

ESTUDIO SOBRE LA EFICACIA DE UN SISTEMA DE EJERCICIOS PARA LA PRÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Jessica Pérez-Luzardo Díaz
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En el presente trabajo queremos comentar algunos de los resultados obtenidos en un estudio realizado para probar la eficacia de un sistema de ejercicios diseñado para la didáctica de la interpretación. Primero resumimos los antecedentes en los que se enmarca el estudio, explicamos su diseño (grupos de sujetos, metodología y material) y el contexto. Mediante unas evaluaciones previas determinamos las competencias de partida de nuestros sujetos y con otras finales y un ejercicio de interpretación simultánea su posible evolución. El análisis de los datos permite clasificar a los sujetos del grupo principal según sus competencias de partida. Los resultados parecen confirmar la necesidad de que los estudiantes posean buenos conocimientos lingüísticos y culturales de partida para poder alcanzar un nivel aceptable en la práctica de interpretación simultánea.

Palabras clave: interpretación simultánea, didáctica de la interpretación, reformulación, reestructuración, síntesis.

Abstract

This paper presents the results of a study analysing the efficiency of a system of exercises in practical classes of simultaneous interpretation. First, the basic theories which gave rise to the study are outlined, together with the context and experimental design (groups of students, methodology and materials). The subjects' initial levels of competence were established through preliminary evaluation, while post-experimental evaluation results and an SI exercise were used to assess their possible evolution. Analysis of the data allows us to classify the subjects of the main group according to their initial skills. The results would seem to confirm the need for students to possess firm linguistic and cultural grounding in order to be able to achieve an acceptable level in practical SI classes.

Keywords: simultaneous interpreting, didactics, re-formulation, re-structuring.

1. Introducción

En el presente artículo recogemos algunas de las observaciones, procedimientos y resultados que consideramos más interesantes de un estudio más amplio de tesis doctoral (Pérez-Luzardo Díaz 2005). El objetivo principal de aquel trabajo era el estudio experimental de la aplicación de un sistema de ejercicios en la formación

de intérpretes simultáneos y su repercusión en el desarrollo de algunas de las competencias necesarias para una interpretación simultánea (IS) exitosa.

Aunque aún hoy podemos seguir hablando de la existencia de cierto déficit de material didáctico de la interpretación, lo cierto es que en los últimos años la didáctica de la interpretación ha suscitado el interés de los docentes e investigadores de las diversas modalidades de interpretación, lo que en algunos casos se ha traducido en la publicación de material didáctico orientado a la formación o autoformación (De Manuel Jerez 2004; Baigorri Jalón 2004, entre otros). Dado que en nuestro caso nos interesan en especial los ejercicios de introducción a la interpretación para la combinación de lenguas alemán-español, debemos destacar el Manual de Interpretación Bilateral publicado en Granada (Collados Aís & Fernández Sánchez 2001) y la elaboración de varios DVD multimedia interactivos para el autoaprendizaje (Collados Aís 2005) que incluirían un amplio abanico de preejercicios que podrían concebirse como previos a cualquier modalidad de interpretación.

2. Antecedentes

Los enfoques y fundamentos de los ejercicios de introducción a la IS varían de forma significativa según los centros en los que se enmarquen, ya que se adecuan a las características de los alumnos o intérpretes en formación y a los objetivos, más o menos ambiciosos (en cuanto a grado de especialización) de sus programas de enseñanza y planes de estudios. Sin embargo, hasta el momento no nos hemos esforzado por confirmar que nuestras estrategias didácticas funcionan realmente y nos basamos exclusivamente en nuestra percepción subjetiva para valorar su utilidad específica. Pero no sólo se trata de constatar el éxito de tal o cual sistema formativo de la IS, sino de su adecuación a las circunstancias en las que se inscribe y a su mayor eficacia frente a otros métodos. En muchas ocasiones desconocemos otras alternativas dada la escasa difusión de la didáctica de la interpretación. Nuestro trabajo se encuadra en la constatación de que el concepto de calidad en la enseñanza, en la evaluación del rendimiento de los alumnos y de la formación de los futuros profesionales requiere de mayor número de estudios de carácter empírico que verifiquen la utilidad de distintos métodos de enseñanza y su repercusión en términos de calidad en el rendimiento final de nuestros estudiantes (Pérez-Luzardo 2006).

En un primer momento, nos acercamos a la revisión bibliográfica que aborda diferentes aspectos de la actividad de la IS (Pérez-Luzardo 2006). En concreto nos centramos en los fundamentos psicolingüísticos y comunicativos de la IS, clasificados en tres grandes apartados: los problemas presentes durante la fase de comprensión (sentido, pausas, segmentación, función de la memoria, discriminación entre información principal y secundaria, comunicación no verbal, tipología textual, circunstancias relevantes de emisión como el ruido, la velocidad del discurso original y la visibilidad), los problemas presentes durante la fase de producción (aceptabilidad,

síntesis) y los problemas presentes durante todo el proceso (atención dividida, coordinación y control, el papel de los conocimientos de todo tipo, condiciones en las que se desarrolla). Debido a las características de este tipo de trabajo no podemos extendernos en este punto, pero remitimos a obras de compilación como Pöchhacker & Shlesinger (2002) o Pöchhacker (2004), baste decir que dicha revisión resultó suficiente para reflejar la gran complejidad del proceso de la IS. Por otro lado, no debemos olvidar que la subdivisión de los problemas a los que se enfrenta el intérprete simultáneo no deja de ser artificial y que corresponde a las necesidades de una investigación de estas características. Dichas dificultades pueden coincidir al menos parcialmente durante la interpretación simultánea (Gerver 1975: 123-124; Chernov 1985: 169; Lvóvskaya 2003: 97). En todo ello nos fundamentamos para afirmar que un intérprete simultáneo debe poseer ciertas competencias y aplicar determinadas estrategias con mayor o menor grado de conciencia para tener éxito en su actividad. En la etapa de comprensión del discurso, es fundamental que el intérprete: disponga de cultura general, conocimientos enciclopédicos y de fondo; sea capaz de realizar deducciones y anticipaciones lógicas a partir del fragmento de discurso escuchado y de la situación comunicativa; realice una segmentación correcta del discurso en unidades de sentido para su almacenamiento y posterior expresión en la lengua de llegada, y controle que lo que está entendiendo, deduciendo y anticipando se vea confirmado en el transcurso del discurso. En la etapa de producción, el intérprete debe cuidar el uso de la terminología, la expresión y el lenguaje adecuados y evitar las interferencias mediante la reestructuración sintáctica para conseguir que el discurso meta responda a las normas de comportamiento verbal en situaciones tipo y, en particular, a las convenciones textuales de la comunidad lingüística a la que pertenece; debe sintetizar y emplear estrategias de simplificación sintáctica y de aproximación para compensar las condiciones de déficit de tiempo y de saturación de la memoria operativa en las que tiene lugar la actividad; debe controlar que el discurso meta, su interpretación, sea aceptable y coherente para, en caso de detectar algún error, sopesar su gravedad y el tiempo disponible y autocorregirse. Dada la coincidencia parcial en el tiempo de ambas fases, el intérprete debe ser capaz de dividir su atención y coordinar las diferentes tareas.

Aunque en un primer momento opinábamos que todas las competencias y estrategias podían ser adquiridas o mejoradas a partir del requisito previo del conocimiento profundo de dos lenguas y de las culturas respectivas, con el tiempo hemos constatado que deben poseer también ciertas habilidades cognitivas (Darò 1995).

Sobre esta base diseñamos un sistema de ejercicios de carácter ecléctico, que se nutre de contribuciones ya existentes (Shiriayev 1982: 15-16, Van Dam 1989: 168-175, Kalina 1992: 255-257) y aporta sus propios ejercicios y adaptaciones, para responder a las necesidades y aptitudes particulares de nuestros estudiantes (Martín Peris, 2000) de la asignatura Prácticas de Interpretación Simultánea: Alemán de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en adelante 'Prácticas de IS'. En nuestro plan de estudios los créditos ECTS

asignados a la interpretación suman un total de 18, de los cuales 10 son obligatorios y 8 optativos (la misma optativa para dos lenguas distintas). Prácticas de IS es una optativa cuatrimestral de 4 créditos ECTS, que se ofrece en el segundo ciclo y que los estudiantes cursan en el cuarto y último curso. Con nuestra propuesta de ejercicios aspiramos a sentar las bases para que aquellos alumnos interesados puedan desarrollar sus competencias para ejercer la IS, pero también queremos acercarnos a aquellos otros que se sirven de nuestra asignatura como refuerzo para aprobar la asignatura troncal de IS. Salvo raras excepciones, los estudiantes concluyen sus estudios con la certeza de haber avanzado, pero convencidos de que aún necesitan mucha práctica antes de poder enfrentarse al mercado laboral. Los ejercicios compilados se subdividen en: a) ejercicios concebidos principalmente para la etapa pre-cabina; b) ejercicios para la etapa de cabina; c) ejercicios para la etapa post-cabina y d) tareas adicionales de apoyo al aprendizaje. En el primer grupo recogemos ejercicios de reflejos lingüísticos y reexpresión, análisis del discurso original, memoria, síntesis, anticipación, desdoblamiento de la atención (traducción a la vista) y documentación. Dentro del segundo bloque de ejercicios también presentamos ejercicios de memoria y reexpresión reducida, anticipación y desdoblamiento de la atención, a los que añadimos ejercicios que refuerzan la importancia de la comunicación no verbal y los ejercicios propios de interpretación simultánea. Por último, para la etapa post-cabina reservamos los ejercicios de crítica y autocrítica en el aula. Las tareas adicionales de apoyo al aprendizaje se centran en ejercicios de información de precisión, el uso de diarios personales y las nociones teóricas que se consideren pertinentes.

