

PEDAGOGÍA DE LA INTERPRETACIÓN: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES

Luis Alonso Bacigalupe
Universidad de Vigo

Resumen

El artículo que se presenta a continuación pretende en primer lugar ilustrar brevemente el desarrollo de un curso de interpretación especializada tal y como se impartió en la Universidad de Vigo durante el segundo cuatrimestre del año 2004 en la combinación inglés-español. La descripción de los materiales utilizados no es exhaustiva, pues los temas tocados son sólo un ejemplo de los muchos posibles. Sí queremos ilustrar, sin embargo, la gran profusión de variables a las que sometemos a nuestros estudiantes para reflejar las condiciones cambiantes del mercado. El elemento central del artículo, no obstante, será estudiar mediante una encuesta cuál es la percepción que los estudiantes tienen del curso que siguieron. Sólo de este modo sabremos si cumplimos al menos uno de nuestros objetivos pedagógicos de una forma eficaz para desarrollar las destrezas de nuestros futuros intérpretes: el de que entiendan la complejidad que rodea el mundo de la interpretación de lenguas y la multiplicidad de variables que intervienen en la consecución de un trabajo de calidad.

Palabras clave: investigación empírica, pedagogía de la interpretación, variables, encuesta, percepción de estudiantes, mercado laboral

Abstract

The purpose of this article is to briefly illustrate the development of a course of specialized conference interpreting at the University of Vigo (Spain) such as it was delivered during the second term of 2004 in the language pair English-Spanish. The description of materials does not intend to be exhaustive, since these are just a sample of the many that might have been used. It is, however, our intention, to show the profusion of variables to which our students are subject to, in an attempt to mirror the changing conditions of the labour market. Nonetheless, the central component of this article will be the results of a survey on students' perceptions of the course. This will help us determine if we are truly meeting our teaching objectives in an attempt to develop the skills of prospective interpreters. One of these is to make our students aware of the complexity of professional interpreting and the many variables relevant for a high-quality performance.

Key words: empirical research, teaching interpreting, variables, survey, students' perception, labour market

1. Introducción

El plan de estudios (PE) de 1992 conducente al título de Licenciado en Traducción e Interpretación (T/I) por la Universidad de Vigo incluía hasta la introducción del nuevo PE de 2001 tan sólo las materias troncales de Técnicas de Interpretación Consecutiva (IC) y Técnicas de Interpretación Simultánea (IS) de 9 créditos cada una, además de una materia optativa de interpretación especializada, Interpretación de Congresos Científico-Técnicos (ICCT), de 6 créditos. En el nuevo PE de T/I la interpretación aparece como una especialización de 5º año siguiendo el modelo en Y (Renfer 1992:175) y con una carga de 57 créditos optativos de especialidad, además de los 18 troncales de IC e IS.

El objetivo de la materia de ICCT era, una vez adquiridas las técnicas básicas de IC e IS, el de servir como un primer paso cara a una posterior especialización en interpretación de conferencias, y no como una especialización en sí misma, pues el escaso número de horas lectivas no nos permitía marcarnos unos objetivos tan ambiciosos. No obstante, algunos estudiantes aventajados consiguieron incorporarse de inmediato al mercado laboral gracias a la escasa pero, creemos, bien aprovechada carga docente de la materia, que se concebía como el punto final de un continuo que comenzaba, siguiendo el modelo más clásico, con la práctica de la IC y de enlace (IE), para seguir con el aprendizaje de las técnicas básicas de la IS y los turnos de preguntas y respuestas en simultánea (IES). Dado su carácter optativo, conllevaba la gran ventaja de que sólo los muy interesados en la interpretación la escogían. Y ese interés junto con los grupos de trabajo más o menos reducidos con los que contábamos facilitaban la labor docente, al permitir la aplicación de metodologías más flexibles y personalizadas en el aula.

Puesto que la materia se planteaba como una introducción a la práctica laboral, intentamos que los estudiantes tuvieran que someterse a todas aquellas circunstancias cambiantes que reflejan las igualmente cambiantes condiciones del mercado. Del mismo modo, los materiales empleados eran ponencias reales de congresos, aunque también se incluían otros extraídos de sesiones pedagógicas, medios de comunicación, etc., que por sus características resultaban idóneos para la materia.

1.1. Variables de trabajo

Las circunstancias que rodean un congreso son muy diversas, y las dificultades que conlleva el trabajo del intérprete dependen de multitud de factores, tanto externos (como las condiciones de sonido, la disponibilidad de información previa, la producción del orador o la falta de cooperación de los organizadores del evento, entre otros), que, por tanto, escapan a su control, como internos (búsqueda de relevancia informativa, capacidad de procesamiento de la información, conocimientos interculturales),

que dependen de sus características personales, de la técnica que haya desarrollado y de su formación (Bacigalupe 2001: 10-19).

Con relación a estos últimos, el entrenamiento básico de nuestros estudiantes se realizaba mediante las materias de IC e IS, así como a través de recomendaciones de lectura e intercambios de estudiantes. Respecto de los primeros, pensamos que sólo ofreciendo una variación de situaciones semejante seremos capaces de someterlos a las difíciles condiciones de trabajo en el mercado de los *freelance*. Así, entre los diversos factores externos que intentamos reflejar en el aula tenemos:

- (1) La multiplicidad de oradores que pronuncian sus discursos de maneras diferentes, con sus propias características de dicción, acento, velocidad de producción, etc. Para ello empleamos grabaciones de discursos en audio y vídeo, ya que las limitaciones presupuestarias impedían la contratación de oradores para cada seminario especializado.
- (2) Las diferentes maneras de producir discursos en base al nivel de oralidad de los mismos, desde discursos leídos a semi-improvisados e improvisados.
- (3) Variabilidad temática y terminológica. Se tocaban temas variados, desde el campo de la política internacional, a la ciencia y tecnología, medicina, humanidades y temas propios del mercado local, en nuestro caso, la industria pesquera, construcción naval, producción maderera o acuicultura. Obviamente, cada uno de esos campos precisaba de preparación terminológica concreta, que los estudiantes habían de acometer en diferentes condiciones.
- (4) Las diferentes posibilidades de preparación de los materiales que suelen encontrarse en el mercado, desde los congresos en los que sólo se recibe el programa, hasta aquellos en los que se entrega con anterioridad la ponencia tal cual la leerá el orador, pasando por las situaciones intermedias de *briefing* con los ponentes o búsqueda de materiales paralelos, ya sean escritos del mismo autor o de otros autores sobre el mismo tema.
- (5) Los ámbitos de trabajo donde fundamentalmente se practica la interpretación simultánea, es decir, los congresos internacionales y los medios de comunicación.
- (6) Direccionalidad. Se trabajaba tanto en directa como en inversa y se hacían turnos de preguntas y respuestas en IS, tal y como ocurre en el mercado de los *freelance*.
- (7) Extensión de los materiales. Los estudiantes tenían que trabajar con ponencias completas de unos 45 minutos de duración con el objetivo de aumentar su resistencia.
- (8) Además de utilizarse grabaciones de vídeo que ya incluían apoyos audiovisuales, también se empleaban transparencias y presentaciones en *Power Point* como apoyo visual a las presentaciones que el profesor realizaba en el aula para ser interpretadas.

1.2. Breve revisión bibliográfica

La literatura reciente sobre interpretación incluye amplias referencias a las dificultades que cada una de estas variables suponen para el trabajo del intérprete de conferencias y del intérprete para los medios, algunas de las cuales siguen siendo objeto de vivos debates entre profesionales de la interpretación, docentes e investigadores.

