

# Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación

Anne Martin y María Isabel Abril Martí

Universidad de Granada

**Resumen:** Este artículo pasa revista a la escasa bibliografía publicada sobre la evaluación en la didáctica de la interpretación, haciendo hincapié en las distintas filosofías pedagógicas que inevitablemente condicionan el sistema de evaluación que se aplica. En primer lugar hay cierto debate en torno al momento idóneo para aplicar todo el peso de la evaluación: al inicio del aprendizaje mediante la aplicación de pruebas de aptitud rigurosas o al final, después del proceso de aprendizaje. A esto debemos añadir la diferencia de opinión en cuanto a los criterios de evaluación: el criterio intuitivo (Longley, 1989; Dubrovsky y Weller, 1990) *versus* el criterio de asignación de calificaciones proporcionales para distintos componentes discretos en la ejecución de la interpretación (Schjoldager, 1996). Reflexionaremos sobre estas cuestiones, sus matices y condicionantes para, posteriormente, plantear una propuesta para una situación concreta (especialidad en Interpretación de Conferencia de la Universidad de Granada). Se trata de un modelo de evaluación que intenta combinar el parámetro con el que se suele valorar la interpretación en el mundo profesional —es decir, fundamentalmente la coherencia intratextual— con parámetros que miden la consecución de los objetivos pedagógicos, entre ellos la coherencia intertextual, entendida como lealtad (Nord, 1991). El modelo incluye evaluación durante todas las fases del aprendizaje así como la celebración de un examen final profesional.

**Abstract:** Assessment is, surprisingly, not widely dealt with in the literature on interpreting. We feel that assessment during the learning process is a key factor in achieving didactic objectives, including awareness of the quality parameters that prevail in the professional world.

In this paper we will review the few publications on this issue, pointing out the different teaching philosophies that inevitably condition the assessment system applied. There would seem to be some difference of opinion regarding the point at which assessment should be most selective: at the start of an interpreting course through stringent entrance testing, or at the end, following the learning process. There are also differences regarding assessment criteria: the intuitive method (Longley, 1989; Dubrovsky and Weller, 1990) versus the «discrete components approach» (giving marks for different aspects of the interpretation performance) (Schjoldager, 1996). We shall analyse the different aspects of these issues and put forward our own model for interpreting assessment applied to a specific situation (Conference Interpreting at the University of Granada). This model aims at combining the parameter most widely used to assess quality in the professional world —intratextual coherence— with parameters that measure the extent to which teaching objectives have been achieved, including intertextual coherence, understood as loyalty (Nord, 1991). The model includes assessment during all phases of the learning process and describes a professional interpreting examination judged by a board composed of professional interpreters and potential clients, amongst others.

**Palabras clave:** Interpretación; didáctica; evaluación; objetivos pedagógicos; aptitud; criterios de evaluación; concepto de error; coherencia intratextual; coherencia intertextual; examen.

## Introducción

No deja de extrañar que la evaluación sea uno de los grandes temas ausentes de la investigación y por tanto de la bibliografía en interpretación. Consideramos que la evaluación es una pieza clave en la consecución de los objetivos pedagógicos desde numerosas perspectivas. En este artículo comentaremos brevemente algunos de los temas planteados en la bibliografía sobre este particular, para posteriormente, plantear nuestra propia propuesta. Aunque dicha propuesta se adapta a una situación concreta, pensamos que ciertos aspectos posiblemente sean extrapolables a otras situaciones pedagógicas.

## Pruebas de aptitud

Si repasamos la bibliografía en interpretación hay un curioso vacío en cuanto a criterios de evaluación, tanto para evaluaciones continuas en clase como para exámenes finales. Sin embargo, no es así en cuanto a la evaluación al principio del aprendizaje en forma de prueba de aptitud, sobre la que se han realizado varias investigaciones, algunas de cierta profundidad (por ejemplo el proyecto conjunto de Longley/Gerver recogido en Longley, 1989; Bowen y Bowen, 1989).

La necesidad de realizar una prueba de aptitud a los cursos de interpretación parece, a estas alturas, fuera de toda duda. Si bien la evaluación en general se plantea

para medir la consecución de los objetivos pedagógicos fijados, existe un nivel por debajo del cual determinados objetivos pedagógicos no se pueden ni siquiera plantear. La prueba de aptitud es necesaria para evaluar si el candidato posee las habilidades consideradas necesarias para acometer una formación en interpretación. Parece existir cierto acuerdo sobre cuáles son estas habilidades, aunque no necesariamente sobre el tipo de prueba más apropiada para determinar si el candidato las posee, ni en qué grado las debe poseer. La investigación realizada tampoco ha sido determinante en este sentido.

Ciertamente el concepto de aptitud es difícil de definir y, aunque se pudiera medir adecuadamente la aptitud de un estudiante antes de iniciar su formación, es imposible medir el grado de motivación y compromiso futuro que ese estudiante tendrá durante esa formación (Gran y Taylor, 1990:246).

Las aptitudes mencionadas por la mayoría de los autores que tratan el tema son:

- dominio pleno de los idiomas de trabajo;
- capacidad para analizar y entender el sentido;
- conocimientos generales y culturales (AICC, 1993),

así como la capacidad para resistir al estrés y una alta capacidad intelectual.

Sin embargo, no se define qué grado de dominio de estas aptitudes es necesario. Como ya se ha dicho, parece haber una frontera poco clara entre las aptitudes necesarias para iniciar la formación y las competencias interpretativas que esa formación pretende desarrollar.

Cabe imaginar que un candidato que posea en un grado muy alto todas estas aptitudes antes de iniciar su formación sólo necesitará un mínimo de instrucción durante el curso de interpretación. Gile (1989a:28) incluso aventura la hipótesis de que algunas escuelas seleccionan en lugar de formar, otorgando sus títulos a estudiantes cuyo bagaje previo y talento les hubieran bastado para integrarse a la profesión sin ninguna formación. Este razonamiento, llevado a sus últimas consecuencias, nos llevaría a concluir que los intérpretes nacen y no se hacen, puesto que implica que sólo se selecciona a los candidatos que necesitan prácticas de interpretación, los que se sabe de antemano que van a terminar con éxito.

En general se puede decir que las referencias bibliográficas sobre pruebas de aptitud para la formación en interpretación se limitan a señalar las aptitudes necesarias para el ejercicio profesional pero no distinguen claramente entre el grado de aptitud que se necesita al inicio de la formación y al final. Pensamos que es necesario que se definan claramente tanto las aptitudes necesarias para *iniciar* la formación, por una parte, como los objetivos pedagógicos de la misma, por otra. De esta manera se

podrán perfilar nítidamente las competencias que se habrán de desarrollar durante la formación específica.

