

TRIO
EDITORIAL



NUEVAS TECNOLOGÍAS Y FORMACIÓN DE INTÉRPRETES
JESÚS DE MANUEL JEREZ (Coord.)



EDITORIAL ATRIO

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

JESÚS DE MANUEL JEREZ (Coord.)



JESÚS DE MANUEL JEREZ
(Coord.)

Nuevas tecnologías
y formación de intérpretes

Granada, 2003

Plan Andaluz de Investigación
Acción Coordinada de los Grupos
de Investigación AVANTI y GRETI

Esta publicación ha sido financiada parcialmente
por el Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía
en el marco de una Acción Coordinada de los Grupos
de Investigación AVANTI y GRETI

Portada: Reyes Gómez

© Los Autores
© Editorial Atrio, S.L.

EDITORIAL ATRIO, S.L.
C./ Marqués Don Gonzalo, 1-1.º
18004 Granada
Tif./Fax: 958 26 42 54
ISBN: 84-96101-14-2
Depósito Legal: Gr.-1.880/2003

Sumario

INTRODUCCIÓN	11
--------------------	----

Primera Parte

Nuevas tecnologías y didáctica de la Interpretación

1. Nuevas tecnologías y selección de contenidos: la base de datos <i>Marius</i> . JESÚS DE MANUEL JEREZ. <i>Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada</i>	21
2. Herramientas informáticas para la formación de intérpretes: <i>Interpretations</i> y <i>The Black Box</i> . ANNALISA SANDRELLI. <i>SSLMIT, Universidad de Bolonia y SSLMIT, Universidad de Trieste</i>	67
3. A brief overview of IRIS – the Interpreter’s Research Information System. ANGELA CARABELLI. <i>SSLMIT, Universidad de Trieste</i>	113

Segunda Parte

Las nuevas tecnologías en la profesión de intérprete

1. La interpretación en el siglo XXI: desafíos para los profesionales y los profesores de interpretación. JOSÉ A. ESTEBAN CAUSO. <i>Servicio Común de Interpretación y Conferencias (SCIC). Comisión Europea</i>	143
2. La formación de intérpretes profesionales ante las nuevas tecnologías. ÓSCAR JIMÉNEZ SERRANO. <i>Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada</i>	187
EPÍLOGO	203

Nuevas tecnologías y selección de contenidos: la base de datos *Marius*

JESÚS DE MANUEL JEREZ

*Departamento de Traducción e Interpretación
Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

La línea de investigación que aquí se presenta, una de las del grupo de investigación HUM-737 de la Junta de Andalucía «La interpretación ante los retos de la mundialización», responde a dos motivaciones principales. La primera es indagar en el potencial de las nuevas tecnologías para acercar la formación de intérpretes a la realidad profesional y para dotarnos de más y mejor material tanto para su uso en las clases de interpretación como para el autoaprendizaje en el tiempo de prácticas de los estudiantes o en la incorporación de nuevas lenguas por parte de intérpretes profesionales. La segunda estriba en avanzar hacia un método de selección y graduación del material didáctico obtenido por estas vías sobre una base lo más empírica y rigurosa posible, de modo que el mayor realismo perseguido no introduzca dificultades excesivas para las distintas fases del aprendizaje de la interpretación y garantice la mayor motivación posible por parte de los estudiantes.

No parece que la necesidad de acercar la formación de intérpretes a lo que les reserva la realidad profesional sea un objetivo que admita muchas dudas. Los centros universitarios de formación de traductores de todo el mundo han ido incorporando a sus métodos de enseñanza en los últimos años criterios cada vez más orientados

en esta dirección. Estos criterios afectan no sólo a la selección de textos, sino también a la forma de abordar su traducción en el aula. En este sentido se ha ido abandonando la costumbre de basar la formación en textos casi exclusivamente periodísticos o divulgativos 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 y con ella su 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 sobre textos análogos y en situaciones semejantes a los que encontrará al finalizar su formación. La idea subyacente en este enfoque es que las técnicas de traducción y su aprendizaje son inseparables de las situaciones comunicativas y profesionales en las que se aplican.

En el caso de la interpretación, el planteamiento ha de ser similar, pero sin olvidar que, si pensamos en la realidad profesional de los intérpretes, no podemos perder de vista la especificidad del lenguaje oral. Así, a la hora de interpretar a un orador no sólo nos condiciona el contenido textual de lo que dice o en qué contexto comunicativo lo hace sino también, y de modo muy importante, cómo presenta su discurso: modo de exposición leído o espontáneo, velocidad de elocución, acento, coherencia sintáctica, falsos comienzos, pausas, entonación, lenguaje no verbal, manejo del micrófono, uso de material gráfico, etc. Hasta hace relativamente poco, los medios técnicos de que disponíamos nos permitían en el mejor de los casos reproducir en las clases de interpretación textos tomados de la vida profesional, como ponencias de congresos o actas impresas de organismos internacionales. Sin embargo, la oralidad en la exposición de estos discursos queda en manos de un orador ajeno a su contenido, sea éste el profesor, un estudiante o algún colaborador invitado, lo que reduce significativamente la variedad y el realismo de las situaciones a las que se expone un estudiante y, por tanto, le priva de

la oportunidad de desarrollar técnicas y tácticas para adaptarse a los condicionantes que habrá de afrontar profesionalmente.

Hoy las nuevas tecnologías nos permiten acceder a material tomado de situaciones reales incorporando la dimensión oral, así como, en el caso de las grabaciones en vídeo, elementos del lenguaje no verbal de los oradores, imágenes del espacio físico en que se desarrolla la comunicación y de otros oradores o receptores de la comunicación y, sobre todo, abrir el abanico de los discursos reales a los pronunciados de forma espontánea (en la formación tradicional los discursos espontáneos no son reales y los reales no son espontáneos).

No obstante, la tarea planteada no está exenta de riesgos, por lo que, si queremos abordarla de forma coherente, parece necesario hacerlo mediante un planteamiento que intente dar respuesta a tres interrogantes principales:

- a) ¿cómo es la realidad profesional?
- b) ¿qué medios nos ofrecen los avances técnicos para acercar esa realidad al laboratorio de interpretación?
- c) ¿cómo y cuándo introducir en la formación de intérpretes el material obtenido por estos medios?

Frente a otras posibles opciones hemos decidido intentar responder simultáneamente a las tres preguntas, conscientes de su complejidad y de que una respuesta amplia y con base sólida y rigurosa tardará en llegar, pero también de que hallaremos mejor la respuesta aplicando la investigación a una experiencia en el aula dirigida conscientemente y observando su desarrollo. Seguimos aquí los principios de la investigación en la acción, definida en Halsey (ed.: 1972) como «la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los procedimientos de tal intervención» (Cohen y Manion, 1990: 271). En este sentido se tratará de combinar la selección del material didáctico según unos criterios lo más objetivos posible, con ayuda de una base de datos que contenga amplia información sobre textos e hipertextos susceptibles de uso en clase, con la observación de las percepciones de los usuarios ante distintos tipos de material didáctico, obtenidas a través de

fichas distribuidas al finalizar distintos ejercicios y de cuestionarios globales cumplimentados por los estudiantes al final de su formación.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA REALIDAD PROFESIONAL DE LA INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS

2.1. El encargo como hipertexto (Pöchhacker)

Para responder a la primera de las tres preguntas planteadas en la introducción, base de todo nuestro planteamiento didáctico e investigador, se ha optado por un estudio observacional de la gran multiplicidad de situaciones que el futuro intérprete se va a encontrar. Para estructurar tal estudio, resulta de gran utilidad la clasificación de Pöchhacker de los acontecimientos comunicativos interlingües considerados por él como hipertextos. Adaptando las teorías funcionalistas (Vermeer, Nord, Reiss) a la interpretación, Pöchhacker (1995: 35) considera que el cliente no encarga la traducción de un texto sino la organización de un acontecimiento comunicativo de cierta complejidad. Pöchhacker define el congreso como «an overarching sort of text comprised of a number of individual texts. This hypertext, as I would like to call it, is a holistic unit, i.e. it has properties amounting to more than the sum of its parts» (Pöchhacker, 1995: 35).

Pöchhacker establece siete tipos de hipertexto: asamblea de un organismo internacional, congreso científico-técnico, seminario, sesión de trabajo/negociaciones, foro temático, rueda de prensa y conferencia de invitado especial. Estos siete tipos se clasifican de acuerdo con cinco rasgos: el grado de complejidad estructural, la homogeneidad cultural del grupo, la intensidad informativa, el material visual de apoyo y el flujo de información. Atendiendo a estos criterios cabría añadir una octava categoría a la clasificación de Pöchhacker, que podría considerarse un subtipo de hipertexto pre-

sente en cualquiera de los siete citados, pero al mismo tiempo con rasgos distintivos: se trataría de los actos solemnes, como inauguraciones, actos de clausura, actos protocolarios, donde los oradores suelen partir de textos leídos, de registro elevado y cargados de fórmulas retóricas, en los que la interacción comunicativa es muy limitada, dado que las intervenciones suelen estar cerradas de antemano.

Si la clasificación de Pöchhacker es de gran utilidad para clasificar los tipos de acontecimientos comunicativos multilingües, no hay que olvidar que cada tipo de hipertexto podría dividirse en subtipos que, aunque compartan elementos comunes, también poseen rasgos distintivos. Así, en una rueda de prensa pueden observarse diferencias entre los discursos introductorios de los convocantes (por su duración, formalidad, uso a veces de material visual) y la fase de preguntas y respuestas (más dinámica, menos formal y con intervenciones más breves por lo general); en un congreso especializado podríamos distinguir entre conferencias, comunicaciones, talleres, mesas redondas o grupos de trabajo y en una asamblea de organismo internacional podríamos observar grandes diferencias según de qué organismo se trate y según nos fijemos en sesiones plenarias, comisiones o sesiones especializadas. Por otra parte, los textos individuales que se presentan en cada uno de los tipos de hipertexto señalados se caracterizan por una gran variedad, inducida tanto por el contenido textual como por la forma de oralizarlo, como hemos visto en la introducción.

