

Interpretación

Cómo formar intérpretes contando con los estudiantes

Jesús de Manuel Jerez ¹

Facultad de Traducción e Interpretación
Universidad de Granada

Resumen: La introducción de material audiovisual digitalizado procedente de grabaciones de acontecimientos interlingües reales desde fases tempranas de la formación especializada de intérpretes, facilitada por las nuevas tecnologías, es posible, pero no está exenta de riesgos. Para controlarlos el autor de este estudio propone un enfoque que complementa la evaluación del nivel de dificultad que puede realizar el profesor combinando criterios objetivos cuantificables y otros más aproximativos o subjetivos con la percepción de los estudiantes de tres parámetros fundamentales para mantener su motivación: la dificultad, la utilidad y el interés de distintos ejercicios individuales o tipos de ejercicios. Para llevarlo a la práctica se sugiere aplicar la metodología de la investigación en la acción incorporando tanto análisis cuantitativos como cualitativos.

Palabras clave: Interpretación, material audiovisual, formación especializada de intérpretes, motivación.

Hacia una selección del material didáctico más fundamentada

En la relativamente reciente historia de los estudios de interpretación no son pocos los trabajos que se han publicado sobre la formación y en los últimos años abundan las investigaciones sobre los aspectos cognitivos y neurofisiológicos del proceso de la interpretación y sus implicaciones para la formación de intérpretes. Sin embargo no se ha dedicado mucha atención al modo en que los estudiantes perciben su formación y en particular el material didáctico que utilizamos los docentes para ella. Tradicionalmente la selección del material didáctico, al igual que otros aspectos metodológicos de la formación (Gile, 1995: 182), ha descansado en la intuición o el buen hacer del profesorado y en la literatura no encontramos mucho más que vagas referencias a una progresión adecuada, poco definida, o a un acercamiento a la realidad profesional de la que tampoco se han ofrecido hasta ahora muchas indicaciones precisas (el intento más destacado sería la definición de hipertexto y sus siete categorías de Pöchhacker, 1995: 35) ni se han aportado orientaciones sobre cómo llevar a la práctica tal acercamiento en el laboratorio de interpretación. En

Abstract: *How to train interpreters taking the students into account* New technologies have made easier, but not risk-free, the use of digitised audiovisual material taken from recordings of real multilingual events right from the early stages of specialised interpreter training. In order to control the risks involved, the author of this study suggests a two-fold approach: on the one hand, evaluation by the trainer of the level of difficulty, applying both objective or quantifiable and subjective or approximate criteria; on the other hand, students' perception of parameters which are vital for their motivation, such as the difficulty, usefulness and personal interest raised by a variety of individual exercises and types of exercises. Implementation of this proposal is based on action research methodology, integrating both quantitative and qualitative analysis.

Key words: Interpretation, audiovisual material, specialised interpreter training, motivation.

este sentido, la formación de intérpretes no escapa a lo que Borg (1963) señalaba en relación con los educadores en general:

Quizá una razón para el progreso lento e inseguro en educación han sido los métodos ineficaces y acientíficos empleados por los educadores al adquirir conocimientos y resolver sus problemas. Una aceptación acrítica de la autoridad que no se apoya en una evidencia objetiva y una superdependencia en experiencia personal han sido la característica de las técnicas de solución de problemas de los educadores ².

A la espera de que los estudios cognitivos alcancen el desarrollo suficiente para ayudarnos por sí solos a seleccionar el material didáctico, entendido como discursos (textos) o situaciones comunicativas (hipertextos) con los que trabajar en el laboratorio, un método de selección más fundamentado empíricamente y que se plantee el doble objetivo de introducir en la formación la realidad profesional (grabaciones audiovisuales) con toda la diversidad posible y hacerlo con la progresión adecuada, ajustada a cada modalidad y cada fase de la formación en interpretación, puede

¹ Miembro de GRETI, grupo de investigación de la Junta de Andalucía (HUM-737): «La interpretación ante los retos de la mundialización».

² Traducción del autor.

consistir en un uso combinado de parámetros objetivos y fácilmente cuantificables del material en cuestión (duración, número de palabras, velocidad de elocución), con otros más aproximativos o valorativos evaluados por el profesorado (tipo de hipertexto, modo de exposición, tema, registro, intención comunicativa dominante, nivel de especialización, acento) y otros parámetros subjetivos procedentes de la percepción de los estudiantes respecto a distintos tipos de ejercicios (valoración de la dificultad, la utilidad para la formación o el interés personal). De este modo, la introducción de parámetros objetivos, que podría resultar insuficiente ya que factores como velocidad, duración y extensión son importantes, pero no exclusivos a la hora de medir la dificultad o la pertinencia de determinados ejercicios, se complementa con el contraste de dos subjetividades, la del profesor y la del estudiante.