No nos vamos a detener en su descripción detallada, pero sí realizamos algunas observaciones didácticas que consideramos oportunas, ya que, si bien no pretenden ser novedosas, tampoco conviene darlas por sentadas (Gile 1990: 33). Gracias a los ejercicios para la etapa pre-cabina y a los ejercicios de cabina previos a la IS, los alumnos tienen la oportunidad de introducirse de forma gradual en la IS y practican las estrategias necesarias en una primera etapa de forma explícita antes de ser asimiladas y de pasar a formar parte su memoria implícita (Darò 1995). En lo que se refiere al material empleado, tanto en los ejercicios previos como en los ejercicios de IS, consideramos que es preferible que trate sobre temas de actualidad, pero pragmáticos (Sánchez Trigo 1997: 241), cuyo carácter no sea efímero. Por dos motivos, en primer lugar, los discursos muy recientes presuponen que los estudiantes se mantienen al día sobre la actualidad, hecho que no tiene por qué corresponder con la realidad. En segundo lugar, para poder crear un banco de discursos que quede disponible para futuras prácticas. Además intentamos que el material empleado refleje la demanda del mercado de trabajo local y recoja la temática de la Unión Europea, dado el entorno globalizado y las interesantes ofertas de empleo que pueden emanar de las instituciones europeas. No obstante, no debemos subestimar la dificultad que pueden presentar los discursos reales en este contexto (Stèveaux y Jerez 1998: 823-832). Por ello, consideramos que, con el objeto de avanzar en el desarrollo de las competencias del futuro intérprete, en nuestro caso no debemos abordar más de tres

o cuatro temas. Así, limitamos el tiempo destinado a esclarecer cuestiones lingüísticas y terminológicas.

Un pilar del sistema de ejercicios descansa en el interés, la capacidad de los alumnos para aprender y su predisposición a colaborar en el proceso formativo. A nuestro juicio, la única manera de avanzar es la preparación de los temas mediante un trabajo previo de documentación, elaboración de discursos y realización de otros ejercicios complementarios, como los glosarios terminológicos o los listados de referencias culturales. Por otro lado, creemos que se debe trabajar a partir de material real, adecuado al momento formativo del grupo y a los objetivos de los ejercicios. Entendemos que se debe permitir la manipulación y adecuación textual con fines didácticos. Es frecuente que en los ejercicios prácticos de IS vuelvan a surgir errores que se creían superados. Llegado este punto, la autocrítica, tanto en clase mediante la audición de las cintas, como a través de la herramienta del diario personal, desempeña un importante papel. Ejercer la autocrítica ayuda a los alumnos a valorar su progresión y a identificar las dificultades en el aprendizaje. Durante la tarea de interpretación, empleamos sistemas de grabación. Los estudiantes, al escucharse, reflexionan sobre las formas de evitar los mismos errores en futuras interpretaciones. En nuestra asignatura, los diarios nos sirven además para determinar las inquietudes de los alumnos y pensar en la mejor forma de afrontarlas y ponerles remedio, así como para averiguar la aceptación o el rechazo de los distintos ejercicios que llevamos al aula. Los conceptos teóricos se introducen conforme al criterio de relevancia y contribuyen a que los alumnos comprendan el origen de sus dificultades en la actividad y encuentren respuestas a problemas que hayan tenido. Es conveniente que nos limitemos a enseñar aquello que consideramos necesario o útil para los alumnos una vez que han detectado un problema, porque así se mostrarán más receptivos. En este sentido, teniendo en cuenta la formación traductora de nuestros alumnos, es conveniente relacionar los conceptos ya adquiridos en las clases de traducción con la teoría particular de la interpretación (Pöchhacker 1992: 218-219).

Como ya anunciamos al comienzo del presente artículo el objetivo de nuestro trabajo es presentar un estudio mediante el cual perseguimos el objetivo de determinar hasta qué punto conseguimos mejorar las competencias de nuestros alumnos con el sistema de ejercicios que aplicamos en nuestra asignatura optativa.

3. Estudio experimental

Tras haber analizado las múltiples habilidades que debe poseer un intérprete (Pérez-Luzardo 2005: 119-157), teniendo en cuenta el carácter muy complejo de la combinación de estas habilidades y el nivel de nuestros estudiantes en lo que se refiere a la interpretación, nuestra hipótesis de trabajo (Pérez-Luzardo 2005: 157-158) presupone que el método más razonable para llegar a interpretar requiere el desarrollo previo y diferenciado de las distintas habilidades, haciendo cada vez más

complicadas las tareas, combinando las habilidades ejercitadas con las nuevas que todavía no han sido desarrolladas hasta, finalmente, llegar a los ejercicios de IS. En este sentido pensamos que es posible elaborar un sistema de ejercicios específicos orientados al desarrollo de dichas habilidades. Como hipótesis entendemos que la formación que se les da es insuficiente para alcanzar unos resultados suficientes en cuanto al rendimiento en interpretación simultánea. En cualquier caso, se hace imprescindible la comprobación experimental de la utilidad relativa del sistema de ejercicios propuesto. Este estudio es fruto de otros estudios piloto llevados a cabo entre octubre de 2002 y octubre de 2004, fecha en la que comienza la recogida y procesamiento de datos del estudio principal. Este trabajo previo ha sido de gran ayuda en el diseño de la metodología.

Los sujetos del estudio forman tres grupos:

El grupo principal (GP) está compuesto por trece alumnos de la asignatura Prácticas de IS. De ellos, tres son alumnos de intercambio Erasmus (Austria y Alemania) que tienen alemán como lengua materna. El resto está matriculado en la Licenciatura de Traducción e Interpretación con alemán como lengua B, aunque algunos se declaran bilingües o alemanes. Debemos considerar que varios de nuestros sujetos del GP (B, E y F) tenían una motivación especial al matricularse en nuestra asignatura, comparable a la de los sujetos del segundo grupo de control, aunque con mayor distracción (tienen que dedicarse a otras materias) y menos posibilidades de práctica que éstos últimos. Cinco sujetos del GP (C, H, J y M) se ausentaron con regularidad de las clases. Aún no teniendo los datos de asistencia para el resto de los grupos, puede resultar interesante observar si su asistencia irregular se refleja en su avance.

El primer grupo de control, en adelante GC-1, está compuesto por seis alumnos de la asignatura anual, correspondiente al cuarto curso, denominada Técnicas de Interpretación Simultánea B/A: Alemán, en adelante 'Técnicas de IS'. Se trata de la única asignatura de interpretación simultánea troncal y tiene asignados 6 créditos ECTS. Los profesores disponen solamente de tres horas semanales para impartir la única asignatura troncal dedicada a la formación de la IS de la licenciatura. La principal diferencia de este grupo con respecto al de nuestra asignatura radica en que son todos de lengua B alemán, mientras que a nuestra asignatura pueden acceder también alumnos de lengua C alemán. Resulta imprescindible comentar brevemente cuáles son los ejercicios que se desarrollan en las clases de Técnicas de IS. Se comienza con un ejercicio de *shadowing* con el objeto de que los alumnos capten el mecanismo de hablar y escuchar al mismo tiempo, se continúa con ejercicios de traducción a la vista en cabina, se realizan prácticas de IS con y sin texto, IS de entrevistas con intervenciones en español y en alemán, con lo que se practica la interpretación inversa breve, también se hacen ejercicios de *relay*. Durante una fase avanzada de la asignatura se practica la IS de párrafos seleccionados por su densidad de cifras. Ocho de los trece sujetos del GP cursan simultáneamente la asignatura Técnicas de IS y quedan excluidos de este grupo de control.

El segundo grupo de control, en adelante GC-2, está compuesto por 6 alumnos con alemán como lengua B y C del Máster en Interpretación de Conferencias (MIC) de la Universidad de La Laguna (ULL) del curso 2004-05. La duración del curso es de nueve meses, durante los cuales los alumnos realizan, de octubre a diciembre, ejercicios de memoria, introducción a la toma de notas, interpretación consecutiva y traducción a la vista; en enero y febrero, introducción a la IS y de febrero a junio prácticas en las dos modalidades de interpretación. Aparte se imparten clases adicionales de economía y derecho. Los intérpretes en formación disfrutaron de una experiencia en cabinas mudas en el Parlamento Europeo de dos días de duración. Consideramos pertinente mencionar que la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC), con sede en Ginebra, ha incluido al MIC de la ULL entre los pocos cursos recomendables para la formación específica en interpretación en territorio español y es miembro del Programa EMCI (*European Masters in Conference Interpreting*). Los candidatos han de superar una prueba de admisión que consta de dos partes: a) un ejercicio de memoria para probar la capacidad de comprensión y síntesis en cada uno de sus idiomas de trabajo y b) una entrevista de cultura general. Aparte se valoran positivamente otras cualidades como la capacidad de hablar en público con seguridad, fluidez de expresión y dominio de la lengua materna.

Debemos tener en cuenta la gran heterogeneidad de nuestra muestra. A pesar de que todos los sujetos del GP y GC-1 son alumnos de segundo ciclo y los sujetos del GC-2 eran todos recién licenciados en esta edición del MIC, su experiencia anterior con la interpretación (consecutiva y simultánea, en algunos casos), su personalidad, sus conocimientos previos, su contacto con la lengua y cultura alemana, etc. (cf. Massaro y Shlesinger 1997: 46) difiere mucho de unos a otros. El hecho de que sean grupos heterogéneos no impide la existencia de elementos comunes de comparación que permiten extraer algunas conclusiones por matizadas que éstas sean.

3.1 Metodología aplicada

En un primer momento evaluamos en los alumnos algunas competencias importantes para la IS ya adquiridas de manera consciente o inconsciente a lo largo de su aprendizaje previo. Para ello realizamos ejercicios de conocimientos de las culturas alemana y española, conocimientos enciclopédicos, competencia lingüística en alemán y español (flexibilidad léxica y reestructuración y simplificación sintácticas), capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones, memoria y síntesis. Tras cada ejercicio los sujetos han de señalar el grado de dificultad que otorgan a las tareas realizadas. En la valoración de los resultados se ha partido de la situación ideal de la preselección, para lo cual hemos contado con los resultados obtenidos en las evaluaciones previas del GC-2.

Posteriormente aplicamos nuestra propuesta de sistema de ejercicios (recogida en el apartado de Antecedentes), a los sujetos que participan en la asignatura Prácticas de IS. Una vez concluido el cuatrimestre, repetimos los ejercicios de las

evaluaciones previas (EP) en otras finales para comparar los resultados individuales y grupales. Los ejercicios de conocimientos culturales y enciclopédicos no se duplican en las evaluaciones finales (EF), ya que su utilidad se limita a establecer un punto de partida con respecto a una situación ideal de preselección (GC-2) y una comparación entre sujetos y grupos. La metodología empleada en los ejercicios que sí se replican en las EF es idéntica a la empleada en las EP. Por último, realizamos un ejercicio de interpretación simultánea con los tres grupos para observar la aplicación de las estrategias en el proceso de interpretación y comparar los resultados individuales y grupales con respecto a los obtenidos en las evaluaciones previas y finales.