## El concepto de error en la interpretación

Ahora pasamos a tratar la definición de lo que es un error en interpretación. Parece que todos entendemos lo que constituye un error en interpretación, y sin embargo, muy pocos autores lo definen con claridad. Efectivamente, no es un tema sencillo si tenemos en cuenta que no se está evaluando una competencia única como puede ser la competencia lingüística, sino varias competencias y la interrelación de todas ellas en un proceso complejo. Además, a falta de otros medios, nos vemos obligados a evaluar este proceso complejo mediante la observación del producto. Razón de más para intentar esforzarnos en la sistematización de los criterios de evaluación y su aplicación.

El autor que más se asocia a la tipología de errores en interpretación es Barik, cuya investigación de 1969 provocó opiniones encontradas. El modelo de Barik (1969;1971;1994) se basa en una comparación del texto origen con el texto de llegada, —es decir la coherencia intertextual— y propone una clasificación de desviaciones de éste en relación con aquél que consta de omisiones, adiciones y sustituciones. Finalmente presenta errores de tipo estilístico o de presentación, que incluyen faltas gramaticales, y el uso de un léxico o registro inadecuado, así como la presencia de interferencias lingüísticas. Este modelo es problemático y resulta inadecuado para su aplicación en el aula o en los exámenes finales. Se trata de un modelo estático diseñado no para medir la calidad de la interpretación sino para la realización de una investigación determinada. No contempla la adecuación de una versión concreta a una situación o contexto determinado y tampoco considera la coherencia intratextual, tan importante en la percepción de calidad por parte del usuario de interpretación. Además, una omisión o adición puede resultar irrelevante para el resultado comunicativo, puede incluso facilitar la comunicación o por el contrario puede constituir un error de distintos grados de gravedad. Parecería lógico postular que la gravedad de un error debe juzgarse en función de la medida en que obstaculiza la comunicación del mensaje del orador a unos destinatarios concretos, y esto es una concepción que sí se incluye en otros modelos.

Kopczynski (1983) propone dos posibles definiciones de error en interpretación: desviaciones de la norma lingüística de la lengua de llegada y alocuciones que obstaculizan la función comunicativa del acto de habla. Este último criterio parecería esencial teniendo en cuenta que la función del intérprete es comunicar un mensaje entre el orador original y los receptores, pero es precisamente este criterio lo que resulta difícil de acotar y sistematizar.

Altman (1994) asimismo clasifica los errores no sólo de acuerdo con el tipo, sino con la gravedad. Este enfoque parece más acorde con la naturaleza de la interpretación y nos lleva hacia una jerarquía de errores. Este concepto de la jerarquía de errores queda muy claro en Schjoldager (1996), que ha elaborado una hoja de evaluación para su aplicación al rendimiento de los estudiantes en el aula. Schjoldager sitúa lo que llama *comprehensibility and delivery* en primer lugar de la jerarquía de prioridades, razonando que «*if a listener cannot understand or bear to listen to an interpreter, the interpreter's other qualities are irrelevant*». La segunda prioridad se refiere al uso de la lengua (con respecto a errores gramaticales, interferencias, registro), ya que si éste no es adecuado el receptor se irrita y las demás cualidades del intérprete también se relativizan. En tercer lugar evalúa la coherencia intratextual de la versión término y en cuarto lugar la coherencia intertextual expresada como lealtad.

Parecería que una explicación por parte del docente de los criterios de evaluación constituye un requisito imprescindible y sin embargo, es difícil encontrar referencias a este particular en la bibliografía. No hemos encontrado un sistema de evaluación tan completo y coherente como el de Schjoldager.

### Criterios de evaluación

Quizás la dificultad relacionada con la definición del concepto de error en interpretación explique la ausencia de bibliografía sobre criterios de evaluación aplicados a su didáctica. Mackintosh (1995:128) afirma que, a pesar de un reconocimiento general de que se trata de un campo que requiere un estudio sistemático, «*in practice assessment continues to be based on the empirical judgement of individual examiners*» (Mackintosh, 1995:128). Algunos autores incluso renuncian expresamente a utilizar criterios objetivables de evaluación. Longley (1978:54), del Polytechnic of Central London (ahora University of Westminster), describe la aplicación de un sistema por el que se asignaban calificaciones ponderadas a distintos apartados o tipos de error, por ejemplo, comprensión, comportamiento profesional o presentación. El sistema fue desechado porque duplicó el tiempo necesario para la corrección, y porque las calificaciones así obtenidas no se diferenciaban significativamente de las que se otorgaban de forma intuitiva inmediatamente después de la realización de la interpretación.

Dubrovsky y Weller (1990) del ISIT, Méjico, también reivindican un sistema intuitivo de calificación, después de comprobar la supuesta inoperancia de un sistema que intentaba dividir la interpretación en componentes discretos con una calificación asignada a cada uno. Argumentan que dicha inoperancia se debe a la imposibilidad intrínseca de di-

vidir la interpretación en distintas fases o componentes para evaluar cada uno por separado, y a la naturaleza supuestamente subjetiva de la producción oral. Sin embargo, si la didáctica de la interpretación puede sistematizarse mediante el establecimiento de objetivos pedagógicos y competencias a desarrollar en los estudiantes, parecería lógico que los exámenes buscaran comprobar la consecución de dichos objetivos y la adquisición de las competencias correspondientes. Estas autoras (Dubrovsky y Weller, 1990:64) encontraron que el esfuerzo mental requerido por los examinados a la hora de puntuar todos los parámetros por separado resultaba excesivo y actuaba en detrimento de la evaluación global. Esto se debe al hecho de que en el ISIT (por lo menos en el momento en que estas autoras publicaron este trabajo, 1990) no se grababan los exámenes en cintas y la evaluación se efectuaba de forma inmediata, mientras el estudiante realizaba el examen, sin posibilidad de revisión. Cabe imaginar que la grabación en cinta del examen posibilitaría su posterior evaluación pormenorizada por parte de los examinadores sin las presiones de tiempo presentes durante el examen mismo. La no grabación del examen también entraña otros problemas de difícil solución, como la dificultad de asegurarse de que cada miembro del tribunal oiga un fragmento representativo de la interpretación de cada estudiante (Dubrovsky y Weller, 1990:63) o la resolución de reclamaciones posteriores planteadas por los estudiantes. Una vez más se aduce la falta de tiempo como razón para no aplicar un sistema objetivo de evaluación.