La visión de los estudiantes

En otros trabajos (Manuel, 2003a y 2003b) se ha expuesto el desarrollo de la base de datos *Marius* en la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la Universidad de Granada, con la que se pretende obtener información útil para fundamentar en una base empírica observacional la selección del material didáctico. Su objetivo es cubrir la mayor variedad posible de textos e hipertextos procedentes de la realidad profesional siguiendo los dos primeros tipos de parámetros antes expuestos (objetivos y valorativos evaluados por el profesorado). En este artículo centraremos la atención en el último eje de los antes citados: la percepción de los estudiantes como destinatarios de la formación. La idea de base es que la percepción de los estudiantes de factores como la dificultad, la utilidad o el interés de distintos ejercicios individuales o tipos de ejercicios nos acerca a un factor vital del aprendizaje como es la motivación de los futuros intérpretes, especialmente delicado cuando se trata de situaciones de formación que implican un alto stress cognitivo y emocional.

En el caso que nos ocupa, los estudios de la motivación de los estudiantes basados en los tres parámetros citados han acompañado en la FTI de la Universidad de Granada la introducción de nuevos soportes para la presentación de los discursos en las asignaturas de la especialización en interpretación de conferencias en la combinación francés-español desde el curso 2000-01.

Planteamiento teórico

El método empírico choca con limitaciones cuando se aplica al aula de interpretación. Sandrelli (en prensa) señala la escasez de sujetos y las dificultades de la replicación como algunas de las principales dificultades de la investigación en este campo. Efectivamente, los cursos de especia-

lización en interpretación, tanto de licenciatura como de postgrado, se imparten con grupos reducidos de estudiantes y el perfil de estos últimos varía mucho de un centro a otro, según la formación previa de los estudiantes (en traducción e interpretación o en otras carreras) y, relacionada con ésta, según las competencias lingüísticas, culturales, temáticas y traductoras adquiridas previamente, los diferentes sistemas educativos, los contextos socio-económicos y culturales, etc. Por tanto, no es factible pensar en extrapolaciones mecánicas de los datos obtenidos en un contexto formativo concreto. Si además se trata de evaluar el impacto de lo que como hipótesis de partida se considera una innovación pedagógica (la introducción de grabaciones audiovisuales digitalizadas procedentes de la realidad profesional como fuente de material didáctico), a los inconvenientes prácticos se añadiría uno ético: ¿sería legítimo privar a la mitad de nuestros «sujetos» de algo que supuestamente va a constituir un avance en la formación sólo porque necesitamos un grupo de control?

Lejos de paralizarnos, estas dificultades pueden llevarnos a optar por otro paradigma que la investigación pedagógica, paralelamente a otras ramas de las ciencias sociales, ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas. Se trata de la denominada «investigación en la acción», corriente que surge en Estados Unidos en los años 40, aunque tiene precedentes en el inicio del método científico en la educación en los años 20 y el movimiento progresista (Cohen y Manion, 1990: 272).

Estos últimos autores (Cohen y Manion, *op. cit.*: 271) definen la investigación en la acción, citando a Halsey (ed.: 1972) como sigue: «investigación en la acción es la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los procedimientos de tal intervención».

Esta corriente se inspira en una tradición de rechazo al positivismo que Cohen y Manion (*op. cit.*: 53-54), sin aceptarla ni rechazarla, definen en los siguientes términos:

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

Entre los rasgos que estos autores exponen como característicos de la investigación en la acción destacaremos los que nos parecen más pertinentes para su aplicación a la didáctica de la interpretación: es situacional (se preocupa de la diagnosis de un problema en un contexto específico e intenta resolverlo en ese contexto) y autoevaluadora.

Según Blum la investigación en la acción en las ciencias sociales se resuelve en dos pasos: *el paso de diagnósti-*

co, en el que se analizan los problemas y se desarrollan las hipótesis, y el *paso terapéutico*, en el que se prueban las hipótesis mediante un experimento de cambio dirigido conscientemente» (Cohen y Manion, *op. cit.*, 1990: 272).

En el caso que nos ocupa, el paso de diagnóstico estribaría en el problema del acercamiento de la formación de intérpretes a la realidad profesional y la necesidad de superar dos patrones de actuación habituales en la formación de intérpretes: el papel del profesor o los estudiantes como oradores pronunciando discursos reales predominantemente leídos (Pöchhacker, 1999: 157) y el recurso a simulacros de discursos espontáneos reproducidos por oradores indefinidos (tipo cinta de vídeo *Coup d'envoi* del SCIC³). Los inconvenientes de estos dos patrones de actuación se exponen en Manuel (2002: 12-15), por lo que nos limitaremos a citar los más relevantes: el primero reduce considerablemente la exposición de los estudiantes a la enorme diversidad que caracteriza la oralidad en la realidad profesional y obliga a los «falsos oradores» a un ejercicio de imitación de éxito incierto; en el segundo caso se idealiza la espontaneidad como criterio de autenticidad, obviando las múltiples situaciones reales en las que el discurso no se presenta de este modo, y se prescinde de todo lo que el funcionalismo nos ha enseñado sobre la necesidad de situar los textos individuales en su contexto comunicativo y la influencia de este contexto en las propias técnicas que han de adquirir los estudiantes, dado que no se nos define ni la condición del orador ni la situación, real o en su defecto verosímil, en la que se pronunciaría el discurso, a quién iría dirigido, en qué momento o con qué fin.