3.2 Material empleado

La selección del material de los ejercicios de las EP y EF resultó una tarea compleja, porque debíamos garantizar que fuera material comparable en lo que a su dificultad temática, gramatical, léxica y sintáctica se refiere. El principal defecto de los estudios piloto residía precisamente en la falta de comparabilidad de los textos destinados a un mismo ejercicio. En esta fase contamos con la colaboración de cuatro asesores, todos ellos traductores e intérpretes de profesión con Licenciaturas en Traducción e Interpretación (dos) o en Filología Alemana (dos). Ambos asesores licenciados en Filología Alemana cuentan con una amplia experiencia profesional como traductores e intérpretes e imparten docencia en la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC. Uno de ellos con menos experiencia en interpretación sí posee un amplio trabajo de investigador en aspectos de didáctica de nuestra titulación y está familiarizado con las diferencias entre traducción e interpretación. Su trabajo ha consistido en determinar el grado y tipo de dificultad de un abanico de posibles textos para los ejercicios de las evaluaciones previas y finales. En Pérez-Luzardo (2006) ahondamos en el análisis de las ventajas de colaborar con terceras personas y se apuntan posibles problemas propios de este tipo de colaboración.

En el presente trabajo nos limitamos a comentar y comparar los resultados obtenidos en los ejercicios de conocimientos culturales (EP) y una selección de los ejercicios de competencia lingüística de las EP y EF. Además observaremos si existe alguna correlación entre los resultados obtenidos y la impresión general de los ejercicios de IS.

3.3 Evaluaciones previas

3.3.1 Conocimientos de las culturas alemana y española

Aunque en el proceso formativo destacamos la importancia de las culturas de otros países en donde el alemán o el español son lengua oficial, como es el caso

de Austria, Suiza y tantos países americanos, nos limitamos a la evaluación de los conocimientos de las culturas alemana y española. Mediante este ejercicio pretendemos tantear los conocimientos culturales de nuestros alumnos. No debemos olvidar que los sujetos de los grupos GP y GC-1 no han sido preseleccionados y que, por tanto, podrían presentar carencias de conocimientos de todo tipo. Ello puede interferir en el proceso formativo y retrasar el avance si los estudiantes invierten mucho tiempo y esfuerzo en la fase de documentación. Por ello preferimos limitar los temas tratados en clase. Se trata además de una de las diferencias fundamentales entre el GC-2 y los otros grupos que probablemente influya en los resultados. No obstante, no creemos que ello invalide el estudio, sino que quizás refuerce la idea defendida por algunos autores de la idoneidad de una selección previa al acceso a los estudios de interpretación (Longley 1978, Moser 1984).

Procedimiento: Leemos un pequeño texto sobre un tema relacionado con Alemania y pedimos a los alumnos que nos den su opinión acerca de las intenciones del autor del texto y la relación de dicho texto con el contexto cultural correspondiente. Se trata de un fragmento extraído del sitio Internet:

<http://www.nadir.org/nadir/archiv/Antifaschismus/Themen/Zwangsarbeit/BRD_Justiz.html>/20.04.09/. Los estudiantes se graban en cabina de manera que puedan participar todos al mismo tiempo. El texto empleado puede despertar alusiones a: la II Guerra Mundial, los trabajos forzados de judíos, gitanos y otros grupos desfavorecidos, las debatidas medidas para el resarcimiento económico, los grupos de presión en contra y a favor de la adopción de estas medidas, etc.

Vortrag auf der Veranstaltung der IG Metall am 21.12.1999 zum Thema Zwangsarbeit in Bremen, Gewerkschaftshaus. Friß oder stirb – möglichst bald. Rechtsanwältin Gabriele Heinecke, Hamburg.

Am 17. Dezember 1999 wird es vom Kanzler in der neuen und alten Hauptstadt Berlin verkündet: Bund und Wirtschaft werden die NS-Zwangsarbeiter mit zehn Mrd. Mark entschädigen. Noch ist das Gesetz zur Errichtung einer Stiftung "Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" nicht verabschiedet. Aber der Entwurf zeigt, daß er nichts anderes ist, als ein Nachfolgegesetz zum "Bundesentschädigungsgesetz" und dem "Allgemeinen Kriegsfolgegesetz", beide in den 60er Jahren verabschiedet, um die durch Zwangsarbeit begünstigten Unternehmen und den Rechtsnachfolgestaat des "Dritten Reiches" möglichst zu schonen.

Repetimos el ejercicio con un texto sobre un tema relacionado con España. Se trata de un fragmento de un manifiesto a favor del referéndum en el Sahara publicado en el sitio Internet <<http://www.petitiononline.com/sahara/>>/20.04.09/. Éste podría despertar referencias a las relaciones históricas, políticas y sociales de la comunidad saharauí con España, el conflicto de intereses que determina la actitud, ambigüedad o pasividad del Gobierno español, etc.

Manifiesto exigiendo al Secretario General de la ONU, Kofi Annan, que se cumpla la legalidad internacional y se lleve a cabo el prometido referéndum de autodeterminación:

Las organizaciones y personas abajo firmantes solicitamos que Naciones Unidas asuma sus compromisos y se cumpla la legalidad internacional con la celebración del referéndum de autodeterminación sobre el Sáhara Occidental cuyo proceso se inició hace más de una década (1991), conforme a la legalidad internacional y según compromiso establecido en diversas resoluciones del Consejo de Seguridad de la ONU. [...]

No podemos permitir que el pueblo saharauí sea una nueva víctima del doble rasero de la política internacional.

Reclamamos de la Unión Europea una posición más activa en lo que se refiere al conflicto saharauí defendiendo la legalidad internacional con el mismo interés e implicación que en estos momentos tiene en relación al conflicto entre Israel y Palestina.

Los alumnos disponen de cinco minutos para comentar cada uno de los textos. El material obtenido en ambos ejercicios es transcrito. Sobre la valoración de los resultados nos referimos en el apartado 3.7.

3.3.2 Competencia lingüística en español y en alemán

3.3.2.1 Flexibilidad léxica

Procedimiento: Presentamos una combinación de palabras y solicitamos al alumno expresiones alternativas similares en español y en alemán.

Disponen en total de tres minutos para cada categoría. En concreto, pedimos

- Utilizar fórmulas de bienvenida equivalentes a ‘Bienvenidos al II Congreso Internacional sobre Hemoterapia’;
- Emplear fórmulas de ‘conclusión’ como, por ejemplo, ‘para concluir’.

En este caso también se transcriben las variantes de cada sujeto que posteriormente son valoradas por los miembros de la comisión evaluadora como indicamos en el apartado 3.7.

3.3.2.2 Reestructuración y simplificación sintácticas

Mediante este ejercicio, similar al descrito por Gerver et al. (1989: 728), pero partiendo de un estímulo oral, pretendemos determinar la capacidad de los alumnos para reestructurar un texto original mediante su simplificación sintáctica.

Procedimiento: Leemos un texto corto compuesto por oraciones complejas y pedimos que lo simplifiquen por escrito. Lo leemos una segunda vez para que añadan aquella información que ellos consideran principal. Finalmente deben reestructurar

toda la idea. Realizamos dos variantes de este ejercicio, una sin cambio de lengua (español-español) y otra en la combinación alemán-español. Recogemos aquí únicamente este último.

Texto en alemán para la combinación alemán-español extraído del texto ‘*Wanderer zwischen den Welten*’ publicado en el sitio Internet <<http://europa.eu.int/>>/13.11.06/:

Die multikulturelle Herausforderung

Die Arbeit mit gemischten Klassen, deren Schüler aus vielen verschiedenen Kulturkreisen stammen, erfordert ein besonderes Vorgehen und die Fähigkeit, zuzuhören. Einige Schulen beschäftigen „Sprachvermittler“, die ausländischen Schülern helfen oder in den Hauptfächern Kurse in deren Muttersprache erteilen. Mehrere europäische Hochschulinstiute bilden künftige Lehrkräfte in dieser multikulturellen Pädagogik aus. Das Projekt Immigration as a Challenge for Settlement Policies and Education hat ihre Arbeit in sechs europäischen Ländern unter die Lupe genommen. Es ging darum, Denkanstöße zu geben und Ideen auszutauschen, wie ein optimaler multikultureller Unterricht aussehen müsste, der Immigranten, Flüchtlingen und Kindern aus ethnischen Minderheiten wirklich hilft, sich das nötige Rüstzeug zu beschaffen, um in dem wirtschaftlichen und sozialen Umfeld, in dem sie leben, Fuß zu fassen.

El material obtenido en este ejercicio es transcrito al ordenador. Sobre la valoración de los resultados nos referimos en el apartado 3.7.

3.3.3 Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios

Tras realizar los ejercicios de competencia lingüística, pedimos a los sujetos de los distintos grupos que completen un breve cuestionario de dificultad de los ejercicios. Podría resultar interesante contrastar los resultados de los distintos grupos y la gran variabilidad entre sujetos en la percepción de la dificultad de los ejercicios. Recogemos aquí algunos comentarios tras el ejercicio de flexibilidad léxica. La puntuación es sobre cinco, donde 1 equivale a ‘muy fácil’ y 5 a ‘muy difícil’. [Ver tabla 1]

3.4 Evaluaciones finales

Como ya indicamos en el apartado 3.1 al concluir el cuatrimestre repetimos los ejercicios de las evaluaciones previas para comparar los resultados individuales y grupales sin incluir los ejercicios de conocimientos culturales y enciclopédicos. En las evaluaciones finales el tratamiento del material obtenido (rendimiento de los estudiantes) y el procedimiento de valoración son similares a los de las evaluaciones previas.