### Universidad de Granada: una propuesta

Pasemos ahora a plantear nuestra propio modelo para la evaluación de los estudiantes de interpretación en la especialidad de Interpretación de Conferencia de la Facultad de Interpretación y Traducción de la Universidad de Granada. Se trata de una especialidad que se oferta durante el 4.º curso de la carrera y consta de 36 créditos (360 horas) de entrenamiento intensivo en interpretación de conferencia en las modalidades B/C-A y A-B. El perfil de los estudiantes difiere sustancialmente del típico estudiante del cuarto curso de una carrera universitaria tradicional, e incluso de los estudiantes que eligen especializarse en traducción. La mayoría han cursado estudios de otras carreras y algunos ya son licenciados. Suelen haber pasado un tiempo de residencia relativamente larga en el país de su lengua B y asimismo la edad promedio es mayor que la habitual: ronda los 24 años<sup>1</sup>. El número de estudiantes en clase no suele sobrepasar los 13-15 y en el caso de la combinación A-B suele ser sen-

<sup>1</sup> Datos procedentes de un sondeo realizado durante el curso 1999-2000 (Martin, 2000:242).

siblemente menor. Acceden a la especialidad después de realizar una prueba de acceso cuyos resultados son de cierto peso aunque no vinculantes.

Durante el curso se realiza tanto evaluación continua como final y estimamos que la deben realizar tanto los profesores como los estudiantes mismos. La evaluación continua es necesaria para guiar de una forma sistemática el progreso del estudiante y para asegurarse de que cumpla los objetivos específicos de cada etapa de la enseñanza. La evaluación final es necesaria para comprobar si el estudiante ha alcanzado los objetivos generales de la asignatura en cuestión, pero también para comprobar si los estudiantes pueden controlar el nerviosismo que supone presentarse a un examen oral al tiempo que mantienen el grado de dominio demostrado durante las clases. Además, parece que la realización de un examen final tiene un efecto muy motivador en los estudiantes de interpretación en cuanto al reto de superación personal que supone.

En las asignaturas de especialización en interpretación de conferencia, el número reducido de estudiantes permite un sistema de evaluación quizás impensable o cuando menos muy difícil de implantar en otras asignaturas de una carrera tan masificada como la nuestra. Se realiza una evaluación individualizada en clase, así como la recogida sistemática de cintas, lo cual permite llevar un seguimiento riguroso de cada estudiante proporcionando a cada uno una evaluación detallada con relativa frecuencia. Numerosos autores (entre ellos Gile, 1995a; Seleskovitch y Lederer, 1989) señalan que en la adquisición de las técnicas de interpretación, la progresión debe ser flexible, realizándose en distintos planos de forma paralela tales como la dificultad de los temas, la complejidad de los argumentos, la calidad de la expresión. Este enfoque flexible también permite los distintos ritmos de aprendizaje, dentro de los objetivos generales de la asignatura, evidentemente. Esto requiere un seguimiento individual por parte del profesorado, con recomendaciones a cada estudiante sobre las prácticas más adecuadas para él/ella en un momento dado, de forma que se pueda armonizar el progreso de toda la clase al tiempo que se trabajen los puntos débiles de cada individuo.

Se promueve la evaluación por parte de los estudiantes de su propio trabajo y el de sus compañeros. La metodología que se propone incluye un debate después de cada ejercicio de interpretación en el que se fomenta la intervención de todos los estudiantes. Además, los estudiantes deben elaborar fichas de autoevaluación del trabajo realizado en clase de acuerdo con los parámetros establecidos y que se detallarán más adelante. Consideramos que la clara explicación de los criterios de evaluación en clase promueve el proceso de aprendizaje porque facilita la comprensión de los objetivos didácticos por parte de los estudiantes y les permite saber lo que se espera de ellos. Con este sistema, no se trata sólo de explicar los

criterios de evaluación, sino de pedir que los mismos estudiantes los apliquen, involucrándoles directamente en la valoración de su trabajo.

Para que esto sea posible, los ejercicios de interpretación que se realizan en clase así como todos los exámenes se graban en audio o vídeo. Sobre este particular, es interesante señalar que Seleskovitch y Lederer (1989:166) no se muestran partidarias de la grabación de la interpretación de los estudiantes para su posterior corrección. Estas autoras desaconsejan también el seguimiento por parte del estudiante de su propio rendimiento, mediante la escucha y autocorrección de sus interpretaciones grabadas en cinta, por entender que el estudiante no es capaz de reconocer los errores de método o proceso y que se limitarán a corregir errores de producto. Esto contrasta con las recomendaciones de Déjean Le Féal (1981; 1990), que estima que la grabación y autocorrección sistemática por parte del estudiante, así como del profesional en activo, es la mejor forma de controlar el propio rendimiento y mantener un esfuerzo constante por mejorar.

En todo caso, entendemos que la escucha a posteriori sirve para diagnosticar el error de método, puesto que parece improbable que el profesor pueda seguir de cerca el progreso de todos los estudiantes de la clase de forma sistemática mediante otro sistema. Es nuestra opinión que precisamente la corrección sistemática del rendimiento del estudiante mediante el uso de cintas grabadas sirve para orientar la progresión y controlar la consecución de los objetivos didácticos. Estimamos que la autocorrección en cintas forma una parte esencial de la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje y que constituye una manera de que cada individuo se concencie de sus puntos débiles y fuertes, pudiendo de esta forma aplicar estrategias para la mejora. Es verdad que al principio de la formación, algunos estudiantes pueden no siempre reconocer los errores de proceso, pero esta metodología sirve además para que los estudiantes empiecen a entender el proceso, lo cual es uno de nuestros objetivos pedagógicos. Para su consecución, la explicación del modelo de esfuerzos de Gile (1995a:159-190) por ejemplo, resulta de gran ayuda.

En cuanto a los criterios de evaluación, si bien es cierto que resulta difícil de cuantificar y definir el error en interpretación, rechazamos el método subjetivo como criterio único para la corrección de los ejercicios de interpretación. Sin embargo, reconocemos el elemento subjetivo que inevitablemente forma parte de la valoración que hacen los usuarios y procuramos incorporarlo en cierta medida al sistema de calificación. Este sistema consta de una serie de parámetros que pretenden ser objetivos y que fueron acordados por el conjunto del profesorado de interpretación a lo largo de varias sesiones de trabajo. Forman una plantilla base que cada docente adapta a su método didáctico, y que se reproduce a continuación:

## INTERPRETACIÓN — 4.º CURSO

- A. PRIMERA IMPRESIÓN (como cliente potencial)
- B. SEGUNDA ESCUCHA (corrección detallada)
  - I. COHERENCIA INTERTEXTUAL (60%)
    - 1. *Porcentaje de información transmitida:*
    - 2. *Pérdidas de sentido:*
      - a) cambio de sentido/falso sentido:
      - b) contrasentido:
      - c) sin-sentido:
      - d) falta de precisión ling./ambigüedad:
    - 3. *Referencias culturales —Cifras— Term. específica*
  - II. EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA (20%)
    - 1. *Corrección gramatical:*
    - 2. *Registro:*
  - III. PRESENTACIÓN (20%)
    - 1. *Agilidad/fluidez:*
    - 2. *Vocalización/entonación/tono, etc.:*
  - IV. ESTRATEGIAS
  - V. VALORACIÓN GLOBAL

Al corregir tanto los ejercicios de clase como los exámenes se realizan dos escuchas de cada cinta. La primera escucha recoge la impresión subjetiva o intuitiva causada por la interpretación al procurar situarse el examinador en el lugar de un usuario potencial. En realidad lo que se viene a medir durante esta primera escucha es la comunicabilidad y la coherencia intratextual, mediante preguntas de tipo ¿tiene sentido? ¿es lógico?