2.2. Aplicaciones a la formación orientada a la realidad profesional

Según lo que acaba de exponerse, el acercamiento de la formación a la realidad profesional debería basarse en los siguientes principios:

a) plantear cada ejercicio de clase a partir de un «encargo de interpretación» en el que el estudiante tenga claro quién interviene en la comunicación, para quién, por qué en un momento concreto, quién organiza el acontecimiento comunicativo (iniciador), para quién bajaría el intérprete (cliente), en qué momento o fase del hipertexto se produce un texto individual concreto, con qué otros textos individuales (discursos de otros participantes o documentos escritos en los que se basa la comunicación) o hipertextos puede estar relacionado el texto o hipertexto con el que se va a trabajar, qué conocimientos del tema que se va a tratar cabe suponer a los receptores/ otros participantes en la comunicación;

b) exponer a los estudiantes a la mayor variedad de textos individuales y de hipertextos posible, lo que implica introducir la realidad profesional en las fases formativas más tempranas que sea posible respetando la necesaria graduación de la dificultad de los ejercicios;

c) determinar a partir de estudios observacionales representativos de la realidad profesional qué velocidades, modos de exposición, acentos, duraciones de discursos, etc. se observan y cuáles son más habituales en la realidad profesional, analizando posibles diferencias en estos parámetros según el tipo de texto o hipertexto de que se trate, con vistas a establecer una especie de mapa de la realidad profesional al que adecuar la formación;

d) determinar qué tipos de textos e hipertextos procedentes de la realidad profesional se prestan mejor para las distintas fases del aprendizaje de la interpretación en sus diferentes modalidades.

Para poner en práctica estos principios resulta de gran utilidad una herramienta informática de gran difusión y manejo relativamente sencillo como son los programas de bases de datos. Más adelante describiremos en detalle el diseño y estructura de la base de datos *Marius*, creada en la Universidad de Granada y dedicada al almacenamiento, catalogación, estudio y selección de textos e hipertextos.

3. MEDIOS PARA ACERCAR LA FORMACIÓN A LA REALIDAD PROFESIONAL

Los rápidos avances tecnológicos al alcance del profesorado de interpretación se sitúan en distintos campos, pero dos destacan por su gran potencial: el audiovisual y el informático.

En el campo audiovisual cabe destacar la irrupción de la tecnología digital en cámaras de vídeo, emisiones de TV y equipos de grabación y reproducción. En el campo informático tal vez los avances más importantes con aplicaciones a la docencia de la interpretación puedan situarse en los ordenadores multimedia, los programas de captura, compresión y edición de vídeo combinados con la amplia difusión del CD-ROM y la irrupción del DVD como soportes de grabación, las bases de datos, los programas multimedia para ejercicios de interpretación, los diccionarios electrónicos, la implantación de Internet con un rápido crecimiento de contenidos textuales y multimedia y la creciente implantación de las líneas de alta capacidad para transmisión de datos a través de la red.

Ante esta rápida evolución tecnológica, el profesorado de interpretación puede contar con poderosos instrumentos al alcance de su mano, si sabe adaptar la incorporación de la tecnología al ritmo que sus propios conocimientos y los de los potenciales usuarios puedan asimilar y al que las instituciones en las que trabaja puedan permitirse. En ambos terrenos la propia evolución tecnológica le facilita la labor, ya que las nuevas herramientas informáticas son cada vez más fáciles de manejar (ver Sandrelli en este volumen) y menos costosas.

3.1. Avances en los medios audiovisuales

Ya desde los años 80 varios autores (Schweda-Nicholson, 1985: 148; Kurz, 1989: 213; Seleskovitch y Lederer, 1989: 70) recomiendan con distintos fines, y a veces con matices, el uso de cintas de

vídeo en la formación de intérpretes. Entre las ventajas citadas de este medio estarían familiarizar a los futuros intérpretes con los distintos acentos que tendrán que entender en su vida profesional (Seleskovitch y Lederer); exponer a los estudiantes a una amplia gama de estilos discursivos y disciplinas (Schweda-Nicholson) o confrontarlos, en clases avanzadas, con situaciones reales y con la mayor variedad de estilos discursivos, velocidades de elocución, calidad de oradores, acentos nativos o no nativos, incorporando además la información no lingüística que las cintas de audio no pueden ofrecer (Kurz).

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» en línea con la idea expuesta por Mackintosh (1995: 122-128) según la cual los profesores de interpretación «should use material taken from actual conferences as teaching material».

Observamos varias alusiones a las situaciones reales en los autores mencionados, si bien no disponemos de estudios exhaustivos que nos permitan definir con precisión cuáles y cómo son esas situaciones reales a las que deberá enfrentarse el futuro intérprete. Pues bien, la evolución tecnológica mencionada en el apartado 3 nos permite acercarnos a un conocimiento más amplio y riguroso de la realidad profesional mediante grabaciones audiovisuales de actos comunicativos susceptibles de interpretación, con una calidad de imagen y sonido cada vez mayor, a un coste cada vez más reducido y utilizando equipos de manejo cada vez más sencillo. De hecho, si estas grabaciones tropiezan aún con obstáculos, éstos ya no están tan relacionados con la tecnología en sí como con aspectos legales como los derechos de autor o la protección de la propiedad intelectual. Este aspecto es menos problemático cuando se trata de conferencias celebradas en las universidades que cuentan con centros de traducción e interpretación o en instituciones públicas de su entorno, así como en el caso de las organizaciones internacionales de carácter público o no lucrativo. Subrayaremos aquí las emisiones del

canal europeo de TV digital vía satélite EbS (Europe by Satellite) de la Unión Europea por su variedad, abundancia y disponibilidad, además de su alta calidad de imagen y sonido, que le hacen merecedor de un apartado propio.

Otras ventajas del uso del vídeo, frente al orador en directo, serían la posibilidad de conocer los espacios físicos donde se desarrolla la comunicación y comprobar las reacciones del público u otros interlocutores, además de poder, mediante la transcripción de las grabaciones, por un lado evaluar la dificultad de discursos espontáneos antes de su uso en clase y por otro facilitar su corrección por el profesor y la autocorrección del estudiante. El uso del vídeo tampoco está exento de inconvenientes como veremos más adelante.

3.1.1. *El canal EbS*

EbS es el canal oficial de TV de la UE, creado con la intención de poner a disposición de los medios de comunicación transmisiones en directo y en diferido de distintos acontecimientos que se desarrollan en las instituciones comunitarias y en torno a ellas. En su programación destacan las retransmisiones en directo de las sesiones plenarias del Parlamento Europeo (PE) y, más recientemente, de la Convención sobre el futuro de Europa, ruedas de prensa de representantes del Consejo, la Comisión, el PE o conjuntas con invitados de estas instituciones, actos conmemorativos relacionados con la UE, actos solemnes, foros temáticos sobre asuntos como el multilingüismo o la inmigración, encuentros institucionales con representantes de terceros países o incluso, como ha ocurrido en una ocasión desde que se sintoniza este canal en la FTI de la Universidad de Granada (febrero de 2000), un congreso especializado celebrado en el marco del Consejo de Europa. De este modo, en el tiempo en el que he seguido sus emisiones, sólo dos de los ocho tipos de hipertexto antes citados han quedado fuera de la programación de EbS: las sesiones de trabajo o negociación, que por su naturaleza

confidencial en el caso de la UE es poco probable que lleguen a emitirse, y los seminarios.

EbS emite en un número variable de idiomas que va desde las once lenguas oficiales de la UE, en el caso de las sesiones plenarias del PE o la Convención, hasta una combinación más reducida de tres o cuatro idiomas (inglés, francés y alemán más, en su caso, la lengua de la Presidencia del Consejo) en buena parte de las ruedas de prensa. El hecho de poder contar, no sólo con discursos originales, sino también con la interpretación simultánea es uno de los aspectos más interesantes de este canal, con múltiples posibilidades para la docencia y la investigación. Otros factores importantes que aconsejan su uso didáctico son la diversidad temática y terminológica que ofrece, ya que cubre prácticamente todos los temas de negociación y debate en la UE, así como la gran variedad de oradores, acentos (con un abanico que en ocasiones va más allá del ámbito comunitario), ritmos de elocución, modos de exposición y presentación. El hecho de que EbS no emita las sesiones de negociación entre representantes de los distintos gobiernos, que ocupan buena parte del trabajo de los intérpretes del Servicio Común de Interpretación y Conferencias de la Comisión (SCIC), o reuniones de las comisiones parlamentarias y grupos políticos del PE constituye una importante e insalvable, por ahora, limitación en cuanto a la variedad de situaciones comunicativas. Otras limitaciones serían las propias de un único contexto institucional (UE), el carácter semiespecializado de los discursos técnicos que los diferencia de los que sobre los mismos temas podríamos encontrar en congresos científicos, normalmente con una densidad terminológica muy superior, y el hecho de que la función comunicativa predominante sea casi siempre la persuasiva frente a la expositiva, más habitual en encuentros científicos o divulgativos.