Tabla 1

Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GP							
Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Media	Observaciones
Flexibilidad léxica	-	4	9	-	1	2,9	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustó el ejercicio, porque se activa el vocabulario o 'fórmulas' en ambos idiomas (alemán y español). Muchas veces es un vocabulario pasivo, que no solemos usar, y conviene activarlo para establecer las conexiones (b · 2) • Debería haber sido más fácil para mí, pero sólo se me ocurrían fórmulas cortas (f · 3) • En apariencia parecía un ejercicio muy fácil, pero a la hora de no ser repetitivo me resultó complicado encontrar soluciones (h · 3) • Es muy difícil puesto que tanto en español, como en alemán siempre suelo utilizar las mismas fórmulas. De ahí que me costase encontrar mucha variedad (i · 5) • Lo que más me costó fue no repetirme, porque me venían las mismas palabras a la mente de nuevo (j · 3) • Por supuesto me salió mejor en alemán, pero tampoco me sentí mal en español (l · 2) • No se me ocurrían muchas alternativas (n · 3)
Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GC-1							
Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Media	Observaciones
Flexibilidad léxica	-	1	5	-	-	2,8	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor dificultad en la bienvenida que en la parte de conclusiones (a · 3) • Me resultó demasiado largo el ejercicio (c · 3)
Subjective perception of the difficulty of the exercises of the previous evaluation · GC-2							
Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Media	Observaciones
Flexibilidad léxica	-	-	2	4	-	3,6	<ul style="list-style-type: none"> • En alemán me resulta mucho más complicado (a · 4) • 2 en español, porque es mi lengua materna y 5 en alemán, porque no estoy acostumbrada a utilizar este tipo de fórmulas sino a escucharlas (b) • Era difícil, porque el español es mi idioma más flojo (conocimientos pasivos) (e)

3.4.1 Competencia lingüística en español y en alemán

Los ejercicios relativos a la competencia lingüística en español y alemán se repiten para observar si se ha producido algún avance en los reflejos de los alumnos, aunque podemos suponer que será en el ejercicio de IS donde mejor se manifieste una supuesta mejora.

3.4.1.1 Flexibilidad léxica

Procedimiento: Presentamos una combinación de palabras y solicitamos al alumno expresiones alternativas similares en español y en alemán. En concreto, pedimos:

- Utilizar fórmulas de ‘inicio’ similares a “para comenzar”;
- Emplear fórmulas de ‘agradecimiento’, equivalentes a “muchas gracias por”.

3.4.1.2 Reestructuración y simplificación sintácticas

La metodología es similar a la empleada en las EP.

Texto en alemán (combinación alemán-español): Fragmento del discurso del Presidente de Alemania Wolfgang Thierse sobre tolerancia y humanidad, contra la xenofobia, el antisemitismo y la violencia en Alemania (*Für Toleranz und Menschlichkeit - gegen Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt in Deutschland*) publicado en el sitio Internet <<http://www.bundestag.de/>> /14.01.03/

Wir sind uns einig: Wir müssen die Gewalt energisch bekämpfen und mit außerordentlicher Geduld und viel Kraft die Ursachen der Gewalt bearbeiten. Polizei und Justiz haben selbstverständlich ihre Pflicht zu tun. Aber es geht eben auch - das ist sehr schwierig - um ein neues Begreifen des Rangs und Gewichts von Bildung und Aufklärung. Es muss uns erschrecken, dass nach so vielfältigen Anstrengungen unterschiedlicher Art in den vergangenen 40, 50 Jahren in Deutschland bei Umfragen unter jungen Leuten, was Auschwitz oder Holocaust bedeute, so viel Unwissenheit zum Ausdruck kommt. Wir müssen an den Vorurteilen arbeiten, die von einer unerträglichen Zähigkeit sind. Wir müssen begreifen, dass demokratische und moralische Erziehung wieder von viel größerem Gewicht sein müssen.

3.5 Ejercicio de interpretación simultánea

Todos los sujetos del estudio (GP, GC-1 y GC-2) realizan un ejercicio de interpretación simultánea con el fin de comparar los resultados obtenidos en las evaluaciones finales con el rendimiento en la IS y la aplicación de estrategias de reformulación, anticipación y síntesis en la producción del discurso meta. Aparte se observa el uso y la fluidez en el uso de fórmulas estereotipadas de inicio, agradecimiento o conclusión. Se anuncia con una semana de antelación el contexto y el tipo de discurso seleccionado con el fin de que tengan tiempo suficiente para documentarse. No disponen del discurso original durante la interpretación.

3.5.1 Instalaciones

El Aula de Interpretación estaba equipada en el momento de realizar el estudio con un sistema de la empresa Tanberg, el *Simultaneous Translation System* (STS1). Se trata de una variante de laboratorio de idiomas de la misma firma con aplicaciones propias de la interpretación. Las instalaciones disponen de las funciones habituales en un contexto de interpretación de conferencias. La señal de audio puede provenir de alguno de los micrófonos de la mesa, de la casetera o de un vídeo. Además, mediante la opción *relay* y el selector del panel de las cabinas, los estudiantes pueden escuchar a cualquiera de sus compañeros. El profesor puede controlar el rendimiento de los estudiantes a través de un panel de control que representa la distribución en el aula de las cabinas o mediante una perilla de selección similar a la empleada por algunos delegados usuarios de interpretación de conferencia. Una de las ventajas didácticas del sistema es que permite la grabación a doble pista de la interpretación y del discurso original. Así podemos escuchar las dos versiones de forma simultánea o alternativa. Las demás especificaciones son las habituales de un laboratorio de idiomas. El principal inconveniente del sistema de grabación empleado es que las cintas grabadas en él se pueden escuchar exclusivamente en equipos Tanberg, lo que implica que los alumnos sólo pueden escuchar su rendimiento o volver a trabajar con el material grabado en el Aula de Interpretación y casi exclusivamente en horario de clase.

3.5.2 Discurso original

Escogimos para el experimento un discurso no leído, pero preparado de antemano y pronunciado por un orador nativo alemán. El discurso se presenta grabado en cinta para evitar diferencias en la exposición del discurso a los distintos grupos. El propio orador ha sido el que ha elaborado el discurso. Su temática y dificultad se corresponden con las de una prueba de examen de IS de nuestra Facultad de Traducción e Interpretación (ULPGC) y con un nivel medio del Master de Interpretación de Conferencias (ULL), momento en el que los sujetos de este grupo realizan el ejercicio de interpretación y las evaluaciones finales.

El discurso se considera apropiado para el experimento, porque está relacionado con varios de los temas desarrollados en las asignaturas de IS, en concreto, con la relación de fraternidad entre judíos y cristianos tras la II Guerra Mundial, con la lucha contra la discriminación, así como con los derechos humanos, temas todos ellos que se tratan tanto en las clases de Técnicas de IS como en Prácticas de IS. En el caso del GC-2 los sujetos no reciben la información con antelación, pero nos constaba que habían cursado ya la semana temática de los derechos humanos y la discriminación.

La estructura del discurso es coherente y tiene apartados que resultan abundantes en redundancia comunicativa. La duración total del discurso es de 13 minutos y 55

segundos. Aunque hemos transcrito todo el material, se han seleccionado fragmentos interesantes para el análisis de cada una de las estrategias y competencias que nos ocupan. Para realizar la selección de los fragmentos adecuados para evaluar la capacidad de reformulación y simplificación sintácticas hemos contado una vez más con la colaboración de tres de los asesores, que tras hacer un ejercicio individual de traducción a la vista y lectura del discurso, señalaron aquellos párrafos que requerían una mayor reformulación y simplificación sintácticas. Hemos incluido en el estudio únicamente aquellos fragmentos en los que coincidieron los tres asesores. Identificamos cuatro fragmentos del discurso original que requieren una simplificación sintáctica, pero las posibilidades de reexpresión son múltiples. En lo que al uso de fórmulas hechas se refiere, el discurso inaugural se presta al uso correcto de expresiones de inicio, felicitación, agradecimiento y conclusión, si bien nos hemos centrado en el estudio de las dos últimas. Hemos prescindido del final del discurso en la grabación empleada para que sean los propios sujetos los que lo concluyan y así observar su habilidad en el cierre de discursos.

No obstante, hemos incluido en la hoja de evaluación un apartado de impresión global en el que se ha tenido en cuenta la totalidad del discurso.

En un intento por mitigar el efecto de no tener al orador visible y la pérdida de información por la falta de comunicación no verbal, recreamos un contexto ficticio, pero dado como real para la IS. Se trata del presidente Roman Herzog en su discurso inaugural de la ‘Semana de la Fraternidad’ alemana, un evento que se celebra de forma anual desde mediados de los cincuenta.

La velocidad de emisión del orador es de 100 palabras por minuto, lo que sitúa el discurso dentro de los límites establecidos por Gerver (1969) para la combinación francés-inglés. Este estudio con intérpretes profesionales concluye que una vez alcanzada una velocidad determinada (a partir de 120 palabras por minuto) aumenta de manera apreciable la frecuencia de errores. No obstante, conviene comentar que parece existir una percepción subjetiva de la velocidad dependiendo de la dificultad del texto o de los distintos fragmentos del discurso (Mazza 2001: 100). Por nuestra experiencia en el aula, la velocidad de 100 palabras por minuto resulta adecuada para una prueba de examen final de interpretación simultánea.

3.5.3 Metodología del ejercicio de interpretación simultánea

Los alumnos de los grupos de la Facultad de Traducción e Interpretación participan en el experimento en sesiones acordadas de antemano. Todos los sujetos han sido informados previamente del experimento. En el caso de los alumnos del GP, el ejercicio forma parte de la evaluación final de la asignatura. Esto podría influir en el rendimiento, aunque los alumnos deberían llegar al examen sin excesiva presión, ya que la calificación final de la asignatura no depende exclusivamente del rendimiento durante el ejercicio de IS. Si bien nuestra percepción subjetiva era que el nivel de

estrés de los diferentes grupos de sujetos era comparable, en futuros estudios debemos intentar que la situación sea la misma para evitar condicionar los resultados.

Los discursos meta de los sujetos, resultado de su IS, han sido transcritos a partir del material grabado. El rendimiento de los intérpretes, que consideramos aún en formación, a pesar de haber concluido sus estudios en IS, será probablemente insuficiente para la práctica profesional. Por esta razón, no tenemos en cuenta todos los errores, sino que nos detenemos en la evaluación de las competencias que nos ocupan, en este caso, las estrategias de reformulación y el uso de fórmulas de agradecimiento y conclusión. El sistema de transcripción empleado (Pérez-Luzardo Díaz 2005: Anejo 7.2) es una adaptación del que hemos elaborado en el marco del ECIS¹ a partir del método empleado por Pöchhacker (1994: 158-159). Las adaptaciones vienen dadas por el distinto uso del material transcrito.