Durante la segunda escucha se evalúa de acuerdo con los parámetros del apartado B de la plantilla. Estos parámetros nos ayudan a sistematizar la impresión obtenida durante la primera escucha, confirmándola, matizándola o incluso cambiándola. Obliga al profesorado a «objetivar su impresión subjetiva», por así decirlo. Los distintos apartados de la plantilla cobran más o menos importancia de acuerdo con la fase pedagógica en la que se encuentra en un momento dado. Por ejemplo, al principio de la formación se centra más en el contenido —apartado I *Coherencia intertextual*— que en la forma (apartados II y III). Conforme avanza el estudiante, es evidente que los apartados II y III cobran más importancia, a medida que se va profesionalizando su ejecución y asume un mayor control de los distintos esfuerzos.

Nuestra plantilla incluye también un cuarto apartado, denominado *Estrategias*, que a menudo resulta indicativo del

grado de confianza en su técnica y profesionalización que va alcanzando el estudiante. Esta sección de la plantilla suele permanecer vacía durante las primeras fases del curso, dado que, como ya se ha mencionado, en esta etapa tanto los docentes como los estudiantes aún nos concentramos fundamentalmente en conseguir la necesaria coherencia intertextual. A medida que los futuros intérpretes adquieren agilidad y confianza en su técnica, van empezando a profesionalizar su producción. Así, comienzan a emplear estrategias más centradas en la comunicación global del mensaje y la coherencia intratextual, así como en la compensación de dificultades de procesamiento: compensación de pérdidas y recuperación de información, anticipación, rectificación de errores, estrategias de gestión de términos especializados y/o desconocidos, etc. (véase el Capítulo 8, «Coping Tactics in Interpretation», en Gile (1995a)). En muchas ocasiones estas estrategias están relacionadas con las circunstancias que rodean al encargo específico de interpretación. Aun reconociendo la artificialidad de las circunstancias de un examen de interpretación, se intenta, al igual que durante las clases, simular la realidad profesional al máximo<sup>2</sup>. Así, los discursos son auténticos y normalmente proceden de un mismo congreso. Se acompañan de transparencias y otras ayudas visuales. Se anuncia el tema y la naturaleza del encargo con cierta antelación para permitir la preparación previa y se entrega el programa a los candidatos (véase anexo). El aprovechamiento de todos estos recursos por parte del estudiante también se valora en el apartado de *Estrategias*.

En conjunto todos estos parámetros componen un sistema bastante flexible que en términos generales divide la puntuación entre proceso y producto, aunque no se debe olvidar que los errores del producto a menudo son indicativos de errores del proceso y a veces no resulta fácil separar los dos tipos. En todo caso esta división reconoce la importancia tanto de la coherencia intertextual como de la expresión y la presentación en el cumplimiento de la función de la interpretación. Debemos señalar que por *coherencia intertextual* no nos estamos refiriendo a la «fidelidad» entendida como una comparación minuciosa del discurso fuente con el discurso meta. Por *coherencia intertextual* entendemos, como Nord (1991) y otros, lealtad a las intenciones comunicativas del orador principalmente (aun a sabiendas de que la cuestión de la lealtad en interpretación es compleja y puede ser fuente de conflictos).

Durante el curso esta plantilla se utiliza como guía para la autoevaluación y los comentarios por parte de los do-

<sup>2</sup> Si bien durante las clases los discursos se presentan en distintos soportes, en los exámenes siempre se presentan de viva voz, en base a un texto escrito para presentación oral.

centes, sin asignación de calificaciones numéricas aunque, al igual que en el sistema de Schjoldager, al estudiante se le suele hacer saber si su versión es aceptable o no. Las puntuaciones numéricas sólo se asignan durante los exámenes finales. No se asignan porcentajes rígidos a los distintos criterios incluidos en los subapartados porque se consideran como elementos que guían al profesorado en su evaluación. Esta flexibilidad permite al profesor asignar la puntuación de acuerdo con la gravedad relativa del error, lo cual consideramos un elemento muy importante en interpretación. Recordemos que la crítica que se realiza hacia el modelo de Barik es precisamente la ausencia de esta posibilidad.

Este baremo permite reconocer una jerarquía de errores al tiempo que permite calificar la interpretación de un estudiante de inaceptable si su nivel de expresión y presentación son tan deficientes como para impedir que el receptor asimile el contenido.

Los exámenes finales de las asignaturas que se corresponden a la especialidad en Interpretación de Conferencia constan de 12 ejercicios de interpretación en total, teniendo en cuenta las pruebas de consecutiva, simultánea general y simultánea especializada en todas sus combinaciones lingüísticas (A-B, C-A y A-B).

El plan de estudios adaptado, que entrará en vigor a partir del curso 2001-2002, prevé una asignatura por dirección lingüística (B/C-A y A-B) de 12 créditos cada una en sustitución del sistema algo fragmentado con el que se cuenta en la actualidad. Esto probablemente redundará en una disminución del número de ejercicios durante los exámenes finales.

### Examen fin de carrera en interpretación

Además de los exámenes finales de las asignaturas de la especialidad, aquellos estudiantes que lo deseen pueden presentarse a un examen fin de carrera en interpretación. Se trata de un examen profesional que ofrece a los estudiantes la posibilidad de demostrar su competencia profesional global. Se celebra una vez que el estudiante haya terminado con éxito todas las asignaturas del plan de estudios. Los objetivos del examen consisten en realizar una evaluación global de las capacidades adquiridas por el candidato a lo largo de su especialización en interpretación de conferencia y su capacidad para enfrentarse a una situación profesional lo más real posible. Viene a cumplir la misma función que el examen profesional al que aluden Weller y Dubrovsky (1990) al permitir diferenciar entre los criterios puramente profesionales y los criterios académicos que necesariamente se incluyen en la evaluación de las asignaturas individuales.

Suelen presentarse a este examen aquellos estudiantes que ambicionan ejercer la profesión de intérprete de conferencia y cuyo progreso en todas las combinaciones lingüísticas permite suponer que superarán el examen. De hecho la filosofía de su celebración es la de contribuir a la integración en el mercado profesional de aquellos estudiantes más cualificados.