Con todo, los acontecimientos que emite EbS ofrecen una aproximación muy útil para un futuro intérprete de las instituciones comunitarias en aspectos clave como la terminología, fraseología y tipología de oradores y estilos discursivos, además de permitir el

conocimiento del contexto institucional de la UE y del proceso de la construcción europea en su evolución a través de sus protagonistas más destacados. Por otro lado, frente a otros canales institucionales nacionales de reciente creación, como los relacionados con los Parlamentos de varios países europeos que también pueden sintonizarse vía satélite, parece preferible seleccionar el material didáctico entre situaciones propias de un contexto internacional, como ya señalaban Seleskovitch y Lederer (*Op. cit.*), dado que en la comunicación intralingüe e intracultural aparecen elementos culturales e institucionales propios del entorno compartido por los participantes que plantearían al estudiante innecesarias dificultades de traslación que difícilmente se encontraría en situaciones reales de interpretación.

3.1.2. Cámaras de vídeo fijas y móviles

Para paliar las limitaciones, sobre todo de tipología de oradores, discursos y contextos institucionales que se han señalado en el apartado anterior en relación con el EbS, la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la Universidad de Granada se ha dotado de cámaras fijas instaladas en las principales salas de conferencias de la facultad, así como de cámaras móviles y micrófonos adecuados que permiten grabar acontecimientos comunicativos, preferentemente interlingües, que se producen en la facultad y en su entorno, o incluso en lugares más lejanos. Así, se han podido grabar en los últimos cursos académicos conferencias pronunciadas en la facultad por personalidades internacionales relacionadas con la traducción y la interpretación y algunos congresos y seminarios del mercado local de la interpretación, casi siempre organizados por instituciones públicas que no han puesto reparos al uso de las grabaciones como material didáctico. Estas grabaciones están en proceso de digitalización y transcripción para su inclusión en la base de datos *Marius*.

3.2. Medios informáticos

3.2.1. Internet

En el último decenio Internet se ha convertido en un recurso de gran utilidad didáctica, por un lado como fuente de discursos, ponencias o conferencias y por otro de material complementario a la docencia, indispensable para la documentación temática, la investigación terminológica, la obtención de textos y discursos paralelos, traducciones de discursos originales, etc. Al iniciar mi carrera docente en 1995 ya me parecía un gran avance poder disponer de transcripciones en soporte electrónico de discursos reales pronunciados en foros internacionales (UE, ONU, UNESCO, OIT, entre otras) o encuentros internacionales bilaterales. Aunque este material requiriese una lectura u oralización en clase ajena al orador original (ver introducción), ya permitía al docente ampliar un abanico que hasta entonces se limitaba al entorno profesional del centro del que se tratase o le obligaba a recurrir a suscripciones a boletines y actas de organismos internacionales en ocasiones costosas y cargadas de las limitaciones propias del soporte papel.

Actualmente empiezan a abundar los discursos en soporte vídeo o audio en los servidores de organismos internacionales, si bien la necesidad de comprimir estas grabaciones para adaptarse a redes no siempre de gran capacidad hace que la calidad de las grabaciones disponibles en la red no sea suficiente, por lo general, para responder a las necesidades docentes. Además, a muchas de estas grabaciones sólo se puede acceder «en directo», ya que no permiten la descarga de los archivos de vídeo, con los riesgos que esto comporta para el uso en clase en casos de saturación o caída de la red. No obstante, Internet sigue siendo de gran utilidad como complemento para el uso de las grabaciones de TV digital vía satélite (ver apartado 3.1.1) o para la obtención de textos de discursos que podrían ser leídos en clase de otras organizaciones internacionales, como la ONU, que aún no disponen de canales de TV propios, aunque sí per-

miten encargar grabaciones audiovisuales de sus sesiones. Mención especial merece aquí el servidor de las instituciones comunitarias (<http://www.europa.eu.int>) donde pueden encontrarse desde transcripciones de discursos de la Comisión, el Consejo y el PE, con sus traducciones en muchos casos, hasta informes en las once lenguas sobre la gran variedad de temas abordados en las sesiones plenarias del PE (<http://www.europarl.eu.int>), además de todo tipo de documentos de derecho comunitario, notas de prensa, etc., de gran utilidad para la preparación previa por estudiantes y profesores de ejercicios de interpretación consecutiva (IC) o simultánea (IS) basados en transcripciones o grabaciones de discursos procedentes de este ámbito.

Otra interesante aplicación de Internet tiene que ver con la preparación para clases de interpretación especializada basadas en comunicaciones o ponencias de congresos locales. Aunque ésta no es el objeto del presente trabajo, cabe destacar que las páginas web de contenido científico o técnico han facilitado enormemente la preparación terminológica y temática por parte de los estudiantes, si bien la labor del profesor orientando a sus alumnos sobre cómo encontrar y seleccionar la información más pertinente y clasificarla según su grado de fiabilidad es fundamental para un correcto y provechoso uso de este medio, cuyo crecimiento cuantitativo no siempre se ha caracterizado por la homogeneidad de la calidad de la información accesible a través de él.

3.2.2. Programas informáticos para ejercicios de interpretación

Dado que éste constituye el tema de los capítulos de Annalisa Sandrelli y Angela Carabelli en el presente volumen, me referiré a estos programas brevemente para señalar que tanto *IRIS*, desarrollado en la Universidad de Trieste por Angela Carabelli, como *Interpretations* y *The Black Box*, creado en la universidad británica de Hull por Annalisa Sandrelli, constituyen uno de los avances más

prometedores de la investigación en didáctica de la interpretación en los últimos años, con un gran potencial para la enseñanza y el autoaprendizaje de la interpretación.

3.3. Programas de captura y edición de vídeo digital.

La digitalización de vídeo grabado en formato VHS o procedente de cámaras analógicas representa ya un claro avance respecto a las tradicionales cintas como soporte para el almacenamiento de discursos grabados en vídeo. Combinada con programas de compresión y edición permite almacenar en soporte CD-ROM entre una hora y media y dos horas de vídeo con calidad de imagen y sonido adecuadas para los ejercicios de interpretación (750 kbps para la imagen y sonido MP3 a 22 Khz.). En formato DVD la capacidad de almacenamiento a calidad equivalente se multiplica por siete, lo que empieza a ser económicamente más interesante dado el abaratamiento de este soporte y permite además grabar en un mismo disco material suficiente para un largo periodo de aprendizaje.

Este recurso permite además al profesorado contar con grabaciones realizadas directamente en el ordenador de emisiones de la TV digital o procedentes de cámaras digitales, evitando así la pérdida de calidad ineludible en una grabación VHS. Además, se pueden elaborar CD-ROM o DVD didácticos evitando el deterioro de la calidad de las cintas de audio y vídeo inherente a su uso y organizando del modo más conveniente los distintos discursos, que pueden grabarse en clips independientes. En el mismo soporte pueden incluirse textos relacionados con los clips de vídeo (transcripciones, textos paralelos o complementarios, traducciones, orientaciones pedagógicas, etc.).

Por su parte, el estudiante puede así realizar ejercicios de interpretación en el laboratorio, donde, en el caso de la FTI de la Universidad de Granada, cuenta con un ordenador que envía el sonido a las cabinas de interpretación y la imagen a través de un proyector

a una pantalla visible desde todas las cabinas. También puede practicar en casa con el único requisito de disponer de un ordenador multimedia no demasiado antiguo y con prestaciones normales, unos auriculares y algún dispositivo de grabación de audio, que puede ser la grabadora tradicional o, de contar con los recursos necesarios, hoy bastante accesibles, el propio ordenador.

Sin llegar a las posibilidades que ofrecen los programas informáticos específicos para la formación de intérpretes citados en el apartado anterior, estos CD-ROM o DVD didácticos permiten ya un considerable avance en los recursos disponibles para la enseñanza y el autoaprendizaje de la interpretación. Además, pueden constituir una vía útil para el intercambio de material entre centros docentes dedicados a la formación de intérpretes en distintas universidades. Esta colaboración sería aún más fructífera si las mismas organizaciones internacionales actuaran como suministradoras de material grabado de alta calidad, lo que a su vez redundaría en una formación más adaptada a la realidad profesional de sus futuros intérpretes.

Este recurso se optimiza si se combina con bases de datos como la que más adelante se detalla y en la que se viene trabajando en la Universidad de Granada desde principios de 2001.

4. CÓMO Y CUÁNDO INTRODUCIR LA REALIDAD PROFESIONAL EN EL AULA

La necesidad de introducir la realidad profesional en el aula siguiendo criterios de progresión en la dificultad adaptada a las capacidades de los estudiantes en cada fase de la formación aconseja utilizar un doble criterio para limitar los riesgos derivados de un «exceso de realismo». El uso de grabaciones implica que, al abandonar su papel como orador, el profesor deja de controlar factores que inciden en la dificultad de la interpretación de un discurso como la vocalización, ritmo de elocución, pausas, etc., de modo que para no

exponer prematuramente a sus estudiantes a discursos de una dificultad excesiva tiene que evaluar estos factores en las grabaciones de discursos reales de que dispone. Dado que no todos ellos pueden medirse con precisión y teniendo cuenta que la dificultad de un ejercicio depende también de elementos subjetivos, una valoración a posteriori de los ejercicios por los estudiantes puede completar la visión del docente sobre factores de dificultad más difíciles de prever o delimitar. Este doble enfoque se refleja en un igualmente doble instrumento. Mediante la base de datos *Marius*, creada en la Universidad de Granada en febrero de 2001, se introduce información descriptiva sobre discursos que facilita una selección del material grabado más rigurosa y ajustada a cada fase del aprendizaje. Por otro lado, mediante fichas de valoración que complimentan los estudiantes tras la realización de cada ejercicio, puede comprobarse si la evaluación del nivel de dificultad hecha por el profesor con ayuda de *Marius* se corresponde con la percibida por los estudiantes, además de medir otros factores importantes para la motivación del estudiante como la percepción de la utilidad de cada ejercicio para su formación y el interés personal suscitado en cada caso, factores que pueden reducir o incrementar el impacto de la percepción de la dificultad.