Entre otras, destacaremos en primer lugar la cuestión de la bidireccionalidad, que se mueve entre las aproximaciones más centradas en el usuario del servicio y que proponen el trabajo en exclusiva hacia la lengua A (LA) del intérprete, como suelen defender los grandes organismos y asociaciones internacionales (Heynold 1994, AIIC) y aquéllas que, en base a necesidades del mercado (Harris 1992:261, Zalka, 1994, Mascuñán 2003:283), o por cuestiones histórico-ideológicas (Martin 2003:427-429) e incluso de eficacia comunicativa (Dennisenko 1989, en Chernov 1999) abogan por el trabajo tanto hacia la LA como hacia la lengua B (LB).

En otro orden de cosas, el auge de los medios de comunicación de masas ha hecho saltar a la palestra las características concretas de esta especialidad ante los medios que se practica en IS, y que plantea exigencias muy concretas como la dicción (Kurz 1997:196-198) y, sobre todo, el concepto de sincronía (Russo 1997:189, Mizuno 1997:192, Kurz 2003:162), que choca frontalmente con el énfasis que tradicionalmente se había puesto en el *décalage*.

La cuestión de la preparación de los intérpretes para un congreso ha sido tocada en la literatura por Gile (1995a:147-151), que ofrece consejos prácticos para afrontar las distintas situaciones y que enumera las distintas fases de preparación para un congreso (previa, de última hora y durante el congreso). Del mismo modo Gile (1995a:86-89) incluye interesantes comentarios sobre las verdaderas (y limitadas) dificultades a la hora de abordar un texto/discurso especializado. Makarová (1994) reconoce que la inmediatez del mercado laboral de la interpretación deja escaso margen para la preparación, por lo que aboga por la «enseñanza» de la improvisación. Por su parte, las ventajas (o inconvenientes) de la utilización del texto en cabina se han estudiado con resultados poco concluyentes (Bacigalupe 1999b), pero que apuntan a que el uso del texto reduce las exigencias en la capacidad de procesamiento de los intérpretes (Lamberger-Felber 1998).

Con relación al problema que plantean los acentos de los oradores, tradicionalmente se ha dicho que es responsabilidad única del intérprete resolver el problema mediante el dominio de todos los acentos y registros. Pöchhacker (1995, 2003), sin embargo, abordó la cuestión del uso del inglés como *lingua franca* de congresos, subrayando que muchos de los oradores se expresan en esa lengua sin que sea su LA (ni su cultura materna), lo que conlleva serias dificultades para el intérprete. Lorenzo (2003) estudió experimentalmente cómo los acentos afectaban el rendimiento de los intérpretes y apuntó la necesidad de aplicar estrategias correctoras en el aula, dadas las carencias encontradas entre los estudiantes.

También la velocidad de producción de los oradores y sus consecuencias en los intérpretes ha sido objeto de estudio (Gerver 1969). Comesaña (2003), concluyó que la percepción a priori de que cuanto más lento sea el orador mejor será el resultado del trabajo era, cuando menos, cuestionable.

La utilización de materiales en formato audio o vídeo también se ha tocado en la literatura (Kurz 1989, Anderson 1994), así como la visión del orador para los intérpretes (Bacigalupe 1999a, Sineiro 2003) y presenta elementos en común con las últimas tendencias en el uso de las videoconferencias con servicio de interpretación y la dificultades que este tipo de trabajo conllevan (AIIC 2003).

También ha sido objeto de discusión en la literatura la dicotomía sobre la conveniencia o no de utilizar materiales leídos en las presentaciones en clase. Desde Seleskovitch (1978) para quien no es posible interpretar un discurso leído, hasta Kopczynski (1981:160), Pöchhacker (1993) y Gile (1995b:165-165) que han indicado que un discurso improvisado puede causar importantes dificultades al intérprete en la etapa de recepción del mismo. Un estudio experimental de Sexto (1998) concluía que, si bien a nivel de contenido los resultados pueden ser ligeramente mejores cuando se interpreta un discurso semi-improvisado que cuando el discurso es leído, la producción del intérprete es mucho más clara, precisa y comprensible para el público en el segundo caso.

Finalmente, conviene mencionar la reciente profusión de bibliografía sobre cuestiones de calidad en interpretación (Collados et al. 2001, Collados 2002). Uno de los métodos de estudio más utilizados en este ámbito han sido las encuestas sobre percepciones de los usuarios, es decir, los receptores finales del servicio. Nuestro estudio pretende abordar la cuestión de cuáles son los elementos que añaden dificultades (o no) al trabajo del intérprete durante su entrenamiento en el laboratorio. Pero esta vez, en lugar de hacerlo partiendo de la base de la perspectiva intuitiva del profesor-investigador o sobre las percepciones del usuario receptor final del servicio (el público) lo hicimos planteando a los usuarios del servicio (pedagógico) unas cuestiones sobre qué les pareció el curso recién finalizado. Los estudios de percepciones de usuarios plantean un problema esencial, y es que éstas no se pueden considerar datos objetivos científicamente demostrables, son cambiantes y están sujetas a otras variables que pueden producir distorsiones, y no se plantean la coherencia interdiscursiva entre texto origen y término (Gile 1991a:198; Kurz 2003:3, Bacigalupe 2003:365).

En este caso, pretendemos utilizar un estudio semejante para conocer cuáles son aquellos componentes que nuestros usuarios pueden percibir como dificultosos, aunque en el fondo, no hayan desencadenado tantos problemas. Creemos que en una actividad compleja como la IS, las dificultades reales se ven fuertemente condicionadas por las expectativas y percepciones que se tengan sobre ellas, y que una tarea complicada puede no resultar tanto si se aborda desde la confianza y seguridad en uno mismo, mientras que se torna como un muro insalvable si el problema se aborda con desconfianza.

Además, intentaremos comprobar si las percepciones de los sujetos se corresponden con los resultados obtenidos mediante el método empírico en estudios anteriores. Pensamos que la combinación de ambos métodos de investigación (resultados experimentales + encuestas de percepción de usuarios) pueden servir para dar más consistencia a los resultados obtenidos mediante una y otra vía.

1.3. Descripción del curso

En el cuadro que se muestra a continuación se presentan por orden cronológico los temas tocados durante el curso 2003-2004 para esta materia en la combinación inglés-español-inglés, junto con las características concretas con que se planteó el trabajo para cada uno de esos temas.

Los datos del cuadro reflejan de derecha a izquierda: (T) título del tema o congreso; (#) número de sesiones de trabajo (de dos horas cada una); (P) tipo de preparación facilitada a los estudiantes (Pon: ponencias para ser leídas; Paralel: ponencias o textos paralelos; Glos: glosarios; Brief: información en el aula); (D) direccionalidad de las ponencias (Di: directa, Inv: inversa, D+I entrevistas); (O) dificultades causadas por los modos de producción del discurso por parte del orador (Ac: acento y Vel: velocidad de producción); (DT) dificultades causadas por el texto en sí mismo, ya sean dificultades de carácter terminológico (Ter) o por su extensión (Ext = Lo: Ponencias largas; Sh: Ponencias cortas); (AAV) utilización de materiales y apoyos audiovisuales (Vi: vídeo, Au: audio y Tra: transparencias); y (AL) ámbitos laborales principales (Ml: mercado local, M: medicina y Mc: medios de comunicación. Para una mejor comprensión de los datos obtenidos facilitaremos explicaciones más completas sobre cada uno de estos aspectos en cada subapartado del apartado resultados.