El tribunal que califica este examen está formado por los siguientes miembros:

- Un profesor de cada una de las lenguas de trabajo del candidato (todos intérpretes profesionales) que evalúan siguiendo los mismos criterios que rigen en los exámenes finales de las asignaturas;
- Un intérprete profesional de reconocido prestigio, habitualmente miembro de AICE (Asociación de Intérpretes de Conferencia de España) que evalúa la competencia del candidato como posible compañero futuro de cabina;
- En el caso de la interpretación especializada, un experto de ese campo concreto del saber que evalúa en calidad de potencial usuario de la interpretación.

Esta composición del tribunal procura integrar algunas de las distintas instancias evaluadoras de la interpretación profesional. La calificación final del examen es el resultado de una ponderación en la que cada miembro del tribunal asigna una proporción de la calificación de acuerdo con sus propios idiomas de trabajo y con el resto de los parámetros de evaluación a los que tenga acceso.

### Conclusión

A modo de conclusión podemos apuntar la importancia de establecer objetivos pedagógicos claros y escalonados en la formación de intérpretes. Sólo de esta forma se evitará la confusión entre aptitud para iniciar la formación y aptitud para el ejercicio profesional. Asimismo, el establecimiento de dichos objetivos permite sistematizar y objetivar los criterios de evaluación para medir en qué grado se han alcanzado. Nuestra propuesta contempla la evaluación en distintos momentos del proceso de aprendizaje, aunque con mayor peso al final, aboga por la participación de los estudiantes y pasa por la necesaria grabación en vídeo y audio de los ejercicios y exámenes. En cuanto a los criterios de evaluación, se procura combinar los requisitos académicos con los distintos parámetros de calidad comúnmente aplicados en el ámbito profesional.

NOTA: Una versión abreviada de este trabajo se presentó en el I Congreso Internacional Sobre la Evaluación de la Calidad en Interpretación de Conferencias, celebrado en Almuñécar, 19-21 de abril 2001.

## Referencias y bibliografía

- AIIC (1993) (2.º ed.) *Advice To Students Wishing To Become Conference Interpreters*. Ginebra: AIIC.
- ALTMAN, Janet (1994) «Error analysis in the teaching of simultaneous interpretation: A pilot study» en Lambert, Sylvie y Barbara Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 25-38.
- BARIK, Henri (1969) *A Study of Simultaneous Interpretation*. Tesis doctoral. University of North Carolina, Chapel Hill, EE.UU.
- (1971) «A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation» en *Meta*, Vol. 16, n.º 4, 199-210.
- (1972) «Interpreters Talk a Lot, Amongst Other Things» en *Babel*, 18:1, 3-10.
- (1975) «Simultaneous Interpretation: qualitative and linguistic data» *Language and Speech*, 18, 272-297.
- (1994) «A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation» en Lambert, Sylvie y Barbara Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 121-138.
- BOWEN, David y Margareta BOWEN (1989) «Aptitude for Interpreting» en Gran, Laura y John Dodds (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine, Italia: Campanotto Editore. 109-126.
- BROS-BRAN, Éliane (1975) «Critical Comments on H.C. Barik's Article 'Interpreters Talk Lot, Amongst Other Things'» en *Babel*, 21:2, 93-94.
- BÜHLER, Hildegund (1986) «Linguistic (semantic) and extralinguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters» en *Multilingua*, 5 (4), 231-235.
- (1989) «Discourse Analysis and the Spoken Text – A Critical Analysis of the Performance of Advanced Interpretation Students» en Gran, Laura y John Dodds (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine, Italia: Campanotto Editore. 131-138.
- DÉJEAN LE FÉAL, Karla (1981) «L'enseignement des méthodes d'interprétation» en Delisle, Jean (ed.) *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa. 75-98.
- (1990) «Some thoughts on the Evaluation of Simultaneous Interpretation» en Bowen, David y Margareta Bowen (eds.) *Interpreting – Yesterday, Today and Tomorrow*. American Translators Association Scholarly Monograph Series. Binghamton, Nueva York: SUNY. 154-160.
- DODDS, John (1990) «On the Aptitude of Aptitude Testing» en *The Interpreter's Newsletter*, n.º 3, 17-22.
- DUBROVSKY, Raquel y Georganne WELLER (1990) «Curriculum Review at ISIT (Mexico City)» en Bowen, David y Margareta Bowen (eds.) *Interpreting – Yesterday, Today and Tomorrow*. American Translators Association Scholarly Monograph Series. Binghamton, Nueva York: SUNY. 61-69.
- GILE, Daniel (1983) «Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée» en *Meta*, Vol.28, n.º 3, 236-243.
- (1985a) «Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée» en *Meta. Numéro spécial: Interprétation de Conférence*. Vol. 30, n.º 1. 44-48.
- (1988) «Le partage de l'attention et le 'modèle d'effort'» en *The Interpreter's Newsletter*, n.º 1, 4-22.
- (1989a) «Perspectives de la recherche dans l'enseignement de l'interprétation» en Gran, Laura y John Dodds (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine, Italia: Campanotto Editore. 27-33.
- (1995a) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- GRAN, Laura y Christopher TAYLOR (1990) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine, Italia: Campanotto Editore.
- GRINGIANI, Angela (1990) «Reliability of Aptitude Testing: a Preliminary Study» en Gran, Laura y Christopher Taylor (eds.) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine, Italia: Campanotto Editore. 42-53.
- JENSEN, P.A. (1985) «SI: A Note on Error Typologies and the Possibility of Gaining insight in Mental Processes» en *Meta. Numéro spécial: Interprétation de Conférence*. Vol. 30, n.º 1. 106-113.
- KOPCZYNSKI, Andrzej (1983) «Deviance in Conference Interpreting» en Kopczynski, Andrzej (ed.) *The Mission of the Translator Today and Tomorrow*. Varsovia: Polska Agencja Interpress. 401.
- (1994) «Quality in conference interpreting: Some pragmatic problems» en Lambert, Sylvie y Barbara Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 87-100.
- KURZ, Ingrid (1989b) «Conference interpreting – user expectations» en Lindberg Hammond, Deanna (ed.) *Coming of Age. Proceedings of the 30<sup>th</sup> Annual Conference of the*

*American Translators Association*. Medford, Nueva Jersey: Learned Information, Inc. 143-148.

— (1993b) «Conference Interpretation: expectations of different user groups» en *The Interpreter's Newsletter*, n.º 5, 13-21.

LONGLEY, Patricia (1978) «An Integrated Programme for Training Interpreters» en Gerver, David y Wallace Sinaiko (eds.) *Language Interpretation and Communication*. Nueva York y Londres: Plenum Press. 45-56.

— (1989) «Aptitude Testing of Applicants for a Conference Interpretation Course» en Gran, Laura y John Dodds (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine, Italia: Campanotto Editore. 105-108.