4.1. La base de datos *Marius*

Los objetivos pedagógicos a los que responde la creación de *Marius* se unen a los de apoyo a la investigación en estudios descriptivos de corpus de textos e hipertextos que nos permitan establecer posibles rasgos distintivos entre ellos. Todos los datos introducidos en *Marius* corresponden a textos individuales (discursos o intervenciones cuya duración oscila entre un segundo y más de una hora) previamente grabados en vídeo. En su mayoría proceden del canal EbS, pero también se han introducido datos de acontecimientos comunicativos interlingües grabados en Granada y está prevista

su ampliación a acontecimientos de otros lugares. Dada la combinación lingüística en la que imparte docencia el autor de esta investigación, un elevado porcentaje (60 % aproximadamente) de los cerca de 1.000 registros que actualmente contiene *Marius* corresponden a intervenciones en francés y español, aunque hay registros en todas las lenguas oficiales de la UE. Por otra parte, los registros en francés y español son los que contienen información más completa ya que en ellos se ha centrado el esfuerzo de transcripción que conduce a datos como el número de palabras o la velocidad de elocución. No obstante, se prevé completar estos datos con intervenciones en otros idiomas con la ayuda de un proyecto de innovación docente ya en marcha financiado por la Universidad de Granada con tal fin.

Podemos clasificar los tipos de datos que contiene la base en cinco categorías: datos de localización (para ubicar cada discurso en la cinta VHS, el CD o DVD en el que está grabado); datos descriptivos objetivos (nombre y condición del orador, idioma, duración, número de palabras, velocidad de elocución, fecha, entre otros); datos valorativos o aproximativos (nivel de especialización, acento, autonomía temporal y contextual, entre otros); datos de orientación pedagógica (derivados de los anteriores); objetos OLE (textos de las transcripciones de los discursos con anotaciones didácticas y clips de vídeo en formato AVI); e hipervínculos con enlaces a Internet o a documentos propios del ordenador sede.

Los 31 campos con que cuenta *Marius* son: registro (autonómico); referencia de la cinta (VHS); referencia del CD/DVD o carpeta (para vídeos digitalizados como archivos AVI); tipo de hipertexto; título o breve descripción del hipertexto; nombre del orador; condición del orador; idioma; recomendado para (modalidad de interpretación y fase de formación para la que se recomienda trabajar con el discurso); fecha; inicio de la grabación; fin de la grabación (estos últimos campos permiten localizar un discurso en una cinta o clip que contenga varios); duración en minutos y segundos; duración decimal (para el cálculo de la velocidad); límite de tiempo (en caso de intervenciones con tiempo limitado conocido por el ora-

dor de antemano); número de palabras; palabras por minuto; tema (con categorías predeterminadas para facilitar la clasificación); nivel de especialización; nivel de dificultad; grabación (objeto OLE, permite insertar un clip de vídeo en el registro correspondiente); acento (de momento se distingue entre acentos nativos y no nativos en francés y se han incluido las variantes nacionales que pueden introducir dificultades añadidas para un estudiante de interpretación, principalmente en el caso de países en los que el francés es segunda lengua, además de la variante de Québec por no ser muy conocida para estudiantes europeos); modo de exposición (cinco categorías predeterminadas: leído, predominantemente leído, semiespontáneo/semileído, predominantemente espontáneo y espontáneo); transcripción del acta (hipervínculo para localizar la transcripción del discurso en Internet, principalmente en el caso del PE); transcripción revisada (reflejo fiel de lo realmente dicho por el orador, incluidas las vacilaciones y posibles incorrecciones, orientada a su uso en la corrección de ejercicios de interpretación); subcorpus (correspondientes a las subcategorías en que podemos dividir los tipos de hipertexto, i.e. en una rueda de prensa: discursos introductorios, preguntas y respuestas); corpus (de tipos de hipertexto); textos paralelos (hipervínculo con direcciones de Internet); autonomía contextual (grado de dependencia del discurso con respecto a otros textos del mismo hipertexto); autonomía temporal (grado de dependencia del discurso respecto al momento en que se produce a efectos de comprensión o vigencia del discurso en cuestión); observaciones (campo abierto para registrar incidencias o aspectos particulares de un discurso grabado).

Para determinar qué datos podían contribuir en mayor medida a medir el nivel de dificultad de cada discurso se ha seguido parcialmente la clasificación de Gile (1995: 172-174) de los factores que desencadenan problemas de interpretación («problem triggers»). 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: la *alta densidad del discurso*, señalada como «probably the most frequent source of interpretation problems» y que puede deberse a un elevado ritmo de elocución o a la alta densidad del contenido informativo del discurso; *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; los *nombres de instituciones* compuestos de varias palabras y cuyo equivalente no conoce el intérprete y 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 exhaustivo de todos estos factores en cada uno de los discursos, pero sí una primera caracterización, a partir de algunos parámetros básicos, que sirva para descartar buena parte de ellos, postergarlos al final de la formación o dedicarlos a entrenamientos específicos. Esta primera catalogación será necesariamente aproximativa y requerirá de estudios posteriores más minuciosos sobre corpus más reducidos.

A continuación se exponen datos de tres corpus ya estudiados, como el primero que se presenta, o en fase de estudio, pero que arrojan ya resultados de cierta relevancia.

4.1.1. *Estudio de un corpus del PE*

A partir de los criterios mencionados en el apartado anterior, se comenzó por un estudio de corpus centrado en una semana de sesión plenaria del Parlamento Europeo, la del 11 al 14 de diciembre de 2000, que coincidió con el final de la Presidencia francesa de la UE (De Manuel, 2003: 207-218). En total se grabaron en vídeo (del canal EbS) 19 horas, 45 minutos y 59 segundos de debates, con 563 intervenciones y una duración media por intervención de 2 minutos

y 6 segundos. Sólo se estudiaron las transcripciones revisadas de los discursos en francés y español, por lo que los datos correspondientes a parámetros como velocidad de elocución, acento o modo de exposición se referían únicamente a las intervenciones en estos idiomas. Además, a efectos de la velocidad de elocución sólo se tuvieron en cuenta las intervenciones de duración superior a 45", ya que para las de menor duración las pausas entre intervenciones restan relevancia a la velocidad de elocución.

Cabe destacar que la sesión del martes 12 de diciembre estuvo dedicada en su mayor parte al balance de la cumbre de Niza, con la comparecencia del Presidente Chirac y el entonces ministro de asuntos europeos francés Pierre Moscovici. Entre los datos más destacados de este estudio de corpus destacaremos los siguientes:

a) las intervenciones de la Presidencia francesa representaron el 25% del total en francés y ocuparon el 30% del tiempo en este idioma;

b) más del 75% de las intervenciones y el tiempo de palabra correspondieron a las 4 lenguas más utilizadas, por este orden francés, inglés, español y alemán, mientras que las cinco lenguas menos utilizadas no superaron el 10% del tiempo de palabra ni de las intervenciones;

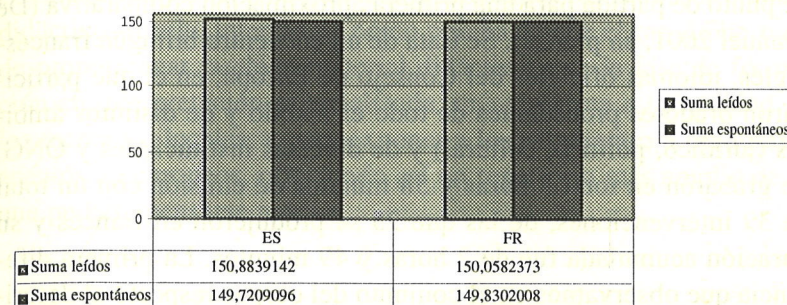
c) una amplia mayoría de las intervenciones (64%) no llegaron a los dos minutos de duración, el 27% se situaron entre 2 y 4 minutos y algo menos del 10% superaron los cuatro minutos;

d) se observó una mayor tendencia a leer sus discursos entre los oradores francófonos (más de un 70% de las intervenciones) que entre los españoles (50%);

e) la velocidad de elocución, frente a lo que suele pensarse, apenas se vio afectada por el modo de exposición, dado que la velocidad media por tiempo acumulado (resultante de dividir el tiempo total de uso de la palabra en un idioma por el número de palabras pronunciadas en él) de la suma de discursos leídos o predominantemente leídos fue muy similar a la de los espontáneos o predominantemente espontáneos, tanto en francés como en español (ver gráfico 1);

Gráfico 1

MODO DE EXPOSICIÓN/VELOCIDAD DE ELOCUCIÓN FR/ES



f) se observa una gran variabilidad en la velocidad de elocución, que oscila entre las 106 y las 221 p/m en francés y entre las 104 y las 200 p/m en español;

g) sólo 3 de las 50 intervenciones superiores a 45" transcritas en español y 3 de las 79 transcritas en francés se situaron dentro de lo que Seleskovitch (1965) consideraba «ritmo cómodo» para la interpretación (100-120 p/m);

h) el tiempo de palabra del que disponen los oradores fue, en promedio, inversamente proporcional a la velocidad de elocución, dado que la velocidad media de las intervenciones inferiores a 2'30" fue de 169 p/m en francés y 159 p/m en español, mientras que la de las que superaron los 4' se situó en 146,5 y 141,6 p/m respectivamente.