3.6 Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones finales y de la interpretación simultánea

Al igual que hicimos en las EP, tras la realización de cada ejercicio pedimos a los sujetos del estudio que cumplimenten un sencillo cuestionario de dificultad. Recogemos también los resultados para el ejercicio de flexibilidad léxica. [Ver tabla 2]

Si tenemos en cuenta que la dificultad del material empleado tanto en las evaluaciones previas como en las finales es similar y por tanto comparable, resulta muy interesante observar la percepción subjetiva del grado de dificultad de los ejercicios de las EF y compararla con los datos obtenidos en las EP. Parecería lógico prever una percepción de la dificultad inferior dada la formación que han recibido todos los sujetos en los últimos meses.

3.7 Resultados obtenidos en las EP y EF

Una de las mayores dificultades metodológicas a las que nos enfrentamos en el presente estudio ha sido la evaluación de los resultados. Esta nos llevó, por ejemplo, a eliminar algunos ejercicios previos y finales empleados en los estudios piloto, ya que, como pudimos constatar su evaluación requería un estudio anterior exhaustivo que excedía los límites de la investigación que nos proponíamos.

Aunque ilustramos los resultados con tablas de Excel, decidimos desistir del tratamiento estadístico de los resultados dado el escaso número de la muestra y la alta variabilidad entre los sujetos. Por ello debemos asumir el riesgo de pérdida de validez del estudio, al que con todo no hemos querido renunciar.

1. Proyecto de Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y la Unión Europea. Investigadora Responsable: Dra. Ángela Collados Aís, Universidad de Granada.

Tabla 2

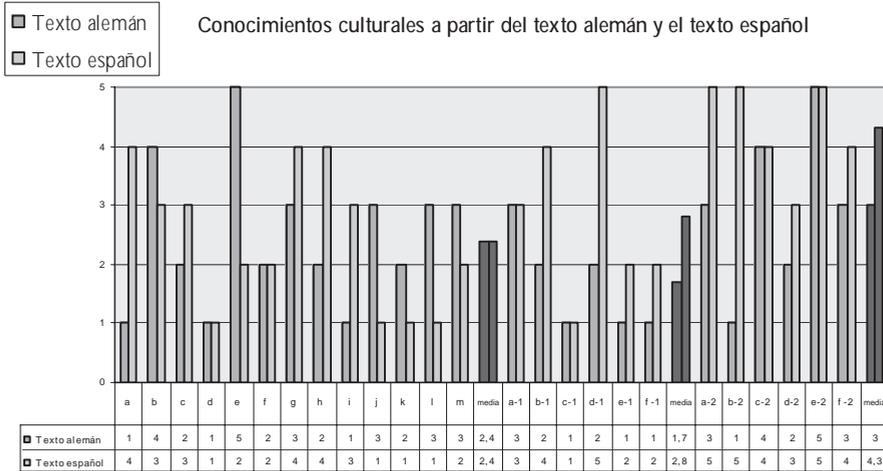
Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GP							
Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Media	Observaciones
Flexibilidad léxica	4	3	2	2	2	2,5	<ul style="list-style-type: none"> • Aun habiendo leído y releído el glosario, sigo usando muy pocas y siempre las mismas (f · 5) • Se hace difícil el utilizar numerosas fórmulas, sobre todo en alemán, puesto que a la hora de interpretar he mecanizado unas fórmulas determinadas que me salen automáticamente (i · 4) • En principio el ejercicio parece fácil, pero así como así me resulta bastante complicado.
Ejercicio de interpretación simultánea	-	3	6	5	-	3,4	<ul style="list-style-type: none"> • No me resultó muy difícil, aunque me perdí en un par de momentos (d · 3) • El ejercicio en sí no entrañaba tanta dificultad, pero mis condiciones no eran aptas para la IS (cansado, nervioso, enfermo) (h · 4)
Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GC-1							
Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Media	Observaciones
Flexibilidad léxica	1	-	4	-	1	3	• sin comentario
Ejercicio de interpretación simultánea	-	2	2	1	1	3,2	• sin comentario
Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GC-2							
Flexibilidad léxica	-	1	3	2	-	3,2	• sin comentario
Ejercicio de interpretación simultánea	-	-	2	2	2	4	• No lo he hecho, porque no tengo alemán suficiente para hacer simultánea (voy a clase de oyente) (b · 5)

En la calificación de los ejercicios ha intervenido una comisión evaluadora compuesta por cinco profesionales en activo, licenciados en traducción e interpretación (cuatro) y en filología alemana (uno). En adelante, nos referiremos a ellos como interjueces. En su selección hemos tenido en cuenta su comprensión de las dificultades y particularidades de la interpretación simultánea y su experiencia profesional. Ya en los estudios piloto previos al presente estudio, nos dimos cuenta de la necesidad de establecer unos baremos iniciales que no dieran lugar a una valoración sesgada de los resultados. Con este propósito, nos propusimos acordar entre los interjueces los distintos criterios de evaluación y puntuación para cada uno de los ejercicios en una reunión previa. En dicha reunión se acordaron unos máximos y unos mínimos, que corresponden con la máxima y la mínima calificación, respectivamente.

La calificación del rendimiento en los ejercicios previos y finales es sobre cinco, donde 1 equivale a 'muy mal' y 5 a 'muy bien'. Hemos evitado el uso de decimales

(p.ej. 3,5) para facilitar la lectura de los resultados en las puntuaciones individuales, aunque en las notas medias de los grupos hemos tenido que emplearlos.

Tabla 3



Sujetos GP, GC-1, GC-2

En el ejercicio de conocimientos se excluyen en la valoración aspectos relacionados con el uso de la lengua o los errores de producción, ya que no se trata del parámetro en estudio en este caso. Los interjueces asignan una calificación individual en función del número de asociaciones culturales correctas (referencias a la historia, vinculación del tema, repercusión, alusiones...) A pesar de la gran subjetividad que podemos prever en la evaluación de los conocimientos, nos sorprendió la gran coincidencia de notas de los cuatro interjueces que participan en la calificación de los ejercicios de conocimientos. En aquellos casos en los que se apreciaba una diferencia de nota (por ejemplo, cuando dos interjueces calificaban un rendimiento con un 4, frente a otros dos que lo calificaban de 3) se compartieron criterios argumentados para así hallar consenso en las calificaciones sin recurrir a medias aritméticas. El método empleado es comparable al que se aplica en tribunales del Master Europeo de Interpretación de Conferencias (Universidad de La Laguna).

Como se refleja en la tabla 3 los resultados obtenidos en los ejercicios de conocimientos culturales confirman una considerable superioridad del GC-2 con respecto a los sujetos del GP y del GC-1. Destacamos una mayor proporción de buenas notas en el GC-2 en comparación con los otros dos grupos. Ello no es sorprendente, porque, como ya hemos comentado, los sujetos del GC-2 han superado una selección que incluye una entrevista de carácter cultural. En nuestra opinión, esto respalda nuestra decisión didáctica de limitar el número de temas tratados en

las clases de Prácticas de IS, ya que con ello podemos avanzar en el desarrollo y la aplicación de las estrategias de interpretación y no destinamos tanto tiempo a la adquisición de conocimientos de fondo.

Como cabía esperar, la mayoría de los sujetos muestra mayores conocimientos culturales en el ejercicio que se relaciona con España que con Alemania. Todas las excepciones corresponden a alumnos de intercambio Erasmus (sujetos E, K y L del GP) o bilingües ‘falsos o tardíos’, es decir, que llevan menos de diez años viviendo en España o cuya lengua A sería claramente el alemán (sujetos B y J del GP).

En los primeros ejercicios de flexibilidad léxica de las EP y EF, los ejercicios de fórmulas equivalentes, se emplean expresiones que no corresponden exactamente a la categoría que se pregunta. Por ejemplo, en el caso de las fórmulas de bienvenida, se recogen expresiones de apertura de discurso, agradecimiento y otras de satisfacción. Como entendemos que siempre será posible crear un contexto determinado en el que cualquier expresión, con independencia de su significado, tenga el sentido de palabras de bienvenida, por ejemplo, se han considerado correctos prácticamente todos los equivalentes. Dado que la razón de estos ejercicios es tantear la competencia lingüística en español y en alemán de los sujetos, hemos penalizado los errores léxicos y morfosintácticos, así como el uso de calcos. Dada la sencillez de evaluación de este ejercicio, hemos intervenido tan sólo dos interjueces que coincidimos en la práctica totalidad de las notas.

En las tablas 4, 5 y 6 quedan reflejados los resultados obtenidos por los sujetos de los tres grupos. Cabe señalar que, salvo en el caso de los alumnos de intercambio Erasmus (sujetos E, K y L) y algún otro sujeto con alemán como lengua materna (sujeto C del GP), en general el rendimiento en español fue superior al rendimiento en alemán. A primera vista, no parece apreciarse ninguna mejora en los sujetos de los distintos grupos. En algunos casos (sujetos C-1 y D-1) su rendimiento parece incluso experimentar un ligero descenso como se observa en la tabla. No obstante, el análisis de los resultados (véanse las tablas) nos releva un ligero avance en seis de los trece sujetos del GP.

Tenemos que tener en cuenta que otros dos alcanzan la máxima puntuación tanto en las EP como en las EF. Durante el sistema de ejercicios hacemos hincapié en la automatización de fórmulas estereotipadas para facilitar la tarea de producción. No obstante, antes de sacar alguna conclusión, tenemos que contrastar estos resultados con el uso de las fórmulas en la práctica de la IS.

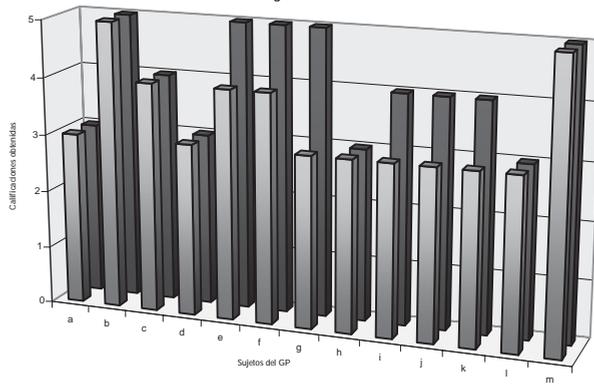
[Ver tablas 4, 5 y 6]

Recordemos que la segunda parte de la evaluación de la competencia lingüística en español y en alemán incluye dos ejercicios de reestructuración y simplificación sintácticas. Los resultados fueron valorados por cuatro interjueces que asignan una calificación en función del grado de reformulación. Prestan especial atención a la no omisión de la información principal y al tratamiento de la información adicional.