En cuanto a las hipótesis, se exponen igualmente en el trabajo antes citado de Manuel (2002: 15):

- La abundancia y calidad de material grabado con situaciones comunicativas interlingües reales favorecida por el progreso tecnológico permite, previa clasificación por orden de dificultad, adelantar su introducción en el aula a fases entre iniciales e intermedias de la formación especializada de intérpretes.
- La introducción de este material grabado puede sustituir a partir de ese momento casi por completo el papel

del profesor o los estudiantes como oradores o el recurso a «falsos oradores» invitados, de modo que los estudiantes acaben su formación habiéndose enfrentado a la mayor variedad posible de oradores y situaciones comunicativas tomadas de la vida profesional.

El «paso terapéutico», volviendo a Blum, consistiría en «la comprobación de estas hipótesis mediante un experimento de cambio dirigido conscientemente». Para ver en qué consiste este experimento de cambio, nos remitimos de nuevo a las características de la investigación en la acción definidas por Cohen y Manion (1990: 278-279) como:

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

Esta consideración implica un planteamiento flexible, no sólo en la investigación, sino también en la docencia, que sin ser en modo alguno incompatible con una planificación basada en objetivos generales y específicos (Martin y Abril, 2002: 84), sí deja abierta la definición de las unidades didácticas concretas y su extensión a los ajustes que puedan aconsejar las reacciones observadas en los estudiantes. Este enfoque tiene la ventaja de permitir que todo el grupo se beneficie de lo que hipotéticamente se considera una innovación pedagógica analizando paso a paso los riesgos que ésta pueda conllevar y corrigiéndolos sobre la marcha.

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

Fichas de valoración de ejercicios individuales

La necesidad de pulsar la percepción de los estudiantes por se hizo patente ante la acumulación de factores de difícil medición por parte del profesorado en la incorporación a las clases de interpretación de grabaciones procedentes de la realidad profesional y en particular, en nuestro caso, una vez que pudimos contar con la ingente cantidad y variedad de material que proporciona el canal europeo de TV vía satélite EbS (Manuel, 2003a). Así por ejemplo, puede resultar complicado prever qué impacto van a tener, en la dificultad que entraña para los estudiantes la interpretación

³ La cinta de vídeo *Coup d'envoi*, grabada en 2001, fue distribuida por el Servicio Común de Interpretación y Conferencias (SCIC) de la Comisión Europea en la reunión anual SCIC-Universidades de febrero de 2002. Contiene «discursos» grabados por intérpretes profesionales similares a los que este servicio utiliza en sus pruebas de selección. Se proponen como ejercicios de interpretación consecutiva y simultánea y todos ellos se presentan de forma predominantemente espontánea, a partir de unas notas a modo de esquema. En ningún caso se plantea quién sería el orador (los intérpretes hablan en primera persona y narran situaciones conocidas por ellos o expresan opiniones propias), ni una situación comunicativa hipotética en la que se pronunciarían los discursos (congreso científico, conferencia, organismo internacional) y la mayoría de ellos parecen basados en artículos de prensa sobre diversos temas, en algunos casos relacionados con lo que se trata en las reuniones de la UE (política agraria común) y en otros puramente anecdóticos (investigaciones sobre las aficiones artísticas de las palomas y su influencia en su apetito).

de un discurso grabado determinado, factores como un fuerte acento extranjero, un alto –o excesivamente bajo– ritmo de elocución, una abundancia de incoherencias sintácticas o gramaticales, una alta frecuencia de falsos comienzos, un nivel de abstracción excesivo, una gran acumulación de referencias culturales, un tema no muy conocido por los estudiantes –aunque ello no implique un gran número de términos especializados–, una escasa vocalización del orador, un insuficiente conocimiento del contexto institucional o cultural por parte de los estudiantes, un registro excesivamente elevado o formal, una gran acumulación de cifras, una entonación artificial por tratarse de un texto leído, un sonido ligeramente deficiente, etc. Y si no siempre es fácil medir cada uno de estos factores individualmente, sobre todo porque la percepción esperada de lo que puede resultar «coherente», «abstracto», «excesivo», «formal» o «conocido» no siempre coincide con la que posteriormente tienen los estudiantes, más difícil aún puede resultar evaluar el impacto de la combinación y la interacción de todos los factores citados. Así, puede no ser fácil delimitar hasta qué punto un ritmo de elocución relativamente lento compensa la dificultad generada por un registro alto propio de un texto leído o por un acento extranjero fuerte en un discurso espontáneo o, por el contrario, hasta qué punto la alta velocidad de elocución de un discurso se compensa por las redundancias propias del lenguaje oral, el conocimiento del tema y el contexto institucional o el bajo nivel de especialización de un discurso, o en qué grado ciertos problemas de sonido propios de grabaciones menos profesionales (con cámara de vídeo y diversos sistemas de captación del audio) pueden verse compensados por una vocalización clara, o una entonación enfática, etc. Estos aspectos son especialmente relevantes si tenemos en cuenta que los datos objetivos que podemos tener sobre un discurso grabado, como la velocidad de elocución medida en palabras por minuto, si bien tienen un gran valor orientativo, no nos aportan información sobre la existencia o no de pausas que acompañen factores desencadenantes de dificultad o «*problem triggers*» (Gile, 1995b: 172-174). Las ventajas del profesor como orador, cuando utiliza textos procedentes de situaciones reales, estriban precisamente en su capacidad de manipular ciertos factores de dificultad (velocidad, vocalización, pausas) para compensar otros (frases largas, densidad terminológica, cifras abundantes, registro elevado), si bien el abuso de tales manipulaciones puede resultar contraproducente con vistas a la inserción del futuro intérprete en una realidad profesional «menos amable».