Tabla 1

(T)	(#)	(P)	(D)			(O)			(DT)			(AAV)			(AL)		
			Di	Inv	D+I	Ac	Vel	Ter	Ext	Au	Vi	Tra	Ml	M	Mc		
Conciliación vida laboral y familiar (CON)	3	Pon Paralel	SÍ	SÍ						Lo				SÍ			
Investigación en Interpretación (II)	4	Pon Paralel Glos Brief	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Lo Sh	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ				
Pesca (P)	3	Pon Paralel	SÍ	SÍ			SÍ	SÍ	Lo				SÍ	SÍ			
Medicamentos Esenciales (ME)	2	-----	SÍ	SÍ	SÍ			SÍ	Sh				SÍ		SÍ		
Alergias y asma (AA)	2	Paralel Brief	SÍ	SÍ	SÍ			SÍ	Lo				SÍ		SÍ		
Sida (S)	2	Pon	SÍ	SÍ		SÍ	SÍ	SÍ	Lo Sh	SÍ	SÍ	SÍ		SÍ	SÍ		
Violencia y educación (VE)	1	-----	SÍ			SÍ	SÍ		Lo	SÍ			SÍ		SÍ		
Política Internacional (PI)	1	-----	SÍ			SÍ	SÍ		Sh	SÍ			SÍ		SÍ		
Medio ambiente (MA)	1	-----	SÍ		SÍ	SÍ		SÍ	Lo	SÍ							
Cáncer (C)	1	Brief	SÍ			SÍ	SÍ	SÍ	Lo	SÍ					SÍ	SÍ	

2. Encuesta

2.1. Materiales, sujetos y metodología

Para este estudio escogimos un método simple siguiendo las recomendaciones de Gile (1991b:170), que propone el uso de una metodología sencilla que no complique el análisis posterior de los datos extraídos. En este caso, se elaboró una breve encuesta de tan sólo 11 preguntas. De ellas, 10 eran preguntas cerradas que pedían la asignación de una valoración determinada (en base a cada pregunta) a cada opción ofrecida, o bien una respuesta afirmativa o negativa; también se podían añadir comentarios o explicaciones. Tan sólo se dejó una respuesta abierta, la de la última pregunta.

Las preguntas se referían cada una de ellas a un aspecto muy concreto del curso y se planteaban como valoraciones respecto al nivel de dificultad o como preferencias sobre unos u otros materiales o la manera de presentarlos. Así, la primera preguntaba sobre los temas utilizados; la segunda se refiere a los dos ámbitos de trabajo (congresos y medios) que se practicaron; la tercera a los métodos de preparación propuestos; la cuarta trata sobre las ventajas o inconvenientes del uso del texto escrito en cabina; la quinta toca el tema de la dirección lingüística; la sexta se refiere al uso de discursos en formato vídeo; la séptima al uso de materiales en formato audio; la octava plantea la cuestión de cuál de las variables utilizadas ha causado más dificultades; las tres últimas preguntas abrían la posibilidad de valorar el curso impartido en base a su nivel de exigencias y pedían opiniones sobre la introducción de mejoras en el curso.

Los sujetos que cubrieron la encuesta fueron 11 estudiantes del curso de interpretación especializada inglés-español, de un total de 16 alumnos que asistían habitualmente a las clases. Puesto que no se les avisó con antelación de que se iba a hacer este estudio, hubo ausencias importantes por ser alumnos que habían seguido más del 80% de las sesiones del curso, mientras que otros con una asistencia menor sí participaron en la encuesta. Todos ellos tenían formación en interpretación recibida en Vigo, pues habían seguido con anterioridad un curso básico de IC y otro de IS, si bien alguno de ellos pudo no haber cursado alguno de ellos por hallarse de intercambio ERASMUS. Puesto que la encuesta se realizó el último día del curso también habían cursado los 6 créditos de esta materia especializada (ICCT). Sólo dos de los estudiantes tenían en esos momentos pendiente alguna de las asignaturas introductorias de IC o IS.

La encuesta se realizó en el salón de actos de la Facultad de Filología y Traducción donde los estudiantes acababan de completar su última sesión de IS en las cabinas ubicadas para la realización de prácticas en conferencias reales. Tan solo se les dieron 15 minutos para cubrir la encuesta que sería totalmente anónima y que había sido elaborada unos días antes con el fin de utilizarla para consumo interno, de modo que el profesor pudiera saber qué había funcionado bien y qué no tan bien a lo largo de ese curso.

2.2. Resultados

Vamos a presentar los resultados mediante cuadros explicativos del número de respuestas a cada pregunta por orden de aparición. Añadiremos breves explicaciones sobre las características de cada aspecto tocado, así como comentarios adicionales sobre dichos resultados.

(1) Nivel de dificultad temática

Formulación: «A lo largo del curso hemos trabajado en clase utilizando distintos temas ¿cuál de ellos te ha resultado más difícil? (Ordena de 10 a 1, 10 para el más difícil y 1 para el más fácil)»

Comenzamos con los dos cuadros resumen de las respuestas a la pregunta 1. Los temas se presentan en la Tabla 2 en orden cronológico según se fueron impartiendo a lo largo del curso, con la puntuación asignada por cada sujeto, el total y la media correspondiente. El orden de los temas no fue casual. Como puede observarse, comenzamos con temática del ámbito social que no exigía una gran preparación terminológica ni conceptual, para pasar a un tema que los estudiantes dominan, también del ámbito de las humanidades, sólo que con una importante carga terminológica. A continuación entramos en materiales mucho más técnicos, pero del ámbito del mercado local, la pesca. A partir de ahí abordamos el ámbito científico, concretamente la medicina, primero con materiales poco especializados, para después sumergirnos en otros con mayores exigencias terminológicas y conceptuales. La vuelta al ámbito humanístico tenía por objeto introducir muchos más materiales en formato vídeo y así entrenar la resistencia y la práctica con distintos acentos de oradores. La política internacional supuso un acercamiento al ámbito de la interpretación para los medios y el último tema (Cáncer) se planteó como un ejercicio de improvisación (no se les facilitaron materiales de ninguna clase, sólo un breve *briefing*), pero con material especializado.

Tabla 2

TEMA	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL	MEDIA
Conciliación vida laboral y familiar (CON)	9	2	1	3	1	9	2	6	1	1	10	45	4,09
Investigación interpretación (II) y biling	3	7	2	7	4	10	8	5	5	4	3	58	5,27
Pesca (P)	7	10	4	1	7	6	5	10	7	10	9	76	6,90
Medicamentos esenciales (ME)	4	9	7	5	10	1	3	4	4	7	2	56	5,09
Alergias y asma (AA)	6	5	6	4	9	3	6	3	2	5	4	53	4,81
Sida (S)	5	6	8	2	3	4	7	9	8	3	6	61	5,54
Medio ambiente (MA)	1	4	3	6	2	2	1	2	3	6	1	31	2,81
Violencia y educación (VE)	2	3	9	9	5	7	---	1	6	2	5	49	4,9
Política internacional (PI)	10	1	10	8	6	8	9	8	10	8	7	85	7,72
Cáncer (C)	8	8	5	10	8	5	4	7	9	9	8	81	7,36

Si ordenamos los resultados de mayor a menor dificultad obtenemos el siguiente gráfico:

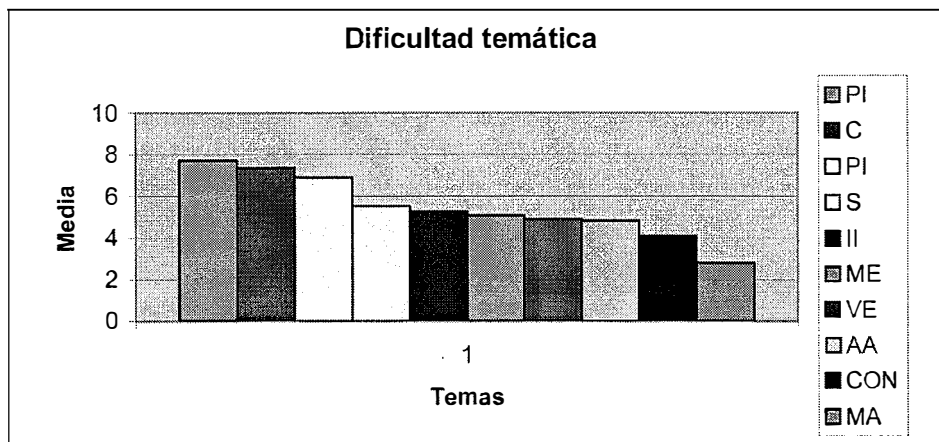


Gráfico 1

A priori llama la atención que sea la PI el tema que se consideró más difícil, cuando lo esperable parecía ser que los temas científicos, especialmente la medicina, se considerasen como más complejos. Como primera explicación, podría pensarse que la razón es que este tema se trabajó en clase mediante grabaciones de vídeo y que quizá las condiciones de sonido o de contextualización no fueran las idóneas. Sin embargo, también el tema C se trabajó mediante un vídeo, así como el S o el tema II y, sin embargo, aún siendo temas que incluyen mucha más terminología y, en algún caso, unos conocimientos mucho más ajenos a los estudiantes, se consideraron más sencillos. Del mismo modo, no hubo ninguna presentación en vídeo o audio en el tema P (tan sólo presentaciones en *Power Point*) y, sin embargo, se consideró el tercero más difícil. Ni siquiera el hecho de conocer el tema fue determinante, pues en las asignaturas previas de interpretación PI fue uno de los más tocados. Al igual que el tema MA, que, este sí, resultó ser el más sencillo, pensamos que por ser bien conocido.

Tan sólo podemos decir, que la percepción de los estudiantes en este sentido parece responder más a la combinación de una serie de factores que a un único componente, y que quizá el factor determinante en este caso haya sido el ámbito de trabajo en el que nos movíamos en ese momento. No podemos olvidar que el trabajo de PI se planteó como una tarea de interpretación para los medios de comunicación, para lo cual se habían explicado las exigencias específicas de ese medio y su trabajo había de ceñirse a dichas exigencias.

Como explicación adicional hay que considerar la posibilidad de que los acentos de los distintos oradores pudieran ser también un serio problema, si bien esa misma posibilidad ya se planteó con otros oradores, sin que esto se reflejase en la percepción de dificultad de los estudiantes. En cualquier caso, tampoco habría que descartar otra opción: a los estudiantes suele no gustarles el tema PI por su omnipre-

sencia en la carrera, habiendo manifestado en repetidas ocasiones que les aburre. Y el aburrimiento no encaja demasiado bien con la pedagogía.

Por otra parte, intentado responder a la vieja pregunta de si se percibe como más difícil la temática científica (por carencia de conocimientos tanto conceptuales como terminológicos), como habitualmente se piensa, encontramos un resultado llamativo, y es que si dividimos nuestros temas en dos grandes ámbitos, científico y humanístico, incluyendo en este último apartado todo lo relativo a cuestiones sociológicas y de mercado local, vemos que los resultados son más altos (mayor percepción de dificultad) para las humanidades, contrariamente a lo esperado. La suma de puntuaciones es de 313 para humanidades (PI, IIB, VE, CON, P) y la media de dificultad de 62,6. En el caso del ámbito científico (C, S, ME, AA, MA) los resultados son 282, media de 56,4. Parece que ni la terminología ni la presencia de conceptos científicos son factores determinantes a la hora de percibir la dificultad. Otros factores como el interés despertado por la utilización de materiales novedosos puede bajar sustancialmente esa percepción de dificultad. Al menos, los estudiantes suelen manifestar su preferencia por la utilización de materiales de diversos y variados campos.

(2) Ámbitos de trabajo

Formulación: «Hemos trabajado en dos grandes ámbitos de trabajo, ¿cuál te ha resultado más complejo, al margen del tema tocado? (Ordena, 2 para el más complejo y 1 para el menos complejo)»

Tabla 3

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	Total	Media
Congresos	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	13	1,18
Medios	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	20	1,81

Parece haber una clara tendencia a considerar los medios como un ámbito más complejo, de hecho así lo indican 9 de los 11 alumnos encuestados. Este dato parece confirmar la idea expresada anteriormente de que la mayor dificultad en el tema PI se debió no ya tanto al tema en sí, cuanto al ámbito laboral que, por otra parte, recibió mucha menos atención a lo largo de un curso dedicado fundamentalmente a los congresos. De hecho, en las explicaciones dadas por los estudiantes casi siempre aparece la idea de las exigencias de la interpretación para los medios y la presión temporal, aunque también se mencionan los acentos de los oradores y los problemas de sonido.

(3) Preparación de los materiales.

Formulación: «También hemos utilizado diversas formas de preparación de los textos. ¿Cuál te ha ayudado más en tu trabajo? (Ordena de 6 a 1, 6 el de más ayuda y 1 el de menos)»

Tabla 4

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	Total	Media
Entrega de ponencias que el orador leerá	6	6	6	2	6	4	6	2	5	4	6	53	7,81
Entrega de ponencias paralelas	4	5	4	4	5	5	3	3	3	2	3	41	3,72
Entrega de materiales paralelos	3	4	3	6	4	6	2	6	2	3	2	41	3,72
Entrega de glosarios	5	1	5	5	2	2	5	5	6	6	4	46	4,18
Preparación previa en clase con indicaciones del profesor	2	3	2	3	3	3	4	4	4	5	5	38	3,45
Sólo el programa del congreso	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	1,09

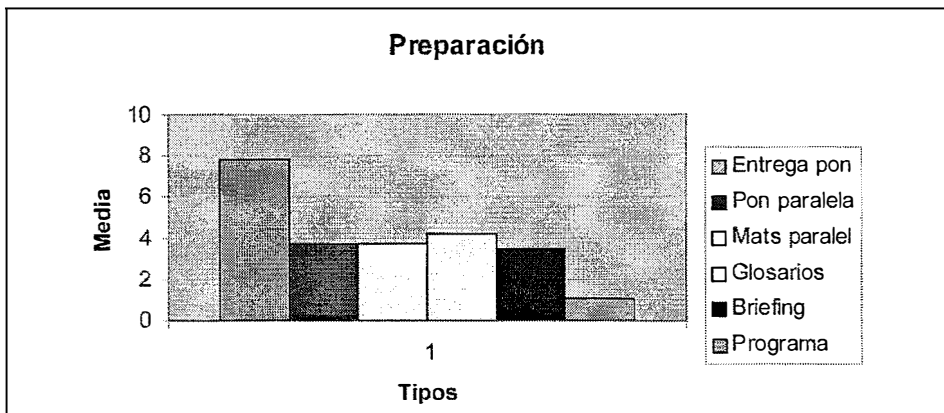


Gráfico 2

Como podemos apreciar, la opción más valorada (y esperada) es la entrega con antelación (de varios días) de la ponencia escrita que el orador va a pronunciar. No obstante, llama la atención que dos de los sujetos consideren ésta la segunda peor opción de preparación. Le sigue la entrega de glosarios sobre el tema y la entrega de ponencias o materiales paralelos. Las indicaciones del profesor a modo de *briefing* resultan sólo más útiles que la entrega del programa del congreso. No obstante hay dos sujetos que consideran que lo más útil son los glosarios, aunque también hay uno que lo considera lo menos útil de todo. En lo que hay casi unanimidad es en considerar que el programa es la ayuda menos eficaz de todas, lo que choca con una situación de mercado en la que ésta suele ser la opción más frecuente.

