



Jornades de Foment de la Investigació

**LA INTRODUCCIÓN
DEL MATERIAL
AUDIOVISUAL
EN EL AULA DE
INTERPRETACIÓN
Y SU EVALUACIÓN
POR PARTE DE LOS
ESTUDIANTES**

Autora
María Luisa GONZÁLEZ CAÑETE

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la interpretación ha sido objeto de numerosos estudios dentro de la relativamente reciente historia de la interpretación de conferencias. La necesidad de acercar la realidad profesional a la formación de intérpretes ha sido ampliamente expresada en la bibliografía sobre el tema (Seleskovitch y Lederer, 1989; Déjean Le Féal, 1992; Gile, 1995; Mackintosh, 1995). Mackintosh (1995: 122-128) afirma que existe un *training paradigm*, un modelo de formación en interpretación generalmente aceptado que afirma que el profesorado “*should use material taken from actual conferences as teaching material*”. Pöchhacker (1995: 172) cuestiona la existencia de un único paradigma de formación en interpretación, al menos en su centro de docencia. A pesar de las diferencias en cuanto a qué material debería utilizarse en clase de interpretación, existe una amplia defensa del material audiovisual como fuente de material para la enseñanza de la interpretación.

USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL EN EL AULA DE INTERPRETACIÓN

Desde los años 80, diferentes autores (Schweda-Nicholson, 1985: 148; Kurz, 1989: 213; Seleskovitch y Lederer, 1989: 70) abogan por la utilización de material audiovisual en la formación de intérpretes, ya que su uso reportaría a los estudiantes unas ventajas significativas, entre las que se encuentran el hecho de que los estudiantes se familiaricen con distintos acentos, gama de estilos discursivos y disciplinas, velocidades de elocución, calidad de oradores y otros elementos no lingüísticos que las cintas de audio no pueden recoger (De Manuel, 2003: 27-28).

En los últimos años, los avances tecnológicos han puesto a disposición del profesorado de interpretación una serie de herramientas audiovisuales e informáticas de fácil manejo que han abierto grandes posibilidades a la docencia de la interpretación (De Manuel 2003: 27). Entre las herramientas audiovisuales destacan las emisiones de TV y los equipos digitales de grabación y reproducción. Por su parte, los ordenadores multimedia, los programas de captura, compresión y edición de vídeo, los soportes de grabación de CD-ROM y DVD y los programas multimedia para ejercicios de interpretación son algunos ejemplos de herramientas informáticas (op. cit.).

Dichos avances han permitido la creación de programas informáticos específicos para la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación en diferentes universidades europeas a lo largo de los últimos años. Mediante el proyecto *Interpretations*, realizado en la Universidad de Hull de 1999 a 2002, se creó *Interpretations 3.07.*, un programa informático de enseñanza de la interpretación basado en el aprendizaje guiado, que cuenta con dos interfaces: una herramienta de autoría para los docentes, que les permite crear material didáctico propio, y un programa para las prácticas de interpretación de los estudiantes, en el que éstos pueden hacer ejercicios de interpretación de diverso tipo y grabar temporalmente sus intervenciones (Sandrelli, 2003: 67-112). Este proyecto sentó las bases para la creación de una nueva herramienta informática al servicio de la enseñanza de la interpretación: *Black Box*, destinada a su uso tanto en el laboratorio de idiomas como en forma de software autónomo. Ésta contiene dos programas: una herramienta de tutoría (*Black Box Authoring*), que posibilita la creación de ejercicios para el aprendizaje de las técnicas de interpretación en sus diferentes modalidades, y un programa (*Black Box*), en el que se cargan los ejercicios (op. cit.).

El Programa *IRIS* (*Interpreters' Resource Information System*), creado y puesto en práctica en la Universidad de Trieste, cuenta con una base de datos que contiene textos en formato escrito, audio y

vídeo sobre temas variados, así como glosarios e información adicional de cada uno de los ejercicios (Carabelli, 2003: 113-139). Esta base de datos, que se puede consultar tanto *online* como sin conexión a Internet, previa grabación del programa en CD-ROM, está integrada dentro de una herramienta informática que ofrece la posibilidad de escuchar o visualizar los textos, al mismo tiempo que se puede leer la transcripción de los mismos (op. cit.). El profesorado puede añadir material didáctico por fases y, a su vez, puede recibir los ejercicios de los estudiantes para su posterior corrección (op. cit.).

AVANCES EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

En el año 2000 se inició en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada un nuevo camino para la consecución de una herramienta informática que pudiera relacionarse y completar las ya mencionadas Black Box e IRIS (De Manuel 2003: 59) y que permitiera una selección sistemática de material didáctico para la interpretación de conferencias (De Manuel, 2002a: 44).

Este camino se inició con la grabación de un corpus de material extraído del EbS (Europe by Satellite, agencia de televisión de la UE) correspondiente a una semana de plenos del Parlamento Europeo (De Manuel, 2002a: 65). Con la acumulación del material extraído tanto del citado corpus como de posteriores grabaciones se creó, a comienzos de 2001, la base de datos Marius “como un intento de crear una herramienta para la catalogación y selección de material audiovisual para uso en clases de interpretación” (De Manuel, 2002a: 44). Se trata de una base de datos Access donde cada entrada corresponde a un texto individual grabado previamente en vídeo (De Manuel, 2003: 36), que cuenta con 34 campos agrupados en diferentes categorías: datos de localización, datos descriptivos objetivos, datos de contextualización, datos valorativos/ intuitivos, objetos OLE (transcripción de los discursos y clips de vídeo digitalizados) y enlaces e hipervínculos a Internet y a otros archivos que contienen textos paralelos (De Manuel, 2002a: 46-47). Uno de estos campos es el tipo de hipertexto, donde aparece una clasificación de la situación comunicativa en que se inscribe cada discurso según los siete tipos de hipertexto descritos por Pöchhacker (1994: 51) a los que se ha añadido un octavo tipo, los actos solemnes (De Manuel 2002a: 19).

La base de datos acumulativa Marius ha crecido significativamente desde su creación en el año 2001. En la actualidad cuenta con 1805 entradas en 13 idiomas, que cubren 6 hipertextos. El idioma más representado (49,97% de las entradas) es el francés, dada la combinación lingüística en la que imparte docencia el creador de la base de datos (De Manuel, 2002a: 47), aunque también hay porcentajes significativos de discursos en inglés (19,06%) y español (16,95%).

Las posibilidades que ofrecía la base de datos Marius y el aumento del material audiovisual disponible llevaron a varios profesores de interpretación del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada a solicitar un proyecto de innovación docente centrado en la creación y selección de material audiovisual para las clases de interpretación.

El proyecto de innovación docente “Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación” (2002-2004) fue creado con la motivación principal de aprovechar las posibilidades que las nuevas tecnologías abren para acercar la formación de intérpretes a la realidad profesional y aumentar las posibilidades de la enseñanza y el autoaprendizaje en la especialidad de interpretación de conferencias (Grupo de innovación docente “Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación”, 2004). Entre los objetivos fundamentales del proyecto y para interés de esta comunicación, cabe destacar los siguientes: en primer lugar, la creación de amplio fondo de

grabaciones de situaciones reales de comunicación interlingüe en las que existe interpretación de conferencias extraídas de tres fuentes principales: el mercado local privado (principalmente Granada), las instituciones internacionales públicas (principalmente UE) y los foros sociales (FSE, FSM, FSMed, etc.) y su integración en la base de datos Marius; en segundo lugar, la selección de las grabaciones que presenten una mayor utilidad y un mayor interés didácticos y su clasificación según las modalidades de interpretación (bilateral, consecutiva y simultánea) y las fases de formación (inicial, intermedia y avanzada), de manera que el profesorado pueda incorporar situaciones reales desde las fases más tempranas de la formación y sustituir su papel como orador por dichas grabaciones para poder así concentrarse en la escucha y evaluación de los estudiantes, aumentando la diversidad de oradores a los que los estudiantes se exponen en su formación; en tercer lugar, la puesta a disposición del alumnado de un material didáctico multimedia con transcripciones pedagógicas y textos complementarios ordenado por fases de aprendizaje, que podrá aprovechar tanto en sus fases de formación como en la preparación previa a los primeros encargos profesionales de interpretación de conferencias o en la incorporación de nuevas lenguas a su combinación lingüística (Grupo de innovación docente “Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación”, 2004).

El resultado de la primera fase del proyecto de innovación docente fue la creación de tres DVDs de material audiovisual con sus correspondientes transcripciones y textos paralelos. Los tres DVDs (con material en inglés, francés y español respectivamente) cuentan con 10-11 horas de grabación cada uno y están clasificados según tipos de interpretación (consecutiva, simultánea inicial e intermedia y simultánea avanzada) y, dentro de cada uno de ellos, según unos niveles aproximados de dificultad.

Tras la consecución de los objetivos propuestos y a la luz de los resultados positivos obtenidos, la Universidad de Granada aprobó el pasado diciembre la segunda fase del proyecto bajo el nombre “Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes”. Entre sus objetivos fundamentales destaca la ampliación cuantitativa de material didáctico en los idiomas francés, inglés y español, la introducción de material audiovisual en alemán y la creación de una herramienta informática que integre la base de datos Marius, permita la grabación de ejercicios de interpretación, contenga enlaces a recursos complementarios y haga posible la comunicación entre estudiantes y profesorado.

Ambos proyectos