Además de la percepción de estos factores, relacionados con la dificultad de los ejercicios, el hecho de contar con valoraciones de los estudiantes en cuanto a la percepción de la utilidad para su formación y el interés personal suscitado por los ejercicios permite comprobar en qué medida un ejercicio considerado difícil puede mantener la motivación

alta gracias a otros factores. La distinción entre percepción de la utilidad y del interés ha resultado ser pertinente a la vista de los resultados de los tres últimos cursos, ya que, si bien las valoraciones medias de estos parámetros coinciden con frecuencia, algunos ejercicios han demostrado que no todo lo que se percibe como útil parece interesante y viceversa. En estos últimos casos resulta especialmente esclarecedor comprobar las respuestas abiertas en las que los estudiantes justifican sus valoraciones numéricas.

Conforme a los planteamientos teóricos expuestos en el apartado anterior, el método seguido para medir la percepción de los estudiantes se ha ido completando y enriqueciendo a lo largo de los tres cursos en que se ha aplicado hasta ahora, si bien algunos elementos se han mantenido para posibilitar la comparación de datos de cursos sucesivos.

Durante el curso académico de la introducción del material grabado procedente del canal europeo EbS (2000-01), que permitió renovar buena parte del material didáctico con que contábamos, ampliando considerablemente la proporción de ejercicios realizados a partir de vídeos, se distribuyeron fichas de valoración de ejercicios individuales. El formato de estas fichas no ha variado en los dos cursos siguientes y consiste en hojas tamaño cuartilla con tres preguntas sobre la dificultad, la utilidad y el interés del ejercicio que los estudiantes acababan de realizar. A estas tres preguntas se ha de contestar para cada parámetro con una valoración numérica (en una escala de 1 a 5, donde 1 es la dificultad, el interés o la utilidad mínimos y 5 el valor máximo) y una breve explicación razonada de cada una de las respuestas. Las fichas se distribuyen inmediatamente después de realizar el ejercicio y antes de su corrección en el aula, de modo que nada de lo que se pudiera decir sobre el ejercicio que acaban de realizar pueda condicionar las respuestas de los estudiantes. Aunque el cuestionario es anónimo, los estudiantes proporcionan una clave de identificación que mantendrán durante todo el curso para facilitar estudios longitudinales. Para no tomar demasiado tiempo de clase el cuestionario ha de ser breve y conciso, al igual que las respuestas. Por otro lado, para evitar un «efecto cansancio» que podría acabar distorsionando las respuestas, no se puede pasar el cuestionario sistemáticamente después de todos y cada uno de los ejercicios realizados durante el curso, lo que condiciona los objetivos del proceso: no se trata de evaluar todo lo que se hace y comparar las respuestas a todos los ejercicios, sino de centrar la atención en aquellos ejercicios que se prioricen por la relevancia de la información que pueden aportar.

Mediante las fichas de evaluación se recogen datos sobre un abanico relativamente representativo de la diversidad de ejercicios planteados, sin pretender llegar, no obstante, a conclusiones generalizadoras sobre tipos de ejercicios. Este sistema permite igualmente comparar en una misma clase ejercicios representativos de dos categorías diferentes (dis-

curso real frente a simulacro, por ejemplo) con el mayor número posible de parámetros comunes (duración, velocidad de elocución, acento, nivel de especialización, modo de exposición). A partir de los datos obtenidos se pueden extraer conclusiones para cursos posteriores o incluso para el mismo curso en que se aplican: a) determinar qué parte del material didáctico renovar y cuál mantener en el futuro en función del interés suscitado y la utilidad percibida; b) ante un texto o hipertexto largo, evaluar cuánto tiempo conviene dedicarle en función de la percepción de la dificultad y la motivación observadas en la toma de contacto; c) establecer la conveniencia de adelantar o retrasar el uso de determinados ejercicios en función de la percepción de la dificultad; d) determinar la necesidad de modificar el planteamiento didáctico de un ejercicio que resulte difícil pero útil e interesante, trabajando por adelantado en las soluciones a ciertas fuentes de dificultad; e) descubrir posibles factores de dificultad no considerados en la valoración del profesor o evaluar el peso de cada uno de ellos desde la perspectiva de los estudiantes; f) determinar si el interés que suscitan determinados temas y situaciones comunicativas puede compensar posibles deficiencias de sonido u otros factores de dificultad.

Cabe aclarar aquí que no se trata de anular el criterio del profesor, sino de enriquecerlo asumiendo que su perspectiva no es única ni infalible, por mucho que su experiencia docente y profesional le aporte elementos para una visión más completa que la que puedan tener los estudiantes.

Las valoraciones numéricas se estudian mediante una hoja de cálculo que permite obtener medias aritméticas y desviaciones típicas de los tres parámetros. Las medias de cada ejercicio se reflejan en un gráfico para cada curso ordenado cronológicamente en el que aparecen superpuestas una curva para cada parámetro (dificultad, utilidad, interés) y sirven de base para medias de parámetros por curso y por modalidad de interpretación (consecutiva o simultánea) cuyo valor es meramente orientativo por las razones antes expuestas. En la hoja de cálculo se consignan también datos como la fecha de realización de cada ejercicio evaluado, la fecha del texto o hipertexto original utilizado, la velocidad de elocución en el caso de textos individuales y el número de respuestas obtenidas.

Las respuestas abiertas sirven para buscar explicaciones a las medias numéricas obtenidas, especialmente útiles para los puntos en los que la gráfica se aleja más respecto de la media de cada parámetro: por qué tal ejercicio ha resultado tan difícil, tan útil o tan poco interesante, según los casos. Dado que las valoraciones medias por curso no han variado mucho en los tres cursos académicos estudiados: en torno a 3,5 para la dificultad y en torno a 4 para utilidad e interés, se cuenta ya con una referencia para contrastar con cada ejercicio individual. Por otro lado, el hecho de presentar las curvas superpuestas puede servirnos para determinar, por ejemplo, hasta qué punto la alta percepción de la dificultad de un ejercicio se compensa, o no, con una va-

loración alta de su utilidad o interés, lo que determinaría si desde el punto de vista de la motivación se justifica su elección y/o su mantenimiento en cursos sucesivos.

Cuestionarios de valoración global por tipos de ejercicios

Sin abandonar, como se ha dicho, las fichas, en el curso 2001-02 y 2002-03 se han distribuido cuestionarios a final de curso, elaborados en gran medida teniendo en cuenta las respuestas a las fichas individuales y con los que se trata de profundizar en los factores que influyen, positiva o negativamente, en los tres parámetros considerados y obtener valoraciones más representativas por tipos de ejercicios. En el curso 2001-02 había un interés especial por determinar el impacto del paso del vídeo analógico al digitalizado en la reproducción de los discursos grabados y los nuevos soportes de grabación que los estudiantes podían utilizar a partir de ese momento (mediados del curso) para sus horas de prácticas.

En cuanto a la estructura del cuestionario, las 6 primeras preguntas se relacionan con los factores que aumentarían o reducirían los tres parámetros medidos con ayuda de las fichas de evaluación individuales descritas en el apartado anterior por el hecho de trabajar con grabaciones en vídeo. Las preguntas ofrecen varias opciones (4 en el caso de la dificultad y 5 en los de la utilidad y el interés) basadas en la literatura sobre el tema, las hipótesis del profesor/investigador y las respuestas de los estudiantes a las fichas de ejercicios individuales. Se aclara siempre que pueden señalar varias opciones para cada pregunta y se deja una opción abierta para que los estudiantes indiquen otros posibles factores. La pregunta siete pretende obtener una valoración global de la introducción del soporte vídeo/vídeo digitalizado.

A continuación, en el cuestionario del curso 01-02 se introdujeron tres preguntas orientadas a sondear qué tipos de ejercicios habían aportado más a los estudiantes durante el curso, cuáles hubieran querido hacer con más frecuencia y cuáles se habrían hecho con excesiva frecuencia. Dado el carácter abierto de estas preguntas, que no permitió recabar información representativa de todos los tipos de ejercicios realizados, en el curso siguiente se sustituyeron estas tres preguntas por una en la que los estudiantes tenían que valorar de 1 a 5 la aportación de distintos tipos de ejercicios a su formación a partir de un listado exhaustivo de 16 tipos de ejercicios de interpretación consecutiva (IC) y simultánea (IS) realizados durante el curso. Este sistema proporcionó una información más completa y precisa, si bien las diferencias entre las valoraciones de algunos tipos de ejercicios de IC, cuya práctica en clase había finalizado cuatro meses antes, y las de ejercicios individuales de esas mismas categorías obtenidas durante el curso podrían indicar que es mejor no dejar pasar tanto tiempo entre la rea-

lización de los ejercicios y la obtención de este tipo de valoraciones globales. En este sentido tal vez sería más adecuado que cumplimentasen la parte del cuestionario dedicada a IC al final de la formación en esta modalidad.

Otra pregunta del cuestionario se refiere a la aportación al autoaprendizaje de la incorporación de los discursos en vídeo digitalizados. Cabe aclarar que los estudiantes pueden utilizar estas grabaciones en tiempo de prácticas en el laboratorio de interpretación de la FTI ya que están grabadas en el disco duro del ordenador del laboratorio, cuya salida de audio está conectada a las cabinas y cuya imagen es visible desde éstas mediante un cañón proyector, además de contar con grabadora de CD-ROM que permite a los estudiantes copiar las grabaciones audiovisuales digitalizadas y los textos correspondientes para practicar en sus propios ordenadores.

La pregunta siguiente se refiere a la corrección de ejercicios de IC e IS en clase mediante la proyección de la transcripción del discurso original simultáneamente a la escucha de las cintas de audio en las que se graban las interpretaciones. Dado que las transcripciones reflejan los falsos comienzos y los errores de concordancia o de uso del léxico del orador (en cursiva), y permiten destacar el léxico o estructuras poco habituales o propias del lenguaje especializado (en sombreado de diferentes colores según se trate de léxico especializado o simplemente poco habitual), así como los nombres propios (en negrita) o las pausas largas (con puntos suspensivos), este sistema de corrección permite fijar la atención en las tácticas que usan o podrían usar los estudiantes, mediante la discusión abierta a todos, frente a distintas circunstancias que se presentan durante la interpretación del discurso. La pregunta en cuestión pretende establecer hasta qué punto un uso abundante de este recurso puede ser percibido como útil o si, por el contrario, los estudiantes podrían considerar que consume demasiado tiempo de clase en relación con la práctica en sí.

En el cuestionario del curso 2002-03 se incorporaron preguntas para medir la frecuencia de uso de las grabaciones digitalizadas en las prácticas que los estudiantes pueden realizar, en casa o en el laboratorio, y la disponibilidad de ordenadores con los que utilizar el material en su domicilio familiar y en Granada.

Por último, en este último curso se incluyeron dos preguntas más: una para determinar la influencia del tema de los discursos en la motivación de los estudiantes y otra totalmente abierta para comentarios generales.

No comentaremos aquí en detalle los resultados obtenidos a través de las fichas individuales, ya que los más significativos de los cursos 00-01 y 01-02 han sido expuestos en otros trabajos (Manuel, 2002 y 2003b) y en cualquier caso su mayor relevancia la aportan dentro del propio proceso de enseñanza de una asignatura concreta. Nos limitaremos a

indicar los datos más llamativos proporcionados por los estudiantes en los cuestionarios de final de curso con un comentario comparativo de los dos cursos en que se han aplicado:

- El uso de discursos y conferencias grabadas en vídeo en las clases de interpretación obtiene una valoración globalmente positiva para la casi unanimidad de los estudiantes (sólo un estudiante de los 27 encuestados entre 2002 y 2003 expresó algunas reservas al respecto).
- Sólo el sonido es identificado por una amplia mayoría de los estudiantes de ambos cursos como un factor que aumenta la dificultad por tratarse de grabaciones reales, aunque el porcentaje de los que así piensan se ha reducido de un curso a otro con el uso exclusivo de material digitalizado en el curso 02-03 (v. gráfico 1); además un segundo cuestionario en el curso 01-02 reveló que todos los estudiantes consideraban que la calidad del sonido de las grabaciones digitalizadas era suficiente o más que suficiente para la realización de ejercicios en clase.
- El resto de posibles factores que aumentarían la dificultad por el formato elegido para los ejercicios (el acento, la velocidad de elocución y la vocalización insuficiente de los oradores) obtienen respuestas minoritarias, salvo la vocalización entre los estudiantes del curso 01-02.
- El hecho de ver al orador fue considerado por la mayoría de los estudiantes como un factor que reducía la dificultad, mientras que la posibilidad de trabajar con discursos espontáneos obtiene un 45,4% en 2002 y un 56,3% en 2003.
- Todos los posibles factores que se proponen como desencadenantes de una mayor utilidad e interés obtienen respuestas mayoritarias en ambos cursos, destacando, por este orden, la autenticidad de las situaciones comunicativas, la diversidad de ritmos de elocución y la diversidad de acentos nativos y no nativos como factores que aumentan la utilidad (v. gráfico 2) y la posibilidad de interpretar a auténticos oradores y los temas que se tratan en los discursos entre los que aumentan el interés (v. gráfico 3).
- Ninguno de los factores propuestos como limitadores de la utilidad obtiene respuestas mayoritarias y el único que reduciría el interés de los ejercicios por tratarse de grabaciones en vídeo, y sólo para los estudiantes del curso 01-02, es el hecho de no interpretar a un orador en directo, que obtiene valoraciones muy diferentes de un curso a otro (81,82% en 01-02 frente al 12,5% en 02-03), dato que podría tener que ver con ciertos problemas técnicos de sonido imprevistos que se presentaron en el curso 01-02 al pasar del vídeo analógico al digitalizado y que quedaron totalmente subsanados el curso siguiente.
- La mayoría de los estudiantes del curso 01-02 y la totalidad del 02-03 consideró que los discursos y conferencias grabados en vídeo/CD ayudaban mucho o bas-

Gráfico 1: factores que aumentan la dificultad por tratarse de grabaciones en vídeo

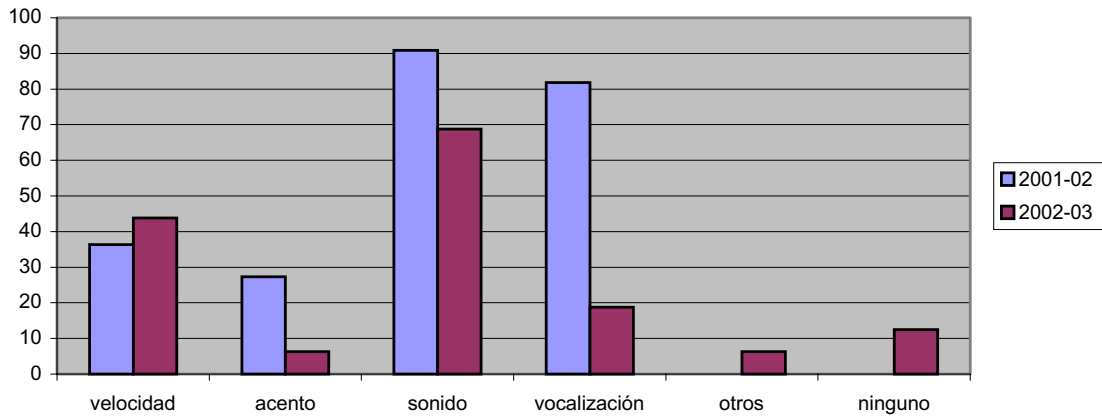


Gráfico 2: Factores que aumentan la utilidad por tratarse de grabaciones en vídeo

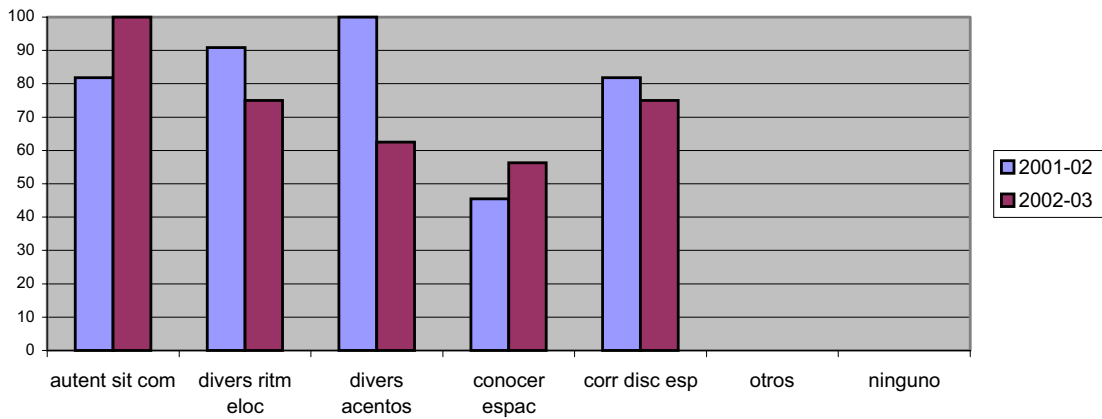
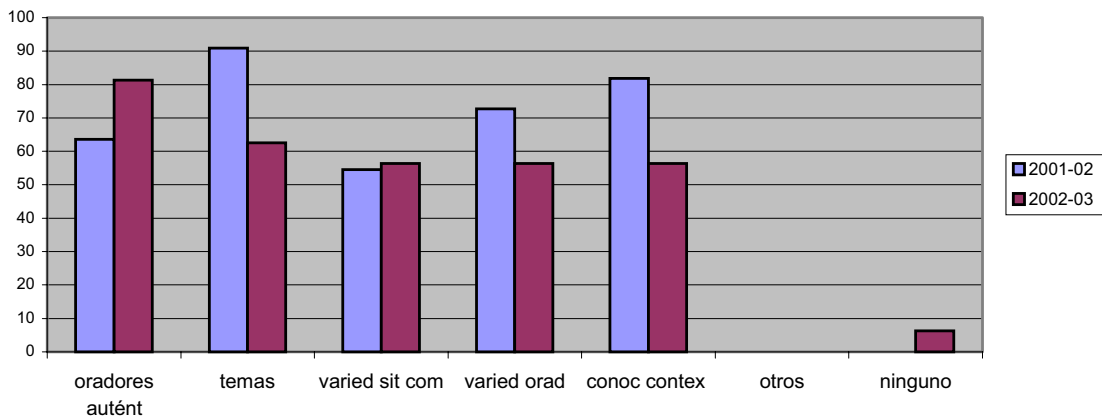


Gráfico 3: Factores que aumentan el interés por tratarse de grabaciones en vídeo



tante al autoaprendizaje, aunque la frecuencia de uso confesada de este material (sobre la que se preguntó sólo en el curso 02-03) dejaba algo que desear (un 43,8% declara utilizarlo con bastante frecuencia y un 50% a veces), aunque un 93,25% declaró que había grabado o iba a grabar archivos multimedia de los disponibles para prácticas.

Conclusiones

El doble método empleado para pulsar la percepción de los estudiantes sobre la selección, el soporte y la adecuación del material didáctico, basado en fichas de evaluación de ejercicios individuales y cuestionarios a final de curso ha servido para confirmar hasta ahora nuestras dos hipótesis de partida: por un lado, el uso de material auténtico procedente de grabaciones audiovisuales de situaciones reales de interpretación es posible desde fases tempranas del aprendizaje tanto de la interpretación consecutiva como de la simultánea, siempre y cuando se seleccione cuidadosamente y sobre una base empírica; por otro lado, este uso permite sustituir casi totalmente el papel del profesor como orador, permitiéndole concentrarse en otras tareas durante las clases. Sólo la calidad del sonido se mantiene como un factor que habrá que cuidar al máximo y mejorar en lo posible, lo que se verá sin duda favorecido por la evolución tecnológica. Por lo demás, el uso de material real grabado ha demostrado aumentar la percepción de la utilidad y el interés de los ejercicios realizados.

Los dos métodos seguidos hasta ahora han resultado ser muy complementarios y significativos, cada uno en su momento. Las fichas individuales aportan la inmediatez y la posibilidad de corregir una decisión sobre la marcha, o por el contrario afianzarse en ella y desarrollarla al máximo. Los cuestionarios globales aportan una mayor representatividad estadística en relación con tipos de ejercicios, ya que se valoran todos en su conjunto y con la perspectiva de haber finalizado la formación. Sin embargo, ambas vías pueden ser complementadas aún con la realización de grupos de discusión, que permitan aclarar qué hay detrás de determinados porcentajes de respuestas en un sentido o en otro. En cursos posteriores será interesante, pues, completar el método de investigación con técnicas cualitativas que habrá que estudiar en sus aspectos metodológicos relacionados con el mejor momento y la persona más adecuada para conducir o coordinar la discusión. Los cuestionarios también han hecho aflorar aspectos en los que será interesante profundizar, como la influencia del tema de los discursos en la motivación de los estudiantes. No cabe duda de que un intérprete debe ser capaz de motivarse por igual en su trabajo independientemente del tema que le toque en suerte, pero también es cierto que un excesivo mimetismo entre el aula y la vida profesional podría llevarnos a abu-

rrir a los estudiantes antes de que sea inevitable. En ese sentido, resulta revelador que los ejercicios que, según los estudiantes, más les han aportado en el curso 2002-03, con una valoración global a final de curso de 4,31 sobre 5 hayan sido los grabados durante el III Foro Social Mundial de Porto Alegre, seguidos muy de cerca por un congreso contra la pena de muerte coorganizado por una ONG. Estas valoraciones nos llevan a matizar alguno de nuestros conceptos y distinguir entre la introducción de la realidad profesional y la introducción de situaciones comunicativas reales, profesionales o no, en la formación de intérpretes. Pero ese sería tema de otro trabajo.

Bibliografía

- BORG, W. R. (1963): *Educational Research: An Introduction*. Londres: Ed. Longman.
- COHEN, L. y L. MANION (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.
- COLLADOS, A., M.ª M. FERNÁNDEZ y D. GILE (eds.) (2003): *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación, Actas del I Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad en Interpretación de Conferencias*. Granada: Editorial Comares.
- GILE, D. (1995a): *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires.
- (1995b): *Basic Concepts and Modes for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- HALSEY, A.H. (ed.) (1972): *Educational Priority: Volume I: E.P.A. Problems and Policies*. Londres: HMSO.
- KELLY, D. A. (2002): «La competencia traductora: un modelo para el diseño curricular». En *Puentes* 1. Granada: Editorial Comares, págs. 9-20.
- MANUEL JEREZ, J. de (2002): *Hacia un método de selección de material didáctico para la formación de intérpretes utilizando las nuevas tecnologías*, proyecto de investigación no publicado. FTI, Universidad de Granada.
- (2003a): «El canal Ebs en la mejora de la calidad de la formación de intérpretes: estudio de un corpus en vídeo del Parlamento Europeo». En A. Collados, M.ª M. Fernández y D. Gile (eds.), págs. 207-218.
- (2003b): «Nuevas tecnologías y selección de contenidos». En *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes, Actas del Seminario Internacional sobre nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Editorial Atrio.
- MARTIN, A. y M. I. ABRIL MARTI (2002): «Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación». En *Puentes*, n.º 1. Granada: Editorial Comares, págs. 81-94.
- NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION OF THE UNITED STATES (1959): *Association for Supervision and Curriculum Development: Learning about Learning from Action Research* (Washington, D.C.).
- NIXON, J. (ed.) (1981): *A Teacher's Guide to Action Research*. Londres: Grant McIntyre
- POCHHACKER, F. (1995). «Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective». En *Hermes, Journal of Linguistics*, n.º 14, págs. 31-53.
- (1999): «Teaching practices in simultaneous interpreting». En *The Interpreters' Newsletter*, n.º 9, págs. 157-176 .
- SANDRELLI, Annalisa (2003): «El papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la interpretación simultánea». En A. Collados, M.ª M. Fernández y D. Gile (eds.), págs. 211-223.
- (en prensa). «New technologies in interpreter training: the state-of-the-art». En C. Greensmith (ed.), *Actas del Congreso Annual ITI//ALB*. Universidad de Hull, 23-24 noviembre 2001.