(4) Utilización del texto en cabina

Formulación: «Si tienes la posibilidad ¿prefieres utilizar el texto de la ponencia que se va a leer en cabina?»

Tabla 5

Preferencia uso texto en cabina	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL	%
Sí	X	X							X	X		4	36,36
No			X	X	X	X	X	X			X	7	63,63

Puede parecer que estos resultados contradicen los de la pregunta anterior, pero no tiene porqué ser así: una cosa es tener la ponencia con antelación para prepararla en profundidad y otra bien distinta usarla en la cabina durante la IS. Nuestros sujetos prefirieron claramente no utilizar el texto en cabina. Las razones esgrimidas fueron casi idénticas para cada una de ambas opciones. Los partidarios de utilizarla argumentan que les da mayor seguridad aun cuando a veces no lleguen a usarla, excepto en situaciones de extrema necesidad. Los contrarios a su utilización aducen que les des-concentra la recepción de la información por dos canales distintos simultáneamente, además de tender a hacer una traducción literal y no a interpretar cuando usan el texto.

(5) Dirección lingüística.

Formulación: «Dirección lingüística del trabajo ¿En qué dirección lingüística prefieres trabajar? (Ordena de 3 a 1, 3 tu preferida y 1 la menos preferida)

Tabla 6

Dirección lingüística	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL	MEDIA
Directa (B-A)	--	2	1	3	2	3	1	2	1	1	2	18	1,8
Inversa (A-B)	--	1	3	1	1	2	3	1	2	2	3	19	1,9
Ambas (Turno de preguntas y respuestas en IS (A-B-A)	3	3	2	2	3	1	2	3	3	3	1	26	2,36

Los resultados muestran una clara preferencia por la IES (Interpretación de Enlace en Simultánea o turno de preguntas y respuestas en IS). De hecho es la opción preferida de 6 de los 11 sujetos. Más llamativo es que tan sólo 2 de 10 (S1 no manifiesta ninguna preferencia entre directa e inversa) prefieran la directa, y aún llama más la atención que haya 3 que prefieran la inversa, es decir, más que los que prefieren la directa. Estos resultados cuestionan, al menos desde el punto de vista de las preferencias de los estudiantes-intérpretes, uno de los argumentos más sólidamente

establecidos entre la profesión, sobre todo entre los intérpretes de los organismos supranacionales, que es la idea de que hay que trabajar sólo en directa. La cuestión se discutirá ampliamente en el siguiente apartado.

(6) Uso de grabaciones en vídeo

Formulación: «¿Crees que el uso de grabaciones de discursos en vídeo dificulta tu trabajo?»

Tabla 7

Uso de grabaciones en vídeo	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL	%
Sí	X	X	X		X	X	X	X	X		X	9	81,81
No				X						X		2	18,18

Como vemos en este cuadro, el uso de grabaciones de vídeo fue uno de los elementos más perturbadores en su trabajo, pues se respondió masivamente que el vídeo lo dificultó. Las razones para esa mayor percepción de dificultad son variadas según los sujetos. Cuatro de ellos atribuyen la mayor dificultad a la peor calidad de sonido de las grabaciones al compararlas con el sonido directo de sala. Tres mencionan que la dificultad no es consecuencia del sonido, sino de los acentos y formas peculiares de producir el discurso de los distintos oradores. Dos mencionan ambas razones. Los dos restantes utilizan argumentos opuestos: a uno de ellos la imagen lo distrae, más que ayudarlo, mientras que al otro le resulta de ayuda, pero aún así lo considera más complicado, eso sí, sin informar sobre las razones.

(7) Uso de grabaciones en audio

Formulación: «¿Crees que la utilización de cintas de audio (sin imagen) perjudica tu trabajo?»

Tabla 8

Uso de grabaciones en audio	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL	%
Sí	X	X	X		X			X	X		X	7	63,63
No				X		X	X			X		4	36,36

Los resultados son aquí llamativos si los comparamos con los de la pregunta anterior. Contrariamente a lo que podía esperarse, son menos los estudiantes que se ven negativamente afectados por el uso de grabaciones de audio. La explicación de los dos sujetos que cambian de idea y sí les gusta el audio pero no el vídeo es que:

- (1) se concentra mejor en las palabras (a la pregunta anterior contestó que la imagen lo despistaba)
- (2) dice que el sonido suele ser mejor. Quizá esto se deba a la exposición a vídeos de no muy buena calidad y es, por tanto, un problema de los materiales y no ya tanto de si es mejor utilizar el audio o el vídeo

En general, los alumnos confiesan que el uso de audio sólo les resulta negativo cuando la calidad de sonido no es buena. Dos aluden a que la dificultad radica en el uso de oradores diferentes y sólo dos mencionan que trabajan mejor cuando pueden ver al orador. Uno más incluso específica que no suele mirarlo.

(8) Factores desencadenantes de dificultades

Formulación: «¿Cuál de los siguientes factores crees que ha causado más dificultades en tu trabajo? (Ordena de 13 a 1, 13 para el que más causó y 1 para el que menos)»

Tabla 9

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL	MEDIA
Terminología	7	11	6	12	5	3	9	13	12	6	11	95	8,63
Cansancio	2	10	9	10	1	4	10	9	11	12	12	90	8,18
Complejidad conceptual	11	7	10	13	10	7	8	12	10	7	1	96	8,72
Dificultades de preparación de materiales	10	8	4	1	7	2	1	4	13	1	2	53	4,81
Velocidad de producción rápida de oradores	12	13	13	4	6	10	4	11	6	10	3	92	8,36
Mala calidad sonido o imagen de grabaciones	13	4	8	11	9	9	13	10	2	13	13	105	9,54
Modos de producir/articular discurso de los oradores	9	9	12	7	4	11	12	8	3	9	4	88	8
Imperfecciones del discurso improvisado	4	2	2	2	3	8	7	3	8	11	5	55	5
Presentaciones de oradores grabados en vídeo	8	3	11	5	13	6	3	6	1	2	6	64	5,81
Uso de discursos leídos	1	5	3	3	8	12	2	1	7	8	8	58	5,27
Trabajo en inversa	3	6	1	9	2	1	6	2	9	5	9	53	4,81
Acentos de los oradores	6	12	5	6	12	13	11	5	4	4	7	85	7,72
Uso de cintas de audio	5	1	7	8	11	5	5	7	5	3	10	67	6,09

Por orden de resultados de más dificultades a menos dificultades tenemos el gráfico 3.

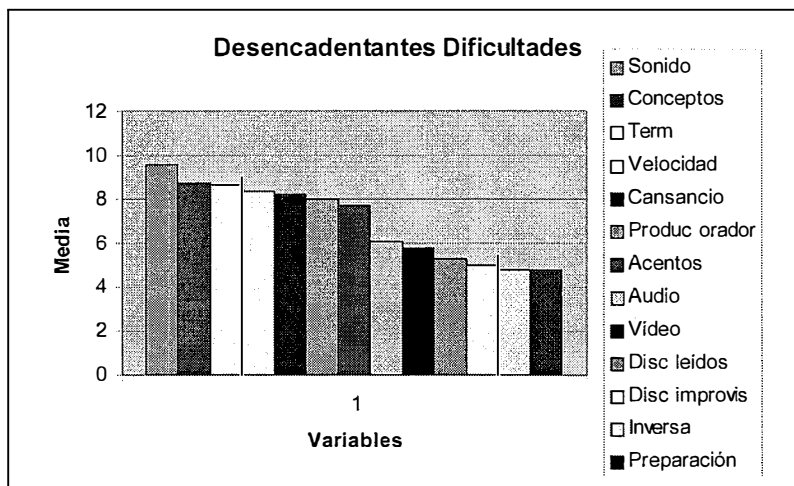


Gráfico 3

Como podemos observar la calidad de imagen y sonido se convierten en el elemento que claramente más dificulta el trabajo de nuestros sujetos. Así pues, queda claro que el problema no es ya tanto el uso de la grabación, sino la calidad de sonido e imagen de las mismas. Llama la atención, sin embargo, la discrepancia encontrada respecto a respuestas anteriores: parecía que el uso de cintas de vídeo les perjudicaba más que las de audio, pero en este caso las cintas de audio aparecen como peores aunque la diferencia es escasa. En todo caso quedan en 8º y 9º lugar, respectivamente.