MACKINTOSH, Jennifer (1995) «A Review of Conference Interpretation: Practice and Training» en *Target*, 7:1, 119-134.

MARRONE, Stefano (1993) «Quality: a shared objective» en *The Interpreter's Newsletter*, n.º 5, 35-41.

MARTIN, Anne (2000) *Proyecto Docente e Investigador*, Universidad de Granada.

NORD, Christiane (1988) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos. [Traducción al inglés por Penelope Sparrow y Christiane Nord (1991) *Text analysis in translation*. Amsterdam: Rodopi.]

— (1994) «Traduciendo funciones» en Hurtado Albir (ed.) *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón. 97-112.

— (1997) *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.

PÖCHHACKER, Franz (1995a) «Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective» en *Hermes, Journal of Linguistics*, n.º 14, 31-53.

REISS, Katharina y Hans VERMEER (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübinga: Max Niemeyer Verlag. [Traducción al español de Sandra García Reina y Celia Martín de León (1996) *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.]

SCHJOLDAGER, Anne (1995) «Interpreting Research and the 'Manipulation School' of Translation Studies» en *Target*, 7:1, 29-46.

— (1996) «Assessment of simultaneous interpreting» en Dollerup, Cay y Vibeke Appel (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 187-196.

SELESKOVITCH, Danica y Marianne LEDERER (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruselas/Luxemburgo: Didier Érudition.

SCHLESINGER, Miriam (1997) «Quality in Simultaneous Interpreting» en Gambier, Yves, Daniel Gile y Christopher Taylor (eds.) *Conference Interpreting: Current trends in research. Proceedings of the international conference on «Interpreting: what do we know and how?» Turku, August 25-27, 1994*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 123-132.

## ANEXO

*Material del examen de interpretación simultánea especializada de inglés A-B/B-A de la convocatoria ordinaria de exámenes de junio 2001.*

Material entregado a los estudiantes (15 minutos antes del examen)

Primeras Jornadas Andaluzas sobre estrategias de control de VIH/SIDA

Granada, 19 y 20 de junio de 2001

## PROGRAMA

Martes 19:

*The CHANGE Coalition's proposal for Europe: DRUG USE and HIV: BUILDING A EUROPEAN POLICY FOR HARM REDUCTION.*

Dra. Ana Parras Vázquez. Secretaria del Plan Nacional del SIDA.

*Informe sobre el Plan Nacional del SIDA en España.*

Lisa Power (Terrence Higgins Trust, UK).

*The CHANGE'S Coalition proposal for Europe: DRUG USE and HIV: BUILDING A EUROPEAN POLICY FOR HARM REDUCTION.*

**Abstract:** In November 1999, the members of CHANGE (the Coalition of HIV and AIDS Non-Governmental Organisations in Europe) met in Naples to review and compare the public health strategies that have been implemented to fight the HIV epidemic among IV drug users. As a result of this meeting, participants issued a proposal addressed to European policy-makers and advocating harm reduction as the only effective basis for health policies aimed at reducing HIV/AIDS among IDUs.

This presentation will explain the philosophy and merits of harm reduction strategies and will review the main components of CHANGE's proposal for Europe.

### Transparencias:

#### 1. *Harm reduction (HR) reduces HIV incidence:*

Netherlands (HR in 1980s)

AIDS incidence = 5 per million

Italy (HR recently):

AIDS incidence = 400 per million

Ireland (HR since 1991):

1992 → 41.4% of new infections = among IDUs

1998 → 21.5% of new infections = among IDUs

United States (No HR)

33% HIV reduction with HR

*(Dr. Drucker's estimates)*

---

#### 2) CHANGE'S PROPOSAL:

1. Drug users must be involved in HR programmes
  - a) Peer education
  - b) Regular consultation for evaluation of programs
2. Clean injecting equipment fights HIV
  - a) Distribution by peers
  - b) Substitution + injecting rooms + outreach
3. The need for drug-law reforms
  - a) Decriminalization of drugs
  - b) Government providing drugs in regulated way
4. HR programmes have to be implemented in prisons
  - a) Clean equipment, substitution treatment, condoms
  - b) Training staff
  - c) Therapies on equal basis with general public
  - d) No discrimination of HIVpositive inmates

### Resumen de la ponencia de la Dra. Parras Vázquez

En esta ponencia se pasa revista a las principales características de la epidemia de VIH/SIDA en España, señalando las diferencias con otros países de nuestro entorno, así como las nuevas tendencias, como por ejemplo el aumento

de la vía heterosexual como mecanismo de transmisión. En la segunda parte de la ponencia se presentan las actividades del Plan Nacional de Sida, que fundamentalmente se dividen en cuatro grandes apartados: investigación, vigilancia epidemiológica, atención, y prevención y formación. Se hace mención a la coordinación con el Plan Nacional Sobre Drogas en cuanto a las estrategias de reducción de daños (intercambio de jeringuillas y programas de metadona).

### Textos base de los discursos para interpretación (no entregados a los estudiantes)

Interpretación C/T

Examen junio 2001

#### The CHANGE's Coalition proposal for Europe: DRUG USE and HIV: BUILDING A EUROPEAN POLICY FOR HARM REDUCTION. Lisa Power (Terrence Higgins Trust, UK).

Good morning, ladies and gentlemen,

First of all, for those of you who still don't know us, I would like to explain who we are and the origins of the proposal we are presenting here today. CHANGE is a coalition of eleven European Non-Governmental Organisations involved in the fight against HIV and AIDS. Although it is based on non-governmental action, CHANGE does have the support of many institutions, and we even receive funds from the European Commission. As for our proposal, it dates back to November 1999, when the members of CHANGE met in Naples, Italy, with a very specific aim: to review and compare the public health strategies that have been implemented so far to fight the HIV epidemic among Intravenous Drug Users. This meeting made it possible for us to define the direction such health policies should take. We developed a proposal specifically addressed at European policy-makers, a proposal which calls for harm reduction as the basis for effective health policies against HIV/AIDS among drug users. We hope that you will find it appropriate and useful and we will of course welcome any comments and contributions.

I will start by defining the philosophy and merits of harm reduction as opposed to other approaches –such as prohibition. After that I will review the main elements of our proposal.

Harm Reduction, as opposed to prohibition, means that the drug user is given the means to lower the health-risks involved with drug use. The risks associated to drug use, particularly infection by HIV or by Hepatitis C, are in themselves far more damaging than the drug. Critics of harm reduction argue that this approach is NOT effective in reducing the use of drugs. However, there is enough scientific evidence to support that harm reduction programmes can be hugely successful in reducing the rate of transmission of HIV and Hepatitis among drug users, even if a reduction in drug use is not achieved.