Con independencia de los resultados obtenidos en el ejercicio con la combinación español-español, que nos indica la capacidad de reformulación de los distintos

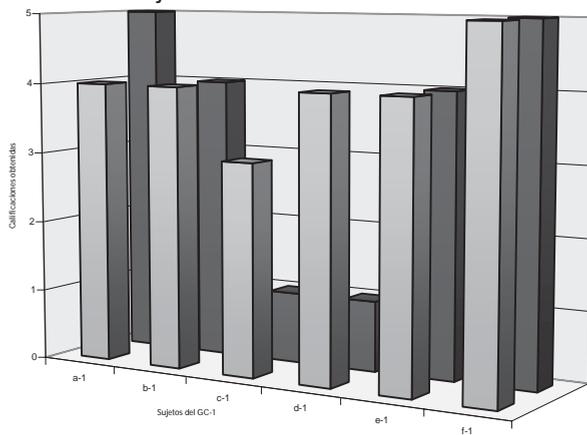
sujetos en español, la siguiente variante en la que introducimos el cambio de código lingüístico, nos aporta más datos acerca de los conocimientos lingüísticos de los distintos sujetos del estudio. Un buen resultado en la combinación español-español, pero un mal resultado al introducir el alemán, podría indicarnos un incumplimiento del requisito previo de los conocimientos lingüísticos de las lenguas de trabajo. A continuación presentamos los resultados obtenidos por los tres grupos en el ejercicio de reestructuración y simplificación sintácticas en la combinación alemán-español (tablas 7, 8 y 9).

Tabla 4
Ejercicio de flexibilidad léxica GP



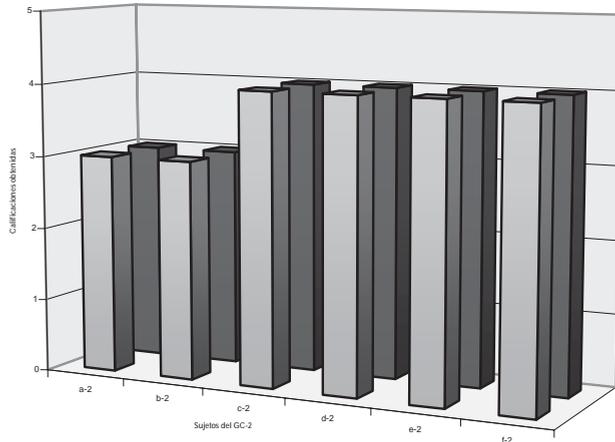
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
■ EP: bienvenida y conclusión	3	5	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	5
■ EF: inicio y agradecimiento	3	5	4	3	5	5	5	3	4	4	4	4	5

Tabla 5
Ejercicio de flexibilidad léxica GC-1



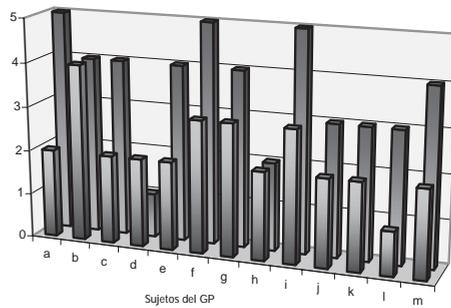
	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1
■ EP: bienvenida y conclusión	4	4	3	4	4	5
■ EF: inicio y agradecimiento	5	4	1	1	4	5

Tabla 6
Ejercicio de flexibilidad léxica GC-2



	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2
■ EP: bienvenida y conclusión	3	3	4	4	4	4
■ EF: inicio y agradecimiento	3	3	4	4	4	4

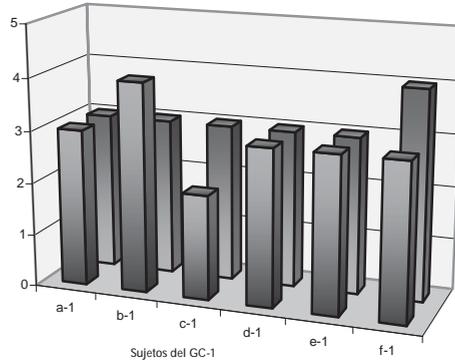
Tabla 7
Reestructuración y simplificación sintáctica (GP) alemán-español



	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
■ EP	2	4	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2
■ EF	5	4	4	1	4	5	4	2	5	3	3	3	4

Tabla 8

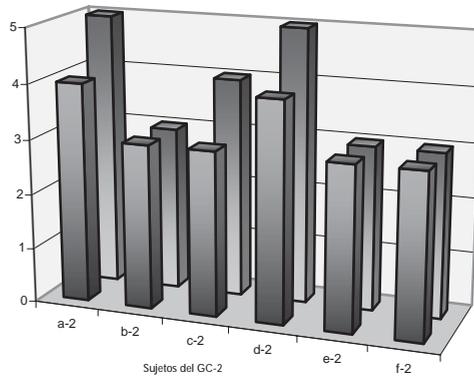
Reestructuración y simplificación sintáctica (GC-1) alemán-español



	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1
■ EP	3	4	2	3	3	3
■ EF	3	3	3	3	3	4

Tabla 9

Reestructuración y simplificación sintáctica (GC-2) alemán-español



	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2
■ EP	4	3	3	4	3	3
■ EF	5	3	4	5	3	3

Creemos que resulta interesante para nuestro estudio destacar que la media de las calificaciones obtenida por los sujetos del GP en las EP (2,3) es la más baja con diferencia (3 del GC-1 y 3,3 del GC-2). Si contrastamos estos resultados con las medias de los grupos en las EF, constatamos un progreso en todos los grupos, aunque sobresale la del GP. Son diez los sujetos del GP que obtienen mejor calificación, en siete de los casos dicha mejora se podría calificar de excelente. Todo ello lo interpretamos como un signo de que un sistema de enseñanza y aprendizaje puede contribuir al desarrollo de la reexpresión reducida y el alejamiento del discurso original como estrategias de interpretación.

No obstante, antes conviene realizar un análisis de los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las combinaciones y hacer un seguimiento de la posible relación entre las calificaciones obtenidas en la combinación alemán-español y el uso de la reestructuración y simplificación en el ejercicio de IS.

La evaluación del rendimiento de los sujetos del estudio en el ejercicio de IS se ha realizado a partir tanto de la impresión general que transmite la audición de las distintas interpretaciones como de las transcripciones realizadas al efecto. En ella han participado tres interjueces, que han coincidido en la mayoría de los casos en sus calificaciones, en concreto en 16 del total de 25.

Los casos dudosos han sido revisados. Se ha procedido a volver a estudiar el rendimiento, las soluciones acertadas y los errores de producción.

Los parámetros incluidos en las hojas de evaluación abarcan todos los aspectos que tenemos en cuenta habitualmente en la calificación de la interpretación en la asignatura de Prácticas de IS. Dicha hoja de evaluación ha sido elaborada a partir de la propuesta por Riccardi (2002: 125-126), aunque hemos incluido algunas adaptaciones conforme a las necesidades concretas del estudio. En concreto, se centra en la transmisión del sentido, el uso de la redundancia en especial con vistas a la síntesis, la reestructuración y simplificación sintácticas y el uso de las fórmulas de conclusión y agradecimiento adecuadas.

En el siguiente gráfico se observan las calificaciones globales obtenidas por todos los sujetos del estudio. [Ver tabla 10]

A la vista del gráfico anterior podemos vernos tentados a sacar conclusiones precipitadas. Pero dado que en la evaluación global influyen otros aspectos no recogidos en el presente estudio, como por ejemplo, la fluidez, la dicción, las pausas sonoras y mudas o los errores fonológicos y prosódicos, resulta mucho más interesante el estudio pormenorizado de las calificaciones parciales y su comparación con los datos obtenidos en los ejercicios de las evaluaciones previas.

Comenzamos por el uso de fórmulas de agradecimiento y conclusión en el ejercicio de IS. A continuación presentamos una pequeña tabla con las calificaciones obtenidas y la contrastamos con los resultados de los sujetos en el ejercicio de las EF. [Ver tabla 11]

Podemos observar en la tabla 11 que en general los sujetos del GP obtienen buenos resultados tanto en el ejercicio de las EF como en el uso de fórmulas en

el ejercicio de IS. Destacamos dos excepciones, los sujetos D y K que obtienen resultados significativamente peores en las IS que en el ejercicio de las EF como se observa en la tabla. En ambos casos se refiere a sujetos que no cumplen con el requisito previo del conocimiento de las lenguas. El sujeto D muestra a lo largo de todo el estudio carencias en la comprensión de la LO (alemán), mientras que el sujeto K (estudiante Erasmus) tiene la lengua española como lengua C y, a pesar de experimentar una mejora considerable, no ha adquirido aún la competencia lingüística necesaria para producir un discurso meta aceptable en español. No obstante, este último sujeto consigue aplicar mejor las estrategias de IS. Todo ello se refleja en los resultados parciales del ejercicio de IS. Todos los sujetos del GC-1 hacen peor uso de las fórmulas de agradecimiento y conclusión en el ejercicio de IS, que en las EP y EF. También en el caso de los sujetos C-1 y D-1 podemos constatar una falta de competencia lingüística en alemán, lo que se traduce también en malos resultados en las calificaciones parciales del ejercicio de IS. En el GC-2 no hemos podido apreciar ningún patrón general: el sujeto A-2 mejora, el C-2 mantiene y el resto empeora ligeramente su calificación. Además los sujetos D-2 y E-2 no entienden que deben cerrar el discurso. Estos datos sugieren que los sujetos del GC-2 no han recibido hasta el momento una formación específica orientada a la práctica consciente de fórmulas hechas.