4.1.2. *Un congreso especializado emitido por EbS: I Congreso Internacional contra la Pena de Muerte (junio de 2001)*

Para comparar los datos que hemos indicado del PE con los de congresos especializados necesitaríamos contar con un corpus representativo de estos últimos. No obstante, el estudio de un pequeño

corpus de un congreso emitido por EbS, el I Congreso Internacional contra la Pena de Muerte, coorganizado por el Consejo de Europa y la asociación *Ensemble contre la peine de mort*, puede servir de punto de partida para una primera aproximación comparativa (De Manuel 2001, en prensa). Se trata de un encuentro bilingüe francés-inglés, idiomas oficiales del Consejo de Europa, en el que participaron oradores procedentes de todo el mundo y de distintos ámbitos (jurídico, político, cultural) y de diversas instituciones y ONG. Se grabaron en total 5 horas y 58 minutos de emisión con un total de 39 intervenciones, de las que 25 se produjeron en francés y su duración acumulada fue de 2 horas y 49 minutos. La primera diferencia que observamos en el conjunto del corpus respecto al descrito en el apartado anterior se refiere a la duración de las intervenciones, ya que la media supera los 9 minutos, frente a los 2'06" del PE y, por otra parte, mientras en el corpus del PE europeo no llegaban al 10% las intervenciones que superaban los 4 minutos, en este caso rozan el 70%.

Centrándonos ahora en los discursos en francés, podemos observar:

a) en los 13 discursos superiores a 4 minutos transcritos se observa una velocidad de elocución media por intervenciones sensiblemente inferior a la del corpus estudiado del PE (126 p/m frente a 146,5 p/m) con una variabilidad de entre 99,89 y 183,05 p/m;

b) el modo de exposición más habitual sigue siendo el discurso leído, con un porcentaje ligeramente superior al observado en el PE (75% frente al 70%);

c) al pertenecer los oradores a un ámbito geográfico más amplio, se observa una mayor variedad de acentos, con discursos de oradores no nativos (dos magrebíes, uno del África subsahariana, una libanesa y una norteamericana);

d) el perfil de los oradores presenta una mayor variedad, ya que en este corpus encontramos, además de políticos profesionales, juristas, activistas de ONG defensoras de los derechos humanos, ex condenados a muerte en distintos países, diplomáticos, altos cargos institucionales, profesores y hasta una estudiante de secundaria, lo

que introduce también una mayor variedad de estilos discursivos y registros;

Si bien se trata de un corpus muy limitado para extrapolar esta comparación al conjunto de congresos especializados, a efectos didácticos resulta interesante como prueba de que el canal EbS puede proporcionar también material didáctico para la fase de formación en interpretación especializada, más próxima a la realidad de los mercados locales, y para exponer a los estudiantes a oradores y acentos no europeos, ofreciendo así un repertorio más amplio de lo que pudiera pensarse a priori.

4.1.3. *Ruedas de prensa*

La escasa duración media de las intervenciones, la alta velocidad media y la tendencia predominante al modo de exposición leído de los discursos del PE mencionados en el apartado 4.1.1 nos condujeron a centrar nuestra atención en un tipo de hipertexto del que EbS ofrece abundantes ejemplos. Se trata de las ruedas de prensa convocadas por representantes del Consejo, la Comisión, y el PE.

Es también éste un corpus en elaboración en el que los 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 (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 Internet, como ocurrió durante la Presidencia Francesa. También podemos encontrar en Internet transcripciones de ruedas de prensa emitidas por el EbS tras las cumbres europeas, que suelen celebrarse dos veces por semestre). Lo antes expuesto, unido a que por motivos didácticos se han priorizado las ruedas de prensa de ciertos oradores que presentaban un interés especial para la formación en consecutiva por no abordar temas especializados y por no presentar un alto ritmo de elocución, hace que el corpus acumulado hasta ahora

no presente tampoco aún la variedad suficiente para alcanzar conclusiones extrapolables al conjunto de ruedas de prensa. Además, habría que indicar que las ruedas de prensa a las que nos referimos proceden siempre de un mismo contexto institucional (aunque a veces intervengan oradores ajenos a él).

A continuación se presentan algunos datos básicos de lo transcrito hasta ahora, insistiendo en su carácter exploratorio:

a) se han transcrito, total o parcialmente, 16 ruedas de prensa con un total de 232 intervenciones cuya duración acumulada es de 3 horas y 44 minutos (del total de intervenciones mencionado sólo se han transcrito, de nuevo, las intervenciones en francés y español);

b) En las ruedas de prensa transcritas hay 24 discursos introductorios (pronunciados antes de dar paso a las preguntas de los periodistas) con una duración media de 5'26'', de los que 9 se sitúan en una duración de entre 5 y 7 minutos, ideal para ejercicios y exámenes de interpretación consecutiva (IC);

c) El modo de exposición es espontáneo en casi todas las intervenciones, incluidos los discursos introductorios; la única excepción, un discurso introductorio leído por un representante del Consejo, es curiosamente el más lento de todos los discursos introductorios transcritos, con una velocidad de 86,19 p/m;

d) En el total del corpus hay 16 discursos introductorios en francés; si nos centramos en los 12 que superan los 4 minutos de duración, la velocidad media es de 124 p/m. No obstante hay que tener en cuenta que 5 de estos discursos son de una misma oradora, la comisaria de educación, cultura, juventud y deportes Viviane Reding. Si calculamos de nuevo la media de los discursos introductorios contando para Viviane Reding sólo la media de velocidad de sus cinco discursos obtenemos una media de los ocho oradores considerados de 129,96 p/m con una variabilidad de entre 86,19 p/m y 172,51 p/m. Un dato curioso, aunque poco significativo por el pequeño tamaño de la muestra, es que los dos discursos introductorios más rápidos corresponden a eurodiputados (162,69 p/m y 172,54 p/m) a pesar de que en este tipo de situaciones no hablan con tiempo limita-

do. El resto de los oradores actúan como comisarios (Barnier, Reding), presidenta del PE (Fontaine) o representantes de la Presidencia del Consejo (Chirac, Jospin, Duquesne) y ninguno de ellos supera en sus discursos las 140 p/m. De hecho sólo Barnier supera las 130 p/m. Habrá que ampliar la muestra para observar si estas tendencias, que presentan algunas diferencias en relación con el corpus del PE y parecen acercarse más al congreso descrito en el apartado 4.1.2, se confirman con un corpus más amplio de datos;

e) En el caso de los subcorpus de preguntas y respuestas la cantidad de datos ya acumulados permite pronunciarse con menor riesgo sobre algunos aspectos. En el caso de las preguntas, de 90 incluidas en la base de datos nos centraremos en las 60 formuladas en francés (no cabe inferir de esta última cifra una proporción del uso del francés por los periodistas en las ruedas de prensa de las instituciones europeas en general, ya que el hecho de que la mayor parte de las ruedas de prensa transcritas estuvieran protagonizadas por oradores francófonos, en solitario o acompañados, condiciona muy probablemente el idioma elegido por los periodistas para sus preguntas). Datos significativos a este respecto son el acento, ya que sólo el 42% de las preguntas son formuladas por periodistas con acento nativo, si bien sólo un 16% corresponderían a un acento «no nativo fuerte», lo que introduce una variabilidad interesante para el uso didáctico de estas ruedas de prensa sin inducir en principio una fuente excesiva de dificultad; o la duración media de 30 segundos —con una variabilidad de entre 7 segundos y 1'34''— que hace que, independientemente de su velocidad, las preguntas no presenten excesiva dificultad en ejercicios de interpretación consecutiva de nivel intermedio, ya que el alto ritmo de elocución de muchos periodistas, presionados por las limitaciones de tiempo propias de quien no participa en la comunicación como protagonista, sino para suscitar la reacción del entrevistado, se compensaría con el hecho de que las preguntas nunca implicarían un esfuerzo de memoria excesivo. En cuanto a las respuestas en francés (87 en la base de datos *Marius* hasta ahora), la duración media es de 1'36'' —variabilidad 11''—

4'55"—, lo que, unido a una menor diversidad de acentos —nativo en más del 80% de las intervenciones, luxemburgués (casi equivalente a nativo a efectos de comprensión) en más del 16%— confirma que las ruedas de prensa, al menos las de temas no especializados, resultan en conjunto aconsejables para ejercicios de nivel intermedio y avanzado de interpretación consecutiva. La percepción de los estudiantes ante ejercicios realizados con este tipo de material así lo confirma. Llama la atención que la velocidad media de las 57 respuestas transcritas en francés de duración superior a 45" es algo superior a la de los discursos introductorios (139 p/m frente a 129 p/m; variabilidad: 97,2-201,5). Sin embargo, si excluimos de la muestra al único orador de este subcorpus que no estaba en el de discursos introductorios, dado que en la rueda de prensa que protagonizó se dio paso directamente a las preguntas (nos referimos concretamente al ex ministro francés de Asuntos Europeos Pierre Moscovici), la diferencia se reduce, con una media de velocidad de las 50 respuestas restantes de 133,6 p/m (la variabilidad también se reduce: 97,2 p/m-166,8 p/m). Este dato nos indicaría que en un mismo colectivo de oradores la diferencia entre la velocidad de elocución de los discursos introductorios y la de las respuestas en una rueda de prensa no es significativa.

4.1.4. *Otros corpus en estudio*

Marius cuenta, además de los datos correspondientes a los tres tipos de hipertexto reflejados en los apartados anteriores, con datos de un cuarto tipo de hipertexto: los foros temáticos, dedicados a temas como el multilingüismo en Europa, el 50 aniversario de la declaración de Robert Schuman o el Año Europeo de las Lenguas, todos ellos procedentes de grabaciones del EbS. Dado el escaso tamaño de la muestra no se comentarán aquí más que para indicar que las grabaciones de que se trata han resultado útiles para ejercicios de interpretación simultánea (IS) e IS con texto en fases iniciales,

intermedias y semiavanzadas de la formación en esta modalidad. Más adelante se prevé introducir datos correspondientes a grabaciones del mercado local, aún escasas, pero cuya muestra se pretende ampliar para equilibrarlas con las de instituciones internacionales. Otro ámbito interesante de estudio sería el de grabaciones realizadas en situaciones donde se realiza la interpretación en régimen de voluntariado. Ya hay algunas grabaciones en vídeo de este tipo que se corresponden con prácticas realizadas por estudiantes de la FTI de Granada para ONG locales, que además de servir para que otros estudiantes puedan observar y aprender del trabajo, concretamente en consecutiva, de alumnos de promociones anteriores, constituye una faceta de la formación aún no explorada y que plantea la necesidad de formar a los estudiantes, no sólo para la realidad profesional, sino también para los casos en que quieran colaborar con organizaciones carentes de recursos y sin ánimo de lucro en encuentros interlingües e interculturales en los que el voluntariado es la única vía para que la mediación sea posible.