La complejidad terminológica y conceptual se convierten en dos factores esenciales, tal y como, a priori, debería ocurrir en una asignatura de interpretación especializada. El énfasis debe entonces ponerse, al menos en parte, en este aspecto concreto del aprendizaje.

Figura en cuarto lugar la velocidad de producción rápida de los oradores y en 6º y 7º lugar los modos particulares de producir el discurso y los acentos de los oradores. Son, por tanto, aspectos que también deben entrenarse en el aula de interpretación.

También observamos que, contrariamente a las ideas más comúnmente aceptadas en este ámbito, el uso de textos leídos no supone una dificultad especial para los sujetos, del mismo modo que tampoco lo supone el uso de materiales improvisados.

Se confirman, por otra parte, los resultados de la pregunta 5 sobre direccionalidad. Los estudiantes perciben como una dificultad menor el trabajo en inversa, lo

cual viene a indicar que existe una profunda discrepancia entre las opiniones de intermediadores y de usuarios del servicio.

Ya en último lugar aparece la dificultad de preparación de los materiales. Aunque la pregunta puede parecer redundante respecto a la cuestión de la dificultad terminológica y conceptual no lo es: en la era de la información la actividad de búsqueda y preparación de los materiales parece haber dejado de ser un serio problema para nuestros estudiantes gracias a la disponibilidad de medios, lo cual no quita para que la dificultad terminológica y conceptual de los textos pueda ser una variable temida. En cualquier caso no es lo mismo la disponibilidad de los materiales que su uso concreto (y correcto) en cabina.

(9) Nivel de exigencias I

Formulación «¿Crees que el curso te ha exigido demasiado?»

Tabla 10

Excesivas exigencias del curso	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL	%
Sí					X							1	9,09
No	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	10	90,9

Casi todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que el curso no exigía demasiado para sus habilidades. El único sujeto que sí consideró excesivos los contenidos se queja de la excesiva necesidad de preparación de los materiales. De los otros, varios arremeten contra la escasa carga docente y consideran que el curso debería ser anual y no cuatrimestral, es decir duplicando los créditos impartidos. Alguno considera la progresión adecuada y la compara con las mayores exigencias del mercado de trabajo.

(10). Nivel de exigencias II

Formulación: «¿Crees que el curso te ha exigido demasiado poco?»

Tabla 11

Escasas exigencias del curso	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	TOTAL	%
Sí											X	1	9,09
No	X	X	X	X	X	X	X	X	X	NC		9	72,72

Nueve de los sujetos están de acuerdo en que las exigencias tampoco fueron demasiado pequeñas y consideran el curso realista en cuanto al cumplimiento de objetivos e incluso «completo», adaptado al principio de progresión que pretendemos aplicar. S10 dice no estar seguro y que el tiempo lo dirá, mientras que S11 cree que se ha exigido poco, aunque lo justifica por la escasa duración del curso

(11) Propuesta de mejoras

Formulación: «¿Qué introducirías (cambiarías, eliminarías, etc.) para mejorar el curso que acabamos de terminar?»

Tabla 12

Sugerencias	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
Más horas lectivas	X	X		X		X	X		X	X	
Uso de más audiovisuales	X										X
Prácticas en salón de actos y en situaciones reales con o sin cabina muda		X	X					X	X		
Más horas de técnicas básicas					X						
Más atención a la documentación							X				
Más información sobre los discursos								X			
Más <i>relais</i>										X	
Más trabajo en equipo en cabina										X	

Siete sujetos sugieren la introducción de más horas de trabajo, a los cuales podemos añadir otros cuatro que sugieren más atención a elementos más concretos, como las técnicas de documentación y la práctica del *relais* o del trabajo en equipo en cabina, aspectos estos dos últimos que tan sólo practicamos de un modo testimonial, pero que, efectivamente, son esenciales en el trabajo del *free-lance*. Es destacable que cuatro señalen la realización de más prácticas en situaciones de trabajo real y en el salón de actos, es decir, en un entorno mucho más natural que el laboratorio, así como el que dos de ellos soliciten más prácticas con audiovisuales, el aspecto más problemático expresado en las preguntas anteriores y que, sin duda, tiene que ver con la búsqueda de distintas maneras de pronunciar el discurso y la práctica con diferentes acentos. Vemos que, en general, la demanda de más prácticas es omnipresente y en ningún caso aparece un comentario negativo con vistas a eliminar algún componente del curso.

3. Conclusiones y discusión

A lo largo de este artículo hemos pretendido estudiar y conocer la percepción que un grupo de estudiantes tienen del curso que impartimos de interpretación de congresos. Insistimos en utilizar el término percepción porque ese era precisamente el origen de esta encuesta que, como comentábamos, pretendía ser para el consumo interno del profesorado en un intento por saber qué opinan los alumnos de sus clases para así poder adaptarlas mejor a sus necesidades e inquietudes.

Los resultados obtenidos han sido sorprendentes en algunos aspectos y predecibles en otros. Entre los primeros, encontramos la percepción de que los discursos sobre aspectos no científicos han sido incluso más complicados que los del campo de las ciencias, en nuestro caso, de la medicina. Choca esto con la percepción de dificultad más esperada en los estudiantes y ratifica las afirmaciones de Gile (1995a) en el sentido de que el lenguaje unívoco y de origen grecolatino de la ciencia no debe ser fuente principal de dificultades para el traductor o intérprete. Habría quizá que reorientar las asignaturas de T/I especializadas y no dirigir las tanto hacia el ámbito científico y médico como, a veces, hacemos, abordando otro tipo de dificultades que resultan más complejas que los conocimientos terminológicos.

Por otra parte, observamos que la interpretación para los medios de comunicación se ha percibido como muy compleja. Puesto que es una especialidad en auge habría que fomentar su aprendizaje mediante cursos específicos y no considerarla como una subespecialidad dentro de la de conferencias. Es esta la aproximación de los profesores de interpretación de esta Facultad que han previsto para el nuevo PE una asignatura específica de interpretación para los medios.

Con respecto a los métodos de preparación de materiales, vemos que la situación habitual del mercado de tan sólo facilitar el programa precisa de una actuación concreta. Habría que mentalizar a los clientes de que sólo cuando se cuenta con toda la información relevante, incluyendo antecedentes de la reunión, características técnicas del producto o proceso, datos personales y numéricos, etc., se puede hacer una interpretación de calidad. No olvidemos que en este trabajo se da la enorme paradoja de que el encargado de establecer la comunicación entre docenas (o cientos) de expertos es precisamente el único que no es experto en la materia, y la información sólo puede transmitirse correctamente cuando el mensaje lingüístico va acompañado de un mínimo conocimiento del tema.

Con relación a la no preferencia del uso del texto en cabina, esto no hace sino confirmar los resultados de algún trabajo anterior, en el que comprobamos que el uso del material escrito no había mejorado el rendimiento, al recibir una información (que a menudo no es idéntica) por dos canales de comunicación distintos, lo cual puede causar más interferencias que proporcionar beneficios.