Tabla 10
Ejercicio de Interpretación Simultánea GP, GC-1 y GC-2

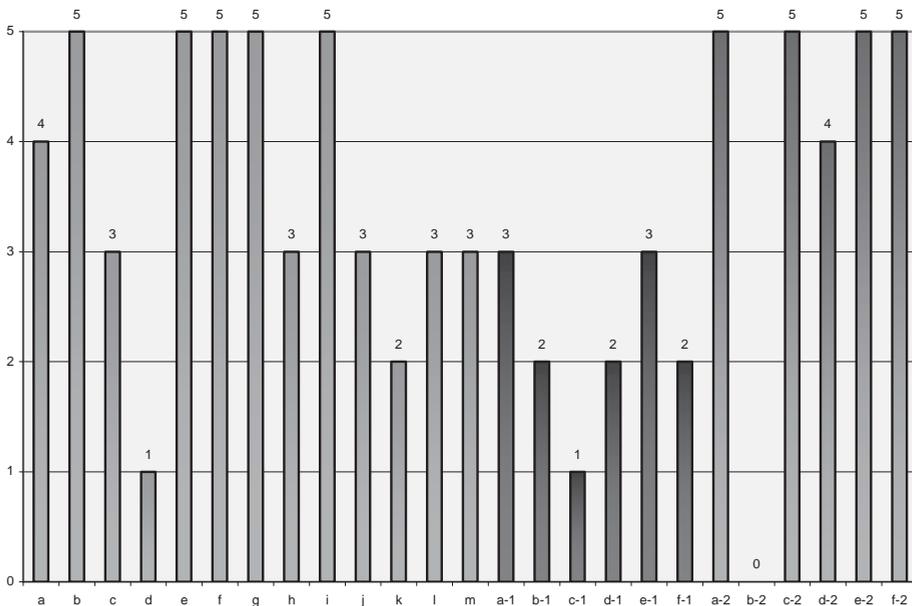


Tabla 11
Uso de fórmulas de agradecimiento y conclusión en el ejercicio de IS y en las EF

Sujetos	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
IS	4	4	3	2	5	5	4	5	5	4	2	3	4
EF	3	5	4	3	5	5	5	3	4	4	4	3	5
Sujetos	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2	
IS	3	3	2	2	3	4	4	-	4	2	-	3	
EF	5	4	1	1	4	5	3	3	4	4	4	4	

En realidad los buenos resultados del GP no resultan sorprendentes, ya que el sistema de ejercicios que estamos sometiendo a prueba hace especial hincapié en la automatización del empleo de fórmulas estereotipadas de todo tipo con el fin de disminuir en lo posible el esfuerzo de producción y evitar la saturación (Gile 1992 y 1995).

Sigamos con la revisión de los resultados obtenidos en el uso de la estrategia de reformulación en el ejercicio de IS. Habíamos seleccionado previamente cuatro segmentos del discurso original para el estudio de esta estrategia en particular. A continuación exponemos en la tabla 12 algunas soluciones clasificadas en tres categorías para el primer fragmento: ejemplos de buena o muy buena reestructuración y simplificación sintácticas, ejemplos de una reformulación regular y ejemplos de malas o muy malas reformulaciones. [Ver tabla 12]

Ya hemos comentado que resulta interesante contrastar los resultados obtenidos por los sujetos en los ejercicios de reestructuración y simplificación sintácticas (v. tablas 7, 8 y 9) con sus calificaciones en el uso de estrategias de reformulación en el ejercicio de IS (v. tabla 11). Para ello recurrimos una vez más a la expresión gráfica (tabla 13). Salta a la vista que en el menor de los casos (5 de 23) se produce una coincidencia de calificación en los dos ejercicios. Aunque por otro lado, la diferencia de nota suele ser de un punto (13 de los 18 restantes). Si excluimos del análisis los casos de coincidencia de calificaciones, podemos distinguir dos grupos: 1º) los sujetos que hacen mejor uso de la reformulación en el ejercicio de IS (sujetos B, G, H, C-2 y F-2) y 2º) los sujetos que reestructuran y simplifican menos en el ejercicio de IS (sujetos A, F, I, J, K, M, A-1, B-1, C-1, E-1, F-1, A-2, D-2).

[Tabla 13]

Partiendo de la base de que la dificultad de los segmentos estudiados es similar a la de los ejercicios de las EP y EF y vistos los resultados caben múltiples interpretaciones. Una posible explicación para una calificación ligeramente inferior en el ejercicio de IS en los mejores sujetos (A, F, I, A-2, y D-2) podría ser que la

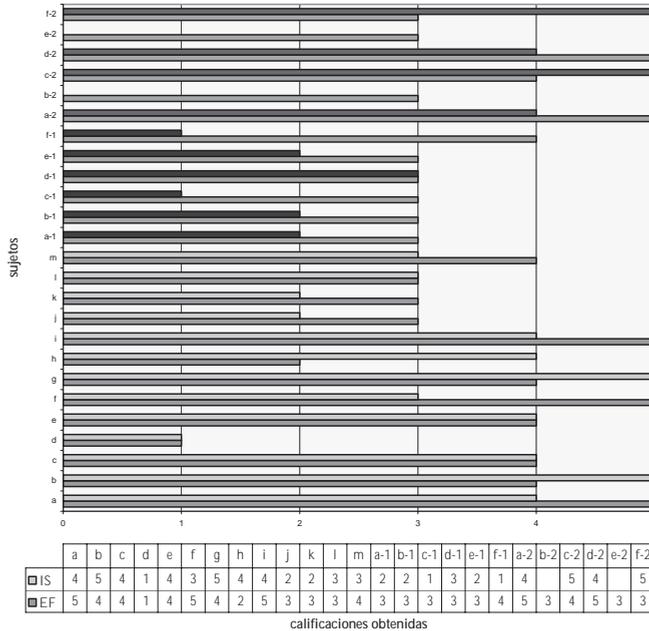
Tabla 12

<p>1er segmento del TO (reformulación) Versöhnung und Friedensstiftung beginnen deswegen immer mit einem Wandelⁿ falscher Einstellungen. Versöhnung und Friedensstiftungⁿ beginnen also mit Aufklärung im besten Sinne des Wortesⁿ. Aufklärung über die Dummheit und Borniertheitⁿ von Feindbildern. Aufklärung über die Klischeesⁿ. Aufklärung über die so schlimmen Verallgemeinerⁿungen bei Menschen. ⁿVersöhnung und Frieden gehen deshalb also immer vom Menschen ausⁿ, die im Anderen zunächst den Mitmenschen sehen. •Den Mitmenschen der vielleicht anders lebt, der vielleicht etwas anderes glaubtⁿ, der aber doch zuerst eben ein Mensch istⁿ.</p>	
<p>Ejemplos de buena o muy buena reformulación y simplificación sintáctica</p>	
<p>Sujeto E La reconciliación y el mantenimiento de la paz, 3 la consolidación de la paz siempre empiezan por una transformación, un cambio de actitud, empiezan 3 por la información, el esclarecimiento, sobre la estrechez de miras y 3 3 los tópicos relacionados 3 a otras razas, s—3 tópicos que generalizan. // La reconciliación y la paz siempre parten de personas que ven en el otro en primer lugar al prójimo, al prójimo que 3 tal vez crea en otra cosa, tenga otra fe o vista de otra manera, pero que, ante todo, es un ser humano.</p>	<p>Reestructuraciones buenas, con cierto alejamiento del TO</p>
<p>Sujeto D-2 Por eso hemos de cambiar de valores. El la imposición de estos valores empieza siempre por la información. La información de / sobre los los clichés, sobre sobre las simplificaciones tan, tan, tan peligrosas que hay, que se pueden llegar a dar. La-, las personas hemos de ver personas en- nuestros conciudadanos conciudadanos. Quizás se crea, cre—tenemos otras creencias, pero ante todo son personas.</p>	
<p>Ejemplos de una reformulación y simplificación sintáctica regular</p>	
<p>Sujeto M La unión y la paz siempre empiezan con un punto de vista correcto. Hemos de comenzar dándoles solución y dar respuesta a la pregunta sobre por qué se han producido todos estos errores, una resolución sobre todos esos prejuicios que se han tenido. Todos esos errores que tuvieron consecuencias horribles. Esta hermandad y esta paz / parte simplemente de la perspectiva de las personas que tienen sobre las demás personas. Hubo personas que tienen una perspectiva concreta sobre unas personas que no tienen su propio punto de vista, y que tienen una forma de comportarse diferente.</p>	<p>Este sujeto reformula, pero no aplica estrategias de simplificación. Surgen errores de sentido.</p>
<p>Sujeto D-1 (...) hay que- mantener una fraternidad y conocerla, conocer su cultura. El significado de- la paz y d—de la convivencia hay que mantenerlo por encima de- de- de la- de los clichés y de esa declaración de- de cosas perjudiciales que enfrentan a las personas. La paz es algo de- todas las personas, que es independiente de que uno pueda tener otras ideas, otros- ideales y costumbres que otros.</p>	<p>Desviaciones del sentido. Da la impresión de que el sujeto no reformula, dice lo que puede.</p>
<p>Ejemplos de una reformulación y simplificación sintáctica mala o muy mala</p>	
<p>Sujeto A-1 (...) el intento de crear un-na paz se hace realmente aclarando conceptos, (+)principalmente en la juventud(+), aclarar los clichés, / aclarar las generalizaciones tan dañinas que se hicieron, hacer las paces y crear paz es algo que nace en el ser humano. El compañero que vive de forma diferente o crea en algo diferente / delon... /</p>	<p>Se considera una mala reformulación principalmente, porque añade información y deja inacabada una oración.</p>
<p>Sujeto E-1 (...) perdonar y las sesiones de paz comienzan 3 siempre con un cambio de pensamientos, es decir, que comienzan con una- / con una especie de /// Ø /// de rebeldía en- contra de- los pensamientos tan débiles de- las personas. ♣ El perdón y la paz por—por ello salen siempre de la persona que ven a los otros como- 3 hermanos, hermanos que- que a lo mejor 3 piensa otra cosa diferente, pero que- aún así sigue siendo una persona.</p>	<p>En los fragmentos que requieren un mayor esfuerzo de reformulación se suele incurrir en errores de sentido.</p>

aplicación de una estrategia de manera aislada resulta una tarea mucho más sencilla que su aplicación durante el proceso de interpretación. Cuando la calificación disminuye considerablemente en el ejercicio de IS, caso de los sujetos B-1, C-1 y F-1, y cuando la calificación obtenida en el uso de la estrategia en el ejercicio de IS es inferior a 3 (D, J, K, A-1, D-1, E-1) podemos deducir que los sujetos no son capaces aún de reestructurar y simplificar el discurso meta con respecto al original. Por último, debemos buscar una explicación a aquellos sujetos que reformulan mejor durante la IS. En este sentido, nos podemos apoyar en un comentario hecho por uno de dichos sujetos en el cuestionario de percepción subjetiva acerca de la dificultad de los ejercicios de las EP. El sujeto B comentaba: “Al tener tiempo para escribir y pensar es más difícil simplificar que en una IS, pues falta la presión del tiempo”. Esta afirmación apunta a que algunos sujetos ya han superado la fase formativa en la que debían entrenar las competencias de manera aislada y que se encuentran en otra fase en la que integran todas las partes en un todo y deben practicar en cabina. Por otro lado, resulta significativo que sólo un sujeto del GC-1 haya obtenido una calificación superior a dos, máxime si tenemos en cuenta que a excepción del sujeto F-1, ninguno había experimentado una mejora en los ejercicios de las EF con respecto a las EP. Los sujetos del GC-2 obtienen todas buenas calificaciones que oscilan entre cuatro y cinco.