4.2. **Percepción de los estudiantes**

4.2.1. *Contexto de la investigación y muestra estudiada*

La consulta a los estudiantes sobre el uso de material real grabado en vídeo se puso en marcha durante el curso 2000-01, el siguiente a la instalación en la FTI de la Universidad de Granada de los equipos que permitían la recepción del canal EbS, de forma simultánea a la introducción del nuevo material. Los estudiantes encuestados fueron, al igual que en el curso siguiente, los de la especialidad de interpretación de cuarto curso que cursaban las asignaturas de Interpretación de Conferencias francés-español. Durante el curso 2000-01 la media de respuestas obtenidas tras los ejercicios fue de 9,35 con un mínimo de 6 y un máximo de 11. En el curso 01-02 se obtuvo una media de 11,16 respuestas oscilando entre 7

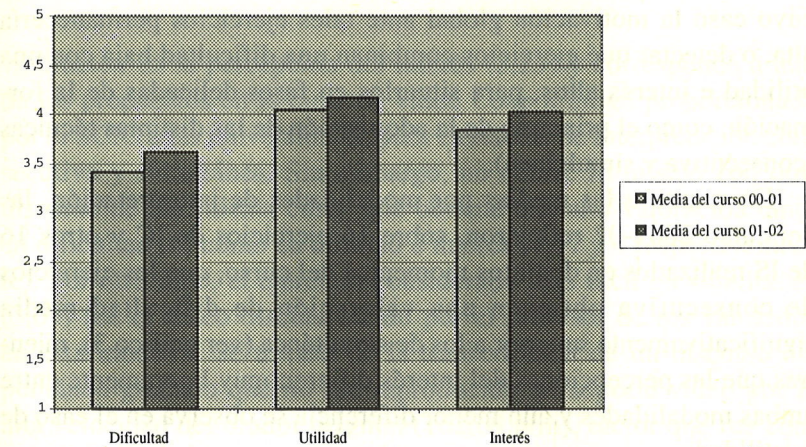
y 14. Hay que decir que se trata en ambos casos de alumnos que tienen el francés como lengua B o C indistintamente, ya que todos reciben la asignatura en un mismo grupo y son evaluados según los mismos criterios. El dato de la lengua B o C se recoge en las fichas de valoración, pero dado el pequeño tamaño de la muestra no se han hecho estadísticas por separado para distinguir ambos tipos de estudiantes.

4.2.2. Valoración de ejercicios individuales

Mediante fichas breves de tres preguntas con respuesta numérica y justificación abierta (ver anexo 1), los estudiantes han podido evaluar en los dos últimos cursos distintos ejercicios realizados en clase, desde el punto de vista de la dificultad, la utilidad para su formación y el interés suscitado por cada ejercicio, en escalas numéricas de 1 a 5 (1 = muy bajo, 5 = muy alto) y con respuestas abiertas para justificar las valoraciones numéricas. Se trataba por un lado de medir si la percepción de la dificultad por los estudiantes se correspondía con la del profesor (basada en datos contenidos en *Marius*) y si la introducción de ejercicios a partir de material real grabado representaba una fuente de dificultad excesiva que pudiera llegar a ser contraproducente por desmotivar a los estudiantes. Por otro lado, con las percepciones de utilidad e interés se trataba de evaluar la motivación de los estudiantes ante distintos tipos de ejercicios y en distintos soportes. Durante el curso 00-01 se evaluaron de este modo 17 ejercicios (1 de traducción a vista, 3 de IC y el resto de IS) de los que 8 se realizaron a partir de grabaciones en vídeo del EbS, 4 a partir de otras grabaciones en vídeo, 2 con orador invitado en directo y 2 dos a partir de discursos de congresos locales leídos/oralizados por el profesor. En el curso 01-02, buscando una mayor representatividad, se amplió la muestra hasta 32 ejercicios (16 de IC y 16 de IS), de los que 6 se realizaron con estudiantes como oradores en condiciones controladas y mediante exposición grabada en

vídeo para IC, 16 procedían de grabaciones del EbS, 5 de grabaciones locales en vídeo, 2 de la cinta *Coup d'envoi* del SCIC, 2 se hicieron con orador invitado en directo y en uno intervino el profesor como orador. Pese al diferente tamaño y composición de la muestra, no se observaron grandes diferencias entre las valoraciones medias por curso en ambos casos, situándose la valoración media de la dificultad en la zona media-alta (en torno a 3,5) y las de la utilidad e interés en la zona alta (en torno a 4), si bien en ambos casos las valoraciones medias de la utilidad superan ligeramente (entre 15 y 20 centésimas) a las del interés (ver gráfico 2).

Gráfico 2
COMPARATIVA 00-01/01-02



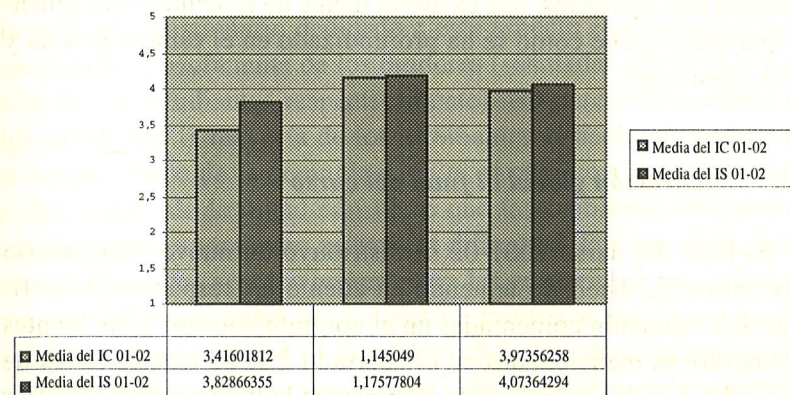
Estos valores medios no pretenden una alta relevancia estadística, ya que no se evalúan todos los ejercicios y además proceden de fases distintas del aprendizaje, pero sí nos sirven como referencia para detectar en determinados ejercicios si se alejan de los valores promedios y explorar las causas a través de las respuestas abiertas, lo que resulta de gran utilidad a la hora de definir su planteamiento

pedagógico e introducir el factor de la motivación y la percepción de la dificultad por los destinatarios en la selección del material didáctico. Así, por ejemplo, valoraciones de la dificultad muy superiores a la media pueden hacer aconsejable retrasar un ejercicio en cursos posteriores, en caso de que las valoraciones de utilidad e interés permanezcan altas, o eliminarlo en caso contrario. Por otra parte, de observarse valoraciones de dificultad llamativamente altas en la fase final de la formación, este dato puede servir para corregir la preparación pedagógica previa a tales ejercicios, trabajando con la anticipación de las fuentes de dificultad detectadas mediante la observación del profesor (a través de errores y omisiones en la interpretación) y las percepciones de los estudiantes. Otro criterio que puede ser de interés consiste en observar si las valoraciones de la utilidad y el interés se sitúan por encima de la de la dificultad, en cuyo caso la motivación global ante tales ejercicios permanecería alta, o detectar qué ejercicios combinan una dificultad baja con una utilidad e interés altos, para situarlos en fases delicadas de la formación, como el principio de la adquisición de las distintas técnicas (consecutiva y simultánea).

En cuanto a las medias por modalidades de interpretación, las del curso 2001-02 reflejaron, sobre 16 ejercicios de IC y otros 16 de IS realizados en distintos momentos del curso, que los ejercicios de consecutiva obtienen una valoración de dificultad media significativamente superior a los de simultánea (ver gráfico 3), mientras que las percepciones del interés difieren muy ligeramente entre ambas modalidades y aún menor diferencia se observa en el caso de la utilidad.

La variabilidad en la percepción de la dificultad oscila entre 2,54 y 4,5 en IC y entre 3,09 y 4,67 en IS. En la percepción de la utilidad la variabilidad es algo menor (de 3,37 a 4,71 en IC y de 3,62 a 4,7 en IS) y en la del interés (3,23 a 4,39 en IC y 3,54 a 4,9 en IS). Por citar sólo algunos datos llamativos respecto a ejercicios individuales, indicaremos que el ejercicio considerado más fácil para interpretación consecutiva (2,54) también es el que recibe una menor

Gráfico 3
COMPARATIVA IC-IS



valoración en la percepción del interés (3,23) y corresponde a uno de los propuestos en la cinta de vídeo *Coup d'envoi* proporcionada por el SCIC a las universidades para ejercicios de interpretación consecutiva y simultánea. Sin embargo, no ocurre lo mismo con otro discurso de esa misma cinta, que obtiene una alta valoración tanto en dificultad (4) como en utilidad e interés (4,17 y 4 respectivamente). Por otro lado, el ejercicio considerado más fácil en simultánea (3,09) fue el único discurso leído por el profesor de los valorados en esta muestra. Se trataba de la transcripción de un discurso espontáneo grabado que no fue reproducido en soporte vídeo por la alta velocidad del orador original (162,69 p/m), factor que fue controlado por el profesor durante la lectura. La diferencia de siete décimas respecto a la percepción de la dificultad media de los discursos de simultánea (3,83) no debe sorprendernos demasiado ni servirnos para extraer conclusiones precipitadas, ya que sólo se ha evaluado un discurso presentado de este modo. En todo caso, el objeto de estas fichas no es comprobar si los discursos grabados resultan más difíciles a los estudiantes, algo que se valora globalmente en los cuestionarios de final de curso, sino hasta qué punto la autenti-

cidad de las grabaciones, considerada en principio conveniente en sí misma también por los estudiantes (v. 4.2.3), puede introducir, en determinados ejercicios, una excesiva fuente de dificultad. El siguiente apartado expone como se ha profundizado en el estudio de esta y otras cuestiones.