La cuestión de la dirección lingüística sí ha proporcionado datos inesperados. Podríamos pensar que la idea de que no se debe hacer inversa esté ya desfasada, puesto que los sujetos creen tener la capacidad para hacerla correctamente.

No obstante, los estudiantes pueden no ser conscientes de la escasa calidad de su producto final cuando trabajan en inversa, por lo que esa preferencia puede que no se corresponda con la visión de los usuarios finales del servicio, que suelen incluir como criterio de calidad esencial la dicción y el acento nativo de los intérpretes. En cualquier caso, ni la preferencia personal de nuestros sujetos ni la percepción de los usuarios garantizan una mayor calidad real del producto. La duda que nos invade es si, entonces, los estudios sobre calidad basados en encuestas a los usuarios del servicio son reflejo de la calidad real del trabajo recibido. O si, por el contrario, habría que hacer más caso a los expertos en el servicio, es decir, a los intérpretes. Una vez más, se puede argumentar que nuestra encuesta es a estudiantes y no a profesionales. Nuestros datos, también pueden servir para cuestionar las carencias en cuanto a captación de la información oral en lengua B, siendo quizá este elemento el que lleva a preferir la inversa: puesto que la información recibida en la lengua materna se capta a la perfección, se percibe que se ha hecho un trabajo de más calidad, sin llegar a valorar de un modo fehaciente si la información también se ha transmitido con toda claridad al público receptor final del mensaje. Igualmente, llama mucho la atención que la opción preferida sea la IES por las dificultades que supone en cuanto a agilidad, rapidez y cambio de idioma. Puede deberse a que las unidades cortas de información producen menos sobrecarga en las capacidades de procesamiento de los intérpretes, pues a veces pueden incluso esperar al final de las unidades informativas para reformular la idea en su totalidad, lo que significaría que sufren serias limitaciones en su capacidad de análisis de la información.

Los resultados obtenidos en la cuestión del uso de audios y vídeos en el aula son interesantes y abren muchas ventanas de debate, empezando por la cuestión del uso de las nuevas tecnologías en el laboratorio. Si bien parecen mejorar sustancialmente nuestros métodos pedagógicos, tal y como queda demostrado al no haber percibido nuestros sujetos dificultades de preparación de los materiales (posiblemente por su profusión en la red), esas mismas tecnologías se convierten en problemáticas cuando no son capaces de reproducir unas condiciones de trabajo idénticas a las de una situación real de congreso. Por ejemplo, en el caso de las teleconferencias, AIIC exige una calidad de sonido mínimo para este trabajo, pero esas condiciones no siempre se cumplen en el mercado. Tampoco en el laboratorio, debido a las limitaciones tecnológicas de algunas grabaciones y a la casi total ausencia de bases de datos de discursos en audio y vídeo disponibles en la actualidad, aspecto este en que se debería trabajar mucho más en el futuro (aunque ya hay ciertas iniciativas al respecto), tanto en la disponibilidad de materiales como aumentando la calidad de sonido e imagen de los mismos. Por otra parte, también conviene recordar respecto a esta cuestión que algunos sujetos confiesan que se distraen con las imágenes, posibilidad ya señalada en la literatura al haberse comprobado experimentalmente que su rendimiento no mejoraba con la utilización de vídeos en el aula. No obstante lo dicho, esto no quita para que los estudiantes tengan que acostumbrarse a las condiciones de

mercado, en las cuales el orador casi siempre es visible para los intérpretes y cada vez más utiliza audiovisuales como apoyo.

Pero esta cuestión también pone sobre la mesa la necesidad de que el entrenamiento de los intérpretes se realice con la participación de variados oradores con sus modos peculiares de pronunciación de discursos, reflejando, también la situación del mercado. En nuestro caso, ya habíamos observado un fenómeno que casi paralizaba a nuestros estudiantes al interpretar a otra persona que no fuera su profesor. Las prácticas en conferencias ficticias o incluso mediante prácticas profesionales se hacen, pues, imprescindibles, si bien habría que sopesar que tal tipo de actuación implica una cierta intromisión en el mercado, perjudicando las oportunidades laborales de nuestros propios licenciados. La cuestión es, por tanto, espinosa pues se trata de conciliar intereses encontrados.

Ha quedado también patente que la utilización de textos leídos por el profesor no ha causado especiales complicaciones a nuestros sujetos. Si bien la literatura sobre este tema es escasa en demostraciones de carácter empírico, frecuentemente se ha argumentado que los profesores no deben leer discursos en el laboratorio, argumento que contrasta con la situación de un mercado en el que muchas veces los oradores leen sus discursos. Vemos aquí que la percepción de nuestros sujetos indica que la variable leído/no leído es prácticamente irrelevante y que hay otros factores, tanto internos como externos al intérprete, mucho más problemáticos.

En cuanto a su consideración general sobre el curso, creemos que merece la pena destacar que su percepción haya sido tan positiva y que sus sugerencias de reforma se dirijan claramente hacia la impartición de más horas lectivas. Esto confirma su interés por la profesión y por el método empleado, al tiempo que nos ilustran sobre cuestiones ya conocidas por los docentes en las que encontramos importantes coincidencias con nuestros usuarios. Entre otras cuestiones conviene mencionar que estos estudios se realizan a nivel de Licenciatura lo que significa que la visión de que sólo se puede enseñar a interpretar mediante cursos de postgrado no tiene porqué ser la correcta, e incluso tras nuestra experiencia así como la de otras universidades que la practican, parece más una cuestión de economía y utilización de recursos que de impedimentos metodológicos o escasez de formación o madurez, como a menudo se indica. Eso sí, precisan nuestros estudiantes de mejores tecnologías, más formación en conceptos y terminología científica, más oradores disponibles para pronunciar sus discursos, más prácticas profesionales o en conferencias ficticias y, sobre todo, muchas más horas de trabajo. En definitiva, muchos más recursos.

Igualmente, hemos podido observar que algunos de los grandes caballos de batalla de la profesión como el trabajo en inversa, la lectura de discursos o la visibilidad del orador no han supuesto una dificultad especial para estos estudiantes, lo que parece indicar que quizá las preocupaciones de los profesores e investigadores (e incluso la de los usuarios del servicio de interpretación que suelen preferir intérpretes que trabajen hacia su LA), no se corresponden con las inquietudes de nuestros usuarios-estudiantes. Quizá, una vez abierto el campo de los estudios empíricos basados

en percepciones, convendría que se tuvieran en cuenta las de todos los implicados (profesores-investigadores, estudiantes-intérpretes y usuarios-clientes) para sacar conclusiones, tanto sobre la propia calidad como sobre los métodos pedagógicos empleados, así como sobre los propios métodos de medición de calidad.

En cualquier caso, pensamos que cumplimos, al menos, el objetivo de hacer comprender a nuestros estudiantes la naturaleza compleja del trabajo del intérprete. Según los resultados obtenidos, nuestros estudiantes parecen ser tras el curso mucho más conscientes de las dificultades que rodean el trabajo del intérprete, y han valorado positivamente el método empleado, pues es uno de nuestros empeños que entiendan el porqué de nuestras decisiones pedagógicas, ya que pensamos que solo cuando conocen el objetivo final aceptan someterse, e incluso lo hacen de buen grado, a todo tipo de ejercicios, situaciones y problemas. Puesto que el antiguo PE se extinguió el curso pasado (2003-2004), pretendemos utilizar las enseñanzas recogidas como guía cara al futuro.