Tabla 13

Representación gráfica comparativa de los resultados obtenidos por los sujetos del estudio en las EF y en el ejercicio de IS: Reestructuración y simplificación



4. A modo de conclusión

Creemos que dadas las limitaciones de este estudio, no debemos precipitarnos en sacar conclusiones, por lo que nos ceñimos a comentar los resultados. Conviene recordar aquí que ocho de los trece sujetos del GP cursan simultáneamente la asignatura troncal Técnicas de IS (sujetos A, B, C, D, F, H, I y J) y que tres (B, E y F) tenían una motivación especial al matricularse en nuestra asignatura.

Una última reserva se refiere a la reducida muestra del estudio que, como ya hemos comentado, suele ser inherente a los estudios de interpretación con combinaciones lingüísticas distintas al inglés.

Vistos los resultados nos atrevemos a afirmar que:

- Los ejercicios empleados en este trabajo empírico han sido útiles al menos para el estudio de las competencias de reestructuración y simplificación sintácticas, sin que ello implique que son los únicos válidos.
- En relación con el uso de fórmulas estereotipadas, los resultados obtenidos en las EP y las EF sugieren que los sujetos del grupo principal consiguen mantener o mejorar su rendimiento, frente a los sujetos del segundo grupo de control que obtienen todos las mismas calificaciones en ambos ejercicios o los sujetos del primer grupo de control que incluso empeoran su rendimiento en las EF. Todo ello apunta hacia una eficacia del sistema de ejercicios. El ligero empeoramiento en algunos de los sujetos del estudio en la calificación parcial del ejercicio de IS en lo que se refiere al uso de fórmulas equivalentes nos sugiere la necesidad de aumentar el número de horas dedicadas a la práctica de la interpretación simultánea.
- Creemos que a la vista de los resultados podemos clasificar a los sujetos conforme a sus capacidades de partida. En este sentido, el sujeto con buenas o muy buenas condiciones de partida del GP ha conseguido iguales resultados que los sujetos del GC-2, lo que podría sugerir que el sistema de ejercicios propuesto ha funcionado en este caso, pero no era imprescindible (los sujetos del GC-2 no fueron expuestos a tal sistema). Lo que parece influir en la evolución de este sujeto es la práctica adicional que le ofrece una asignatura optativa.
- Los sujetos con condiciones de partida medias del GP, que probablemente hubieran sido excluidos de una prueba de selección de candidatos a un curso de postgrado en IS del tipo del Master del GC-2, consiguen en su conjunto un avance considerable hasta el punto de obtener las máximas calificaciones en la evaluación de sus ejercicios de IS. Ello nos anima a pensar que también en estos casos los ejercicios previos han contribuido al desarrollo de sus competencias y a la adquisición de las estrategias necesarias para enfrentarse con éxito a una IS. En este sentido, hemos detectado que no sólo los estudiantes con unas excelentes competencias de partida pueden

alcanzar buenos o muy buenos resultados si se les somete a un periodo formativo que se adecue a sus limitaciones y capacidades.

- Los sujetos con condiciones de partida malas o muy malas del GP consiguen mejorar hasta cierto punto, pero sin llegar a alcanzar un nivel bueno en interpretación. Este resultado indica que nuestro sistema de ejercicios puede servir de apoyo a la asignatura troncal para ayudar a aquellos alumnos con dificultades. Con todo, lo realmente interesante sería que se crease un itinerario de interpretación o un curso especializado de postgrado con suficientes filtros.
- Los sujetos con carencias lingüísticas o culturales no experimentan ningún progreso con independencia del sistema formativo. Esto apoya la necesidad de que los candidatos a intérpretes cubran unos requisitos mínimos de dominio de lenguas y de conocimientos culturales y de fondo, algo que las maestrías y masteres han solucionado con las pruebas de acceso.
- Resulta significativo que cuatro de los cinco sujetos de GP (C, H, J y M) que se ausentaron con regularidad de las clases, presenten cierta mejora en las EF con respecto a las EP, pero que ésta no se refleje en las calificaciones de la IS, ejercicio en el que tan sólo obtienen calificaciones medias. Esto nos lleva a confirmar la importancia de la práctica en la IS y la necesidad de aumentar en nuestro plan de estudios el número de horas dedicadas a la IS.
- Hay indicios de que sujetos con unas cualidades similares de partida consiguen un mayor progreso al someterse al sistema de ejercicios propuesto (Pérez-Luzardo Díaz 2005), ello justifica nuestra hipótesis de trabajo. Creemos en la educación y en los beneficios que derivan del ejercicio, porque la interpretación, como tocar un instrumento, requiere una formación continua y unos ejercicios de dificultad progresiva que permitan el desarrollo de las competencias necesarias.

Bibliografía

- Baigorri Jalón, Jesús (dir.) (2004). *Materiales didácticos para la interpretación (inglés, francés, alemán) Iniciación*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Chernov, Ghelly V. (1985). Interpretation Research in the Soviet Union: Results and Prospects. En *Xth World Congress of FTI. Proceedings*, Hildegund Bühler (ed.), 169–177. Viena: Wilhelm Braumüller.
- Collados Aís, Ángela (2005). Elaboración de CD ROMS multimedia interactivos para el autoaprendizaje en interpretación bilateral. Taller del *II Congreso Internacional AIETI: Formación, investigación y profesión*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid: AIETI.

- Collados Aís, Ángela y María Manuela Fernández Sánchez (eds.) (2001). *Manual de Interpretación Bilateral*. Granada: Editorial Comares.
- Darò, Valeria (1995). Attentional, Auditory, and Memory Indexes as Prerequisites for Simultaneous Interpreting. En *Topics in Interpreting Research*, Jorma Tommola (ed.), 3–10. Universidad de Turku: Centre for Translation and Interpreting.
- De Manuel Jeréz, Jesús (coord.) (2003). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Editorial Atrio.
- Gerver, David (1969). The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters. En *The Interpreting Studies Reader*, Franz Pöchhacher y Miriam Shlesinger (eds.) (2002), 53-66. Londres: Routledge Language Reader.
- Gerver, David (1975). A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation. *Meta* 20 (2), 119–28.
- Gerver, David, Patricia E. Longley, John Long y Sylvie Lambert (1989). Selection tests for trainee conference interpreters. *Meta* 34 (4), 724-735.
- Gile, Daniel (1990). Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation. En *Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*, Laura Gran y Christopher Taylor (eds.), 28–41. Udine: Campanotto Editore.
- Gile, Daniel (1992). Basic Theoretical Components in Interpreter and Translator Training. En *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.), 186–193. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Gile, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Kalina, Sylvia (1992). Discourse Processing and Interpreting Strategies – An Approach to the Teaching of Interpreting. En *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.), 251–257. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Martín Peris, Ernesto (2000). La enseñanza centrada en el alumno. *Frecuencia L*: 3-30.
- Mazza, Cristina (2001). Numbers in Simultaneous Interpretation. *The Interpreters Newsletter* 11: 87-104.
- Longley, Patricia (1978). An Integrated Programme for Training Interpreter. En *Language Interpretation and Communication*, David Gervert y H. Wallace Sinaiko (eds.), 45–56. Nueva York: Plenum.
- Lvovskaya, Zinaida (2003). Teoría de la comunicación verbal y la interpretación. En *Avances en la investigación sobre interpretación*, Ángela Collados Aís y José Antonio Sabio Pinilla (eds.), 91-103. Granada: Editorial Comares.

- Massaro, David W. y Miriam Shlesinger (1997). Information processing and computational approach to the study of simultaneous interpretation. *Interpreting* Vol. 2 (1/2), 13-53.
- Moser, Barbara (1984). Testing Interpreting Aptitude. En *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*, Wolfram Wilss y Gisela Thome (eds.), 318-25. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Pérez-Luzardo Díaz, Jessica (2005). *Didáctica de la interpretación simultánea*. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pérez-Luzardo Díaz, Jessica (2006). El papel del asesor y corrector intérprete. Una experiencia de su actuación. En *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*, M^a José Varela Salinas (ed.), 269-282. Sevilla: Editorial Bienza.
- Pöchhacker, Franz (1992). The role of theory in simultaneous interpreting. En *Teaching Translation and Interpreting: training, talent and experience*, Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.), 211-220. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Pöchhacker, Franz (1994). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Pöchhacker, Franz (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.
- Sánchez Trigo, Elena (1997). Selección de textos y didáctica de la traducción. En *La Palabra Vertida: Investigaciones en torno a la traducción*, Miguel Angel Vega y Rafael Martín-Gaitero (eds.), 237-243. Madrid: Editorial Complutense.
- Shiriáyev, Anatoli F. (1979). *Синхронный Перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода* [en español: Interpretación Simultánea: La actividad del intérprete simultáneo y metodología de la enseñanza de la interpretación simultánea]. Moscú: Voenizdat.
- Van Dam, Ian Mary (1989). Strategies of Simultaneous Interpretation. En *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Laura Gran y John Dodds (eds.), 167-176. Udine: Campanotto Editore.