It would be time-consuming to provide all data supporting this statement, but I would like to give you at least a few figures based on different studies about the impact of harm reduction programmes (I can give you the references later, if you are interested). As you can see in the transparency,

- In the Netherlands, where harm reduction programmes have been implemented since the 1980's, the total incidence of AIDS cases among Intravenous Drug Users (IDUs) is 5 per million.
- In Italy, where these programmes have been implemented only recently, the incidence is 80 times higher.
- In Ireland, where national AIDS policy started to incorporate harm reduction in 1991, transmission of HIV by IV drug use has fallen at an incredible rate. In 1992, 41.4% of new infections were registered among IDUs. In 1998 the number of new infections directly related to IV drug use had fallen to 21.5%.
- As for the United States, where prohibition is the rule, an increasing number of scientists repeatedly demand the introduction of harm reduction strategies. A recent study by Dr Drucker (Montefiori Medical Centre, New York) analysed the situation in countries where needle exchange programmes have been implemented. Based on these data, Dr Drucker estimates that needle exchange alone would reduce the infection rate among IDUs by up to 33% in the United States.

As you can see, harm reduction does have a considerable impact on the reduction of HIV/AIDS among IDUs.

Let me now turn to the main components of our proposal:

### 1. Drug users must be involved in harm reduction programmes

Experience shows that the target populations of any health intervention must be involved in the design and implementation of the health programmes. Drug users have a very specific expertise about the ways in which drugs are consumed in their communities. They also have first-hand experience about the risk behaviours which need to be changed. That is why they become perfect peer educators. And as such they are in the best position to relay information and to permanently influence behaviour. Finally, in order to evaluate the efficiency of the programmes implemented, users need to be consulted collectively on a regular basis.

### 2. Clean injecting equipment fights HIV

One of the most effective measures in preventing the spread of HIV and HCV among IDUs is making clean injecting equipment widely available (including syringes, needles, filters and cups). On the basis of the expertise acquired in the field, we know these programmes work best when the material is distributed in a supportive context, which means that the person feels comfortable acquiring the material, for example if the provider is a peer. Another basic approach is that provision of clean material is associated with adequate information about health promotion.

In addition, other approaches should be developed parallel to providing clean injection material. These include substitution treatments, injecting rooms and out-reach units.

Specifically, substitution programmes involving the medical distribution of heroin have proven they can be highly effective. The expertise developed in Switzerland, for example, should be used to implement these programmes across Europe.

### 3. The Need for Drug-law Reforms

We believe that accurate information about health and access to the means to preserve health are fundamental human rights, and they are frequently overlooked by current drug laws. We strongly believe, therefore, that the legal framework regarding drugs needs to be changed in order to reflect these issues. Drug users must be granted the right to get clean injecting equipment, and to be properly informed about safer practices and about the effects and quality of the different substances.

We propose that the reform of drug-laws take the following two directions:

1. Use of drugs should be decriminalized: the fear of being arrested or harassed by police marginalizes IDUs and limits access to health and social services;
2. Governmental agencies should find ways to make certain drugs available to IDUs in an appropriate and regulated way.

Methadone and other substitution substances are already widely available in several countries through medical programmes. Substitution has proved very effective in improving the quality of life of IDUs, reducing the risk of transmission of HIV and hepatitis B and C, and facilitating re-integration of IDUs into society. Therefore, substitution should be widely implemented as part of public health policies.

### 4. Harm Reduction Programmes have to be implemented in Prisons

Prison inmates should have access to the same quality of health care as does the general population. Therefore they should have access to harm reduction programmes.

We urgently appeal for:

- ⇒ the availability of clean injecting equipment, substitution treatments and condoms in prisons;
- ⇒ training courses for the personnel;
- ⇒ access to therapies for inmates equal to that of the general public;
- ⇒ the condemnation of any discrimination towards inmates affected with HIV

In this area we are impressed by Spanish initiatives, such as the innovative and successful pilot programmes which are being carried out in prisons in Bilbao and Pamplona. The good practices identified there must be streamlined across Europe.

### CONCLUSIONS

Harm Reduction saves lives. This has been demonstrated repeatedly through many localised initiatives. Why not translate these successes into standard practices internationally? European Institutions can be instrumental in globalizing effective public health strategies. This is why we want the European Institutions to become active advocates of harm reduc-

tion programmes: because they effectively reduce the personal and social damages caused by HIV, by HCV, and by drug use in general.

### *Secretaría del Plan Nacional del SIDA (Parras Vázquez)*

Muchas gracias, señora presidenta, señoras y señores:

En primer lugar me gustaría agradecer a los organizadores el haberme dado la posibilidad de dirigirme a Uds. en este foro tan importante. Voy a dividir mi intervención en dos grandes apartados: en primer lugar les daré algunos datos sobre las características de la epidemia del sida en España y posteriormente hablaré de las actividades de la Secretaría del Plan Nacional del Sida.

Que duda cabe de que el sida representa en España uno de los problemas más importantes de salud pública. Basta echar un vistazo a las estadísticas para comprender su alcance. Entre 1981 y 1997 se diagnosticaron en España un total de 47.689 casos. El sida constituye la primera causa de muerte entre jóvenes de 25 a 44 años, por encima de los accidentes de tráfico y, desde hace diez años, aproximadamente, es el país de la Unión Europea que más casos (por millón de habitantes) tiene, muy por encima de otros países que le siguen como son Italia, Francia y Portugal. El porqué de este incremento de casos tiene que ver, obviamente, y es un hecho bien conocido, con las características peculiares de la epidemia en España que hacen que tenga un rasgo diferencial, ya que tienen un mayor peso específico las prácticas de riesgo relacionadas con el consumo de drogas por vía intravenosa.

A continuación voy a presentarles las características más importantes de la evolución del sida en los últimos tres y cuatro años. Lo más trascendente, sin duda, es que desde hace aproximadamente 24 meses estamos asistiendo a la estabilización de la epidemia de sida en España. Por primera vez, después de muchos años, el número de casos diagnosticados en el año no es superior al del año anterior. Como dato más llamativo, en los últimos 12 meses el número de casos de sida ha descendido un 9,5 por ciento comparado con los 12 meses del período anterior.

Si analizamos la evolución de las categorías de transmisión en relación con el sida, se aprecia lo siguiente. Hay un descenso de aproximadamente un 6 por ciento en el número de casos de sida diagnosticados en usuarios de drogas por vía intravenosa; hay un descenso cifrado alrededor del 20 por ciento en los casos de sida entre varones que tienen prácticas homo-bisexuales; hay un incremento del 9 por ciento en la transmisión heterosexual (ésta es la única categoría de transmisión que no sigue el mismo curso del conjunto de la epidemia); hay un descenso notable, como no puede ser de otra manera, en los receptores de hemoderivados y en los receptores de transfusiones. En resumidas cuentas, después de muchos años está empezando a verse el final del túnel, lo que constituye una victoria inicial dados los niveles de importancia del problema. Sin embargo, seguimos teniendo como cruz de la moneda el dato de la transmisión heterosexual que sigue incrementándose a pesar de que el resto de los mecanismos de transmisión están en franca estabilización y descenso.