4.2.3. *Valoración global al final del curso*

Al final del curso 2001-02 se distribuyó un nuevo cuestionario (ver anexo 2), diseñado teniendo en cuenta las respuestas a las fichas de evaluación comentadas en el epígrafe anterior y las fuentes bibliográficas mencionadas en el apartado 3.1. Se trataba ahora de profundizar en los factores que influyen en la percepción de los tres parámetros considerados y obtener una visión global del estudiante una vez finalizada la formación en la especialidad de interpretación. La primera parte del cuestionario estaba orientada a determinar en qué medida el soporte utilizado mayoritariamente durante el curso (grabaciones en vídeo analógico y posteriormente en vídeo digitalizado, en su mayoría procedentes del canal EbS) aumentaba o reducía la dificultad, la utilidad y el interés de los ejercicios y qué factores individuales influían en la percepción de los estudiantes. En la segunda parte del cuestionario se trataba de valorar globalmente el uso de material en vídeo en la formación, así como de indagar en los tipos de ejercicios que más (y menos) les habían aportado y evaluar el impacto del soporte multimedia en aspectos como el autoaprendizaje y la corrección de ejercicios en clase. Contestaron al cuestionario 11 estudiantes, cifra similar a la media de los que respondieron a las valoraciones de ejercicios individuales durante el mismo curso académico (ver 4.2.1).

En cuanto a los resultados del cuestionario, por limitaciones de espacio nos limitaremos a exponer aquí los más llamativos. En lo que atañe al primero de los parámetros valorados, la dificultad inducida por el uso del vídeo se ve sobre todo reducida por la posibi-

lidad de ver al orador y aumentada por las insuficiencias del sonido (en la fase de transición del vídeo al soporte digital surgieron algunos problemas técnicos imprevistos que motivaron la realización de un segundo cuestionario dedicado a este aspecto en particular) y la vocalización insuficiente de los oradores (señaladas por el 91% y el 82% de los estudiantes respectivamente). No parecieron reducir la dificultad para la mayoría de los estudiantes el hecho de poder ver el espacio físico de la comunicación ni al público y sus reacciones y algo menos de la mitad consideró que la posibilidad de trabajar con discursos espontáneos reducía la dificultad. Por otro lado, tampoco los distintos acentos presentes en las grabaciones (que abarcaron prácticamente todos los nativos en francés y una buena representación de no nativos) ni la velocidad de los oradores (todos los ejercicios realizados en clase habían sido transcritos previamente y por tanto la velocidad de elocución se había tenido en cuenta en su selección) resultaron ser un factor de dificultad añadida para más de un tercio de los estudiantes. En cuanto al cuestionario específico sobre calidad del sonido sirvió para comprobar que diez de los once estudiantes encuestados consideraban que el sonido de las grabaciones reproducidas por medios digitales era mejor que el de las analógicas. Aunque este factor puede depender de la calidad de las cintas y del magnetoscopio, no hay que olvidar que la fricción de las cabezas de un aparato de vídeo introduce siempre un ruido de fondo que se evita en la reproducción de la señal digitalizada. Esto se comprobó mediante un experimento consistente en la interpretación simultánea por todo el grupo de estudiantes de un mismo fragmento de discurso reproducido en soporte analógico y digitalizado, procedente del EbS, en el que se pidió a los estudiantes que cerraran los ojos para que no supieran de qué soporte procedía la señal. La grabación digitalizada obtuvo una calificación de 4,6 sobre 5 y la analógica de 3,2 sobre 5 en cuanto a calidad del sonido (se les dijo que 5 equivaldría al sonido «directo» tal como les llega del micrófono del profesor en el laboratorio).

De entre los factores que aumentan el interés de los ejercicios por el uso del soporte vídeo destacan los temas que se tratan en los discursos, curiosamente el que obtiene una valoración más alta con algo más del 90%, y los contextos institucionales que se conocen, mientras que el hecho de poder ver y oír a auténticos oradores obtiene una respuesta mayoritaria, pero menor, con el 64%. Las limitaciones de contextos institucionales, perfiles de oradores o tipos de discursos sólo restan interés para menos del 10%, mientras que la de situaciones comunicativas alcanza el 27%. Sólo un factor resulta mayoritario en este apartado y es tal vez el dato más llamativo y sorprendente de los obtenidos por la encuesta: el hecho de no interpretar a un orador en directo fue señalado por más de un 80% de los encuestados como un factor que restaba interés a los ejercicios. Si bien los demás resultados de esta encuesta avalan globalmente el uso de este tipo de material grabado y en este porcentaje pueden haber influido también los problemas con el sonido citados más arriba, esta respuesta y su incidencia en la motivación de los estudiantes parecerían aconsejar una proporción algo más equilibrada entre los discursos «enlatados» con oradores auténticos y los discursos en directo con «falsos oradores».

En cuanto a la percepción de la utilidad de los ejercicios, porcentajes de entre el 80 y el 100% de los estudiantes consideraron que la autenticidad de las situaciones comunicativas, la diversidad de ritmos de elocución, la diversidad de acentos nativos y no nativos y la posibilidad de corregir, con el original transcrito, discursos espontáneos, eran factores que hacían que los discursos en vídeo resultaran más útiles para la formación. Algo menos de la mitad de los estudiantes consideró que la utilidad aumentaba también por el hecho de conocer espacios en que se desarrolla la comunicación. De los posibles factores que reducirían la utilidad de este tipo de ejercicios que se propusieron (limitación de situaciones comunicativas, limitación de contextos institucionales, limitación de perfiles de oradores, limitación de tipos de discursos, todos estos inducidos por tratarse en su mayoría de grabaciones de EbS, o el hecho de no inter-

pretar a un orador en directo), ninguno de ellos fue citado por la mayoría de los estudiantes, con porcentajes que oscilan entre el 9% de quienes citaron la limitación de perfiles de oradores y el 45% de quienes consideraron que el no interpretar a un orador en directo restaba utilidad a estos ejercicios. La limitación de contextos institucionales y de tipos de discursos fueron señalados por un 36% de los estudiantes como factores que reducían la utilidad. Estos porcentajes, minoritarios pero significativos, confirman la necesidad de un mayor esfuerzo por introducir material grabado procedente de otros contextos institucionales y profesionales.

No obstante, las respuestas a los ítems siguientes pusieron de manifiesto que 10 de los 11 estudiantes encuestados consideraban globalmente positiva la introducción del vídeo o del CD como soportes, 9 de 11 consideraron que este medio ayuda mucho o bastante al autoaprendizaje y también una amplia mayoría de los estudiantes, entre 8 y 9 estudiantes según los ítems, consideraron que la corrección de ejercicios de interpretación con el texto transcrito mediante su proyección en la pantalla, permite identificar mejor las fuentes de dificultad de los ejercicios, ayuda a corregirlos mejor y favorece el aprendizaje mediante la discusión con los compañeros y el profesor.

5. CONCLUSIONES

La experiencia docente e investigadora desarrollada en la FTI durante los dos cursos académicos anteriores a este trabajo ha permitido una introducción controlada de diversas tecnologías combinadas de reciente aparición, principalmente: TV digital vía satélite, programas informáticos de bases de datos, digitalización y reproducción de archivos multimedia, Internet y uso del CD-ROM como soporte de material didáctico multimedia. En este periodo se ha observado cómo las nuevas tecnologías, contrariamente a lo que a veces se ha afirmado, pueden cambiar aspectos fundamentales de la

formación de intérpretes como son la definición de objetivos (mayor acercamiento a la realidad profesional, definición de nuevas destrezas), la metodología de la enseñanza y el aprendizaje (nuevos medios de preparación temática y terminológica, nuevos sistemas de corrección de ejercicios, distinto papel del profesor en el aula), el material didáctico utilizado (mayor diversidad y adecuación a la realidad profesional, uso de soportes de mayor calidad y menor deterioro, cada vez más asequibles y de fácil manejo), las posibilidades para el autoaprendizaje (mejor material y mayor orientación para el trabajo individual y en grupo, mayor autonomía) y la evaluación (uso de material grabado real en los exámenes).

La información acumulada hasta ahora en la base de datos *Marius* nos ha permitido ya un primer acercamiento a algunos de los tipos de situaciones comunicativas o hipertextos y de los textos o discursos individuales que los intérpretes encuentran en su realidad profesional. Será necesario un extenso trabajo de recopilación de nuevos datos para tener un cuadro más completo, no sólo de estos y otros tipos de textos e hipertextos, sino también de su adecuación a distintas fases del aprendizaje. Por otra parte, si bien la introducción de la tipología textual e hipertextual en el aula será siempre parcial y choca con limitaciones que la evolución tecnológica no permitirá salvar, parece indudable que este acercamiento a la realidad profesional, integrando toda la riqueza y diversidad de la oralidad, puede preparar mejor a los estudiantes para la multiplicidad de situaciones que habrán de afrontar al abandonar las aulas.