Sin embargo, no obstante la valoración positiva otorgada, no está de más reconocer que buena parte de las opiniones y percepciones de nuestros sujetos pueden estar condicionadas por las opiniones y comentarios de sus profesores. En cualquier caso, pretendemos defender el método de estudio empleado por su utilidad para servirnos como indicador de los elementos más problemáticos que los estudiantes encuentran en esta tarea, de tal manera que podamos satisfacer mejor sus necesidades reorientando su formación y contribuyendo así a una mejoría general de los servicios de interpretación que se prestan en el mercado.

Bibliografía

- AIIC Technical and Health Committee 2003. *Notes on Videoconferencing*. Genève: AIIC (en red) <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm?page>. (Consulta 2003).
- Anderson, L. (1994). «Simultaneous Interpretation: Contextual and Translation Aspects», en Lambert, S. y B. Moser-Mercer (eds.) (1994). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 101-120.
- Ares, R. (2003). *Estudio experimental sobre bidireccionalidad en interpretación simultánea*. Trabajo de Fin de Carrera inédito. Departamento de Filología e Lingüística. Universidade de Vigo.
- Bacigalupe, L.A. (1999a). «Visual Contact in Simultaneous Interpretation: Results of an Experimental Study» en Lugrís, A. y A. Fdez. Ocampo (eds.) (1999) *Anovar/Anosar: estudios de traducción e interpretación*. Servicio de Publicaciones. Universidade de Vigo.
- (1999b). «Distintas situaciones de trabajo en interpretación simultánea. Resultados de un estudio empírico en la clase de interpretación», en Lugrís, A. y A. Fdez.

- Ocampo (eds.) (1999). *Anovar/Anosar: estudios de traducción e interpretación*. Servicio de Publicacións. Universidade de Vigo.
- (2001). «La interpretación simultánea: una carrera de obstáculos». *Sendeban*, 12. 2001. 5-34.
- (2003). «Investigación empírica en interpretación: progresos recientes y perspectivas futuras», en Ortega, E. (dir.) 2003. *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Vol I. Granada: Atrio. 357-398.
- Chernov, G. (1999). «Simultaneous Interpretation in Russia: Development of Research and Training». *Interpreting* Vol 4 (1). 1999. 41-54
- Collados, A., Fernández, M., Pradas, E. Sánchez, C. y Stévaux, E. (eds). (2001). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares.
- Collados, A. (2002). «Quality Assessment in Simultaneous Interpreting: The Importance of Nonverbal Communication», en Pöchhacker, F. y M. Shlesinger (eds.) (2002). *The Interpreting Studies Reader*. London/New York: Routledge.
- Comesaña, N. (2003). «A velocidade do discurso orixinal: un estudio empírico sobre a súa influencia no rendemento dos intérpretes», en Bacigalupe L.A. (ed.) (2003), *Investigación experimental en interpretación de linguas: primeiros pasos*. Servicio de Publicacións. Universidade de Vigo.
- Denissenko, J. (1989). «Communicative and Interpretative Linguistics», en Gran & Dodds (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 155-157.
- Gerver, D. (1969). «The effect of source-language presentation rate on the performance of simultaneous interpreters», en *Proceedings of the 2nd Louisville Conference on rate/or frequency controlled speech*.
- Gile, D. (1991a). «A Communication-oriented analysis of quality», en Larson, M.L. (ed.). *Translation: theory and practice. ATA scholarly monograph series 5*. Binghamton NY SUNY, 188-200.
- (1991b). «Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research». *Target* 3:2. 153-174.
- (1995a). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- (1995b). «Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment». *Target* 7:1 151-164.
- Harris, B. (1992). «Teaching Interpreting a Canadian Experience», en Dollerup, Cay y Loddegaard, Anne (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 259-268.
- Heynold, C. (1994). «Interpreting at the European Commission», en Dollerup, Cay y Annette Lindegaard (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2: insights, aims, visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Kopczynski, A. (1981). «Effects of some Characteristics of Impromptu speech on Conference Interpreting», en Enkvist, N. (ed.) *Impromptu speech: A Symposium*. Aabo: Aabbo Akademi. 256-266.
- Kurz, I. (1989). «The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training», en Gran, L. y J. Dodds, (eds.). (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine. Campanoto Editore. 213-215.
- (1997). «Getting the message across -Simultaneous interpreting for the media», en Snell-Hornby, Mary; Zuzana Jettmarová y Klaus Kaindl (eds.) (1997). *Translation as Intercultural Communication. Selected Papers from the EST Congress. Prague 1995*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 195-205.
- (2003). «Quality from the User Perspective», en Collados, A. y Fernández, M. (eds.) (2003). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares. 3-22.
- Lamberger-Felber, H. (1998). *Der Einfluss kontextueller Faktoren auf das Simultandolmetschen. Eine Fallstudie am Beispiel gelesener Reden*. Tesis Doctoral inédita, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Lorenzo, S. (2003). «Estudio empírico sobre os acentos dos oradores e a súa influencia na interpretación simultánea», en Bacigalupe L.A. (ed.) (2003), *Investigación experimental en interpretación de lenguas: primeiros pasos*. Servicio de Publicacións. Universidade de Vigo.
- Makarová, V. (1994). «Whoseline is it anyway? Or teaching improvisation in interpreting», en Dollerup, C. y A. Lindegaard (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, A. (2003). «La direccionalidad y la interpretación: epílogo», en Kelly, D., A. Martin, M.L. Nobs, D. Sánchez y C. Way (eds.) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación*. Granada: Atrio. 427-434.
- Mascuñán, S. (2003). «La bidireccionalidad: formación y mercados laborales», en Kelly, D., A. Martin, M.L. Nobs, D. Sánchez y C. Way (eds.) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación*. Granada: Atrio. 381-390.
- Mizuno, A. (1997). «Broadcast interpreting in Japan. Some theoretical and practical aspects», en Snelling (mesa redonda), en Gambier, Y.; Gile, D. & Taylor, C. (eds.). (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 192-194.
- Pöschhacker, F. (1993). «From Knowledge to Text: Coherence in Simultaneous Interpreting», en Gambier, Yves y Tommola, Jorma (eds.). 1993. *Translation and Knowledge*. Turku: University of Turku. 87-100.
- (1995). «Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective». *Hermes, Journal of Linguistics* 14. 1995: 31-53.

- (2003). «Enfoque Funcional de la Interpretación Simultánea», en Collados A. y J.A. Sabio (2003). *Avances en la Investigación sobre Interpretación*. Comares: Granada.
- Renfer, C. (1992). «Translator and Interpreter Training: a case for a two-tier system», en Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 173-184.
- Russo, M. (1997). «Film Interpreting: challenges and constraints of a semiotic practice», en Snelling (mesa redonda), en Gambier, Y., Gile, D. & Taylor, C. (eds.). (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 188-192.
- Seleskovitch, D. 1978. *Interpreting for International Conferences: Problems of language and communication* (Traducción de Stephanie Dailey y E. Norman McMillan). Washington: Pen and Booth.
- Sexto, C. (1998). *Análisis comparativo de interpretaciones realizadas a partir de discursos semi-espontáneos y leídos*. Trabajo de Fin de Carrera inédito. Departamento de Filología e Lingüística. Universidade de Vigo.
- Sineiro, M. (2003). «Linguaxe corporal e interpretación simultánea: ¿son os intérpretes un reflexo do orador?», en Bacigalupe L.A. (ed) (2003). *Investigación experimental en interpretación de linguas: primeiros pasos*. Servicio de Publicacións. Universidade de Vigo.
- Zalka, I. (1997). «How do different cultures affect communication» en Kondo (mesa redonda), en Gambier, Y., Gile, D. & Taylor, C. (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 153-154.