Quiero destacar un dato importante, y es que la epidemia de sida en España tiene un carácter totalmente diferenciado con el resto de los países del mundo, sobre todo de la Unión Europea. Observamos que el sida es una enfermedad de transmisión sexual, pero en España el sida es una enfermedad relacionada directamente con los usuarios de drogas por vía parenteral, a los cuales corresponde en este mecanismo de transmisión el 65 por ciento de todos los casos; el 14 por ciento corresponde a la transmisión homo-bisexual; el 11 por ciento a la transmisión heterosexual y el resto son proporciones pequeñas.

En relación con el patrón social de la enfermedad seguimos claramente determinando que el sida sigue siendo un problema de grandes ciudades, en donde la drogodependencia es más importante. Las comunidades autónomas que más incidencia de casos de sida tienen siguen siendo Madrid, Ceuta, Cataluña, Baleares y País Vasco.

Ahora que he revisado someramente las características de la epidemia, paso a hablar de la evolución del Plan nacional sobre el sida y a hacer una descripción somera de las actividades de la Secretaría del Plan. Se centran en cuatro grandes apartados: investigación, vigilancia epidemiológica, asistencia y prevención y formación.

Habría mucho que decir en cuanto a las actividades que estamos llevando a cabo en cada uno de estos campos, pero desgraciadamente tenemos muchas limitaciones de tiempo así que sólo voy a darles un breve resumen de dos de estos apartados. Si hay alguien que desea saber más sobre nuestras actividades en un campo concreto, he traído varias copias del último informe de actividades de la Secretaría del Plan.

Primero, entonces, el área de vigilancia epidemiológica. La vigilancia epidemiológica siempre se ha considerado la base y el punto de partida para diseñar estrategias de prevención y ordenación de la asistencia, atención y cuidados del pa-

ciente con infección por VIH/Sida, así como de la política de investigación futura. En los últimos tres años se han diseñado tres programas de vigilancia epidemiológica en VIH en poblaciones centinela. Todo ello proporcionó una información útil para el seguimiento del sida en España y para comprobar la eficacia de las medidas de prevención, para lo cual se han firmado un total de 13 convenios con diferentes comunidades autónomas y un convenio con el Instituto de Salud Carlos III, como apoyo para la realización de las diferentes pruebas diagnósticas de estos estudios.

En relación con el área de prevención, las actividades de la Secretaría del Plan se han centrado en el último año, en las siguientes. En primer lugar, recientemente hemos presentado la campaña de prevención del sida destinada a la población general, cuyo objetivo fundamental es promover una sexualidad más segura. El 28 de octubre del año pasado la Secretaría del Plan Nacional sobre el Sida presentó una campaña de prevención a través de grandes medios de comunicación, dirigida a la población en general y con especial énfasis a adultos jóvenes. El objetivo general de la misma es concienciar a la sociedad de la responsabilidad individual en la adopción de medidas de prevención frente a la transmisión del VIH. Promueve comportamientos sexuales más seguros, especialmente el uso del preservativo, y especialmente en relaciones ocasionales y con parejas nuevas, ya que se ha demostrado que, utilizado correctamente, es el método más eficaz para prevenir la transmisión sexual del VIH. Esta campaña tiene un especial interés al reevaluar en concreto la transmisión heterosexual de los últimos 24 meses.

No se puede plantear en este momento ninguna estrategia futura de prevención del sida en España, si no se hace totalmente al unísono con los programas de drogas y de atención a drogodependientes. Las estrategias de reducción del daño en usuarios de drogas por vía parenteral buscan fundamentalmente dos objetivos: primero, acercar a los usuarios de drogas al sistema sanitario, y, segundo, modificar sus conductas de inyección y sus conductas sexuales. En este sentido no quiero terminar sin antes mencionar dos aspectos muy importantes de nuestra estrategia de reducción de daño: el intercambio de jeringuillas y los programas de metadona.

Colaboramos muy activamente, no solamente en recursos económicos sino también en recursos técnicos, en los programas de intercambio de jeringuillas que se están desarrollando dentro de varias cárceles españolas, como la prisión de Basauri en el País Vasco, programa que ya se ha mencionado esta mañana. En este sentido, la Secretaría ha editado un material específico para organizaciones no gubernamentales sobre cómo se tiene que poner en marcha un programa de intercambio de jeringuillas. En cuanto a los programas de metadona, quiero señalar el incremento tan importante de los programas de metadona en los últimos años. Hemos pasado de un total de 15.600 individuos que estaban bajo control en programas de metadona en el año 1993, a casi 44.000, y estamos en este momento en casi 700 programas de metadona. Esta es la principal estrategia, junto con los programas de intercambio de jeringuillas, de lucha contra el sida.

No tengo tiempo para decirles qué es lo que estamos consiguiendo con toda esta estrategia. En ningún momento quiero que tengan la idea de que éste es un informe triunfalista. Los datos de sida son los que he contado y son suficientemente serios como para no perder el rumbo. Sin embargo, es importante que conozcan lo que se hace, lo que tenemos que seguir haciendo y los resultados que están dando estas estrategias. Con esto termino lamentando no poderles dar más información, pero está todo en el informe. Obviamente las actividades del plan nacional son mucho más amplias de lo que yo he podido esbozar aquí. Disculpas, Sra. Presidenta por haber excedido el tiempo asignado, y muchas gracias a todos por su atención.

## Transparencias

**1981-1997: 47.689 casos diagnosticados**

**Primera causa de muerte entre personas de 25 a 44 años**

**2000: ESPAÑA ES EL PAÍS QUE MÁS CASOS DE SIDA TIENE REGISTRADOS DE TODA LA UNIÓN EUROPEA.**

**EVOLUCIÓN DE LOS MECANISMOS DE TRANSMISIÓN**

**UDI: REDUCCIÓN 6%**

**HOMO/BISEXUALES: REDUCCIÓN 20%**

**HETEROSEXUALES: INCREMENTO 9%**

**HEMODERIVADOS: REDUCCIÓN 90%**

### Mecanismos de transmisión

UDI: 65%

Contactos homo/BISEXUALES: 14%

Contactos heterosexuales: 11%

Resto: 10%

### Incidencia por Comunidades Autónomas

Madrid

Ceuta

Cataluña

Baleares

País Vasco

### Plan Nacional sobre el SIDA

1. Investigación
2. Vigilancia epidemiológica
3. Asistencia
4. Prevención y formación