Además, el estudio del uso de material real grabado en la formación de intérpretes y su evaluación por parte de los estudiantes nos han permitido definir ya algunas orientaciones prácticas para uso didáctico. Así, centrándonos en el material del canal EbS, las ruedas de prensa de comisarios que se ocupan de áreas de menor complejidad técnica o las de representantes del Consejo cuando abordan asuntos generales constituyen un material didáctico de gran interés para fases intermedias y avanzadas de la formación en interpretación consecutiva. Cabe destacar que entre los discursos

introdutorios que preceden a las preguntas de los periodistas en estas ruedas de prensa encontramos muchos que, por su duración (en torno a los cinco minutos), velocidad de elocución (entre 100 y 130 p/m) y carácter espontáneo, constituyen una buena fuente de material real para exámenes de esta modalidad de interpretación, que de hecho ya se han utilizado con resultados alentadores en varias convocatorias de la FTI de la Universidad de Granada. Por su parte, los foros temáticos no especializados sirven de base para ejercicios de las fases iniciales de formación en interpretación simultánea, mientras que en fases más avanzadas de esta modalidad pueden abordarse discursos de actos solemnes, discursos protocolarios de personalidades invitadas o debates parlamentarios seleccionados con atención, para asegurarnos de poder contar con discursos de duración y autonomía adecuadas. En esta última fase del aprendizaje, pueden combinarse los discursos parlamentarios, que obligan a los estudiantes a desarrollar tácticas para abordar ritmos de elocución rápidos y registros elevados, con material de congresos especializados procedentes de grabaciones del mercado local para no dejar de lado otros tipos de textos e hipertextos también presentes en la realidad profesional y que requieren igualmente un adiestramiento específico por el diferente grado de densidad terminológica, la presencia habitual de oradores que se expresan en una lengua extranjera no siempre correctamente dominada o el uso de material visual de apoyo, entre otros factores distintivos.

El uso de grabaciones transcritas permite controlar, en mayor medida que cuando se recurre a un orador invitado en directo, factores que inciden en la dificultad como la velocidad de elocución, la claridad en la exposición, el nivel de especialización o la duración del discurso y facilita la contextualización del texto o hipertexto de que se trate sin tener que inventar situaciones hipotéticas a veces forzadas o, lo que es peor pero aún ocurre en algunos centros de formación de intérpretes desconocedores de la literatura más reciente, prescindiendo de sugerir una situación comunicativa en la que se situaría el discurso y un encargo de interpretación que condicionarían

las decisiones de interpretación del estudiante y, por tanto, resultan vitales para la adquisición de su técnica.

Frente al recurso al profesor como orador, las grabaciones reales tienen la ventaja de ampliar el abanico de voces y estilos expositivos (sin obligar al profesor a un ejercicio teatral de imitación para el que no tiene por qué estar preparado) y la de no tener que renunciar a la espontaneidad, habitual en muchas situaciones reales, y necesaria en el caso de ejercicios de interpretación consecutiva. Además, al quedar el profesor liberado de su condición de orador, puede dedicarse más plenamente a otras tareas necesarias en el aula (escucha de los estudiantes durante la realización de ejercicios con el original transcrito para su posterior corrección y comentario). El principal inconveniente es la cantidad de tiempo que consumen las transcripciones del material grabado, necesarias para la selección y la corrección e inevitables salvo en el caso de los plenos del PE, cuyas transcripciones están disponibles en Internet y que, como se ha expuesto más arriba, presentan limitaciones importantes en cuanto a uso didáctico, y algunas ruedas de prensa de Jefes de Estado o de Gobierno. Este inconveniente puede salvarse recurriendo a una colaboración entre universidades que permita el intercambio de material transcrito procedente de situaciones no demasiado marcadas por el hecho local.

Las respuestas de los estudiantes ante la introducción de material audiovisual real avalan su uso desde fases tempranas del aprendizaje, si bien nos indican que tampoco conviene descartar del todo otras formas de presentación de discursos con orador en directo. Sin embargo, en nuestra opinión este método de presentación de discursos debe utilizarse procurando siempre que el orador se atenga a ciertas recomendaciones didácticas en la presentación de su discurso en aras a la adecuada progresión de la dificultad. Además, las valoraciones de los destinatarios de nuestro trabajo docente nos sirven de ayuda a la hora de seleccionar el material didáctico que interesa volver a utilizar en cursos posteriores o el que puede renovarse. También permiten un replanteamiento del trabajo con ciertos ejercicios

en fase de realización (textos o hipertextos que por su duración se utilizan durante varias clases seguidas y cuyo enfoque didáctico puede adaptarse sobre la marcha en función de las reacciones de los estudiantes). Pensamos asimismo que la implicación de los estudiantes en el análisis y, eventualmente, la selección del material didáctico aumenta su motivación y les ayuda a entender los objetivos generales y específicos que se persiguen en su formación.

El doble método aplicado para la selección y evaluación del material didáctico, presentado en este trabajo, pretende ofrecer un complemento a las otras dos líneas de investigación en nuevas tecnologías aplicadas a la formación de intérpretes. Si los trabajos de Annalisa Sandrelli se orientan sobre todo al diseño de programas informáticos para el aprendizaje de la interpretación en fases iniciales y los de Angela Carabelli al de herramientas accesibles mediante redes locales o internacionales para ejercicios de fases avanzadas de la formación en interpretación (y traducción), la base de datos *Marius* y las valoraciones de los estudiantes del uso de material real grabado pueden ayudar a llenar de contenido sobre una base fundamentada empíricamente unas herramientas de enorme potencial didáctico como son *Interpretations/Black Box* y *IRIS*.

Por último, las herramientas tecnológicas a las que nos hemos referido favorecerán en gran medida el autoaprendizaje durante la formación universitaria y después de ella, ya que no sólo se aportan nuevos instrumentos para el trabajo individual, sino también pautas para una selección del material con el que practicar de acuerdo con la progresión más deseable, algo que echaban en falta muchos estudiantes desorientados en las horas en que podían practicar en el laboratorio. Por otro lado, la mayor autonomía que ello permite (con un ordenador normal y unos auriculares, los estudiantes pueden utilizar material real prescindiendo de la cabina y de «amigos» que actúen de oradores) será de gran utilidad, no sólo a los estudiantes, especialmente en periodos de vacaciones en que no puedan acudir al laboratorio, sino también a intérpretes titulados que, una vez perdido el contacto con sus centros de formación, se encontraban con

una gran falta de medios para mejorar o mantener su entrenamiento mientras llegaban las primeras oportunidades profesionales. Del mismo modo, también serán bien recibidas por intérpretes ya experimentados que buscan ampliar su combinación lingüística.

No obstante, nos parece necesario insistir en que la introducción de nuevas herramientas tecnológicas debe ir siempre acompañada de una seria reflexión pedagógica, apoyada en un trabajo empírico riguroso, que nos lleve a interrogarnos sobre la pertinencia, utilidad y viabilidad de cada nuevo avance técnico antes de incorporarlo ciegamente, llevados por el entusiasmo ante los nuevos medios a nuestro alcance, al proceso de formación de intérpretes. Sólo así podremos escapar de la tecnofobia sin caer en la tecnolatría.

BIBLIOGRAFÍA

- BORG, W. R. (1963). *Educational Research: An Introduction*. Londres: Longman.
- CARABELLI, A. (1999). «Multimedia Technologies for the Use of Interpreters and Translators». En *The Interpreters' Newsletter* 9. Págs. 149-155.
- COHEN, Louis y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- GILE, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- HALSEY, A.H. (ed.) (1972). *Educational Priority: Volume I: E.P.A. Problems and Policies* (HMSO). Londres.
- KURZ, I. (1989). «The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Training». En Laura Gran y John Dodds (eds.): *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine (Italia): Campanotto Editore. Págs. 213-216.
- MACKINTOSH, J. (1995). «A Review of Conference Interpretation: Practice and Training». En *Target* 7 (1). Págs. 119-133.
- MANUEL JEREZ, Jesús de (en prensa). «Medios audiovisuales e informáticos en la formación de intérpretes». En *Actas de los IX Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*. Madrid, 28 de noviembre al 1 de diciembre de 2001.
- MANUEL JEREZ, Jesús de (2003). «El canal Ebs en la mejora de la calidad de la formación de intérpretes: estudio de un corpus en vídeo del parlamento europeo». En A. Collados, M.^a Manuela Fernández y Daniel Gile (eds.): *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación, Actas del I Congreso*

- Internacional sobre Evaluación de la Calidad en Interpretación de Conferencias*. Granada: Comares. Págs. 207-218.
- PÖCHHACKER, F. (1995). «Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective». En *Hermes, Journal of Linguistics*, núm. 14. Págs. 31-53.
- PÖCHHACKER, F. (1999). «Teaching practices in simultaneous interpreting». En *The Interpreters' Newsletter*. Núm. 9. Págs. 157-176.
- SANDRELLI, Annalisa (2003). «El papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la interpretación simultánea: *Interpretations*». En A. Collados, M.^a Manuela Fernández y Daniel Gile (eds.): *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión. Actas del I Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad en Interpretación de Conferencias*. Granada: Comares. Págs. 211-223.
- SCHWEDA-NICHOLSON, N. (1985). «Consecutive Interpretation Training: videotapes in the classroom». En *Meta*, Vol. 30, núm. 2. Págs. 148-154.
- SELESKOVITCH, D. (1965). *Colloque sur l'enseignement de l'interprétation*. Paris: Association Internationale des Interprètes de Conférence.
- SELESKOVITCH, D. y Marianne LEDERER (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Collection «Traductologie», núm. 4. Paris: Didier érudition.

ANEXO I

FICHA DE EVALUACIÓN DE EJERCICIOS REALIZADOS EN CLASE.
ASIGNATURA: INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIA B/C-A. FRANCÉS. 4.º

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.

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 estudiante 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.

- 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)
- 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)
- 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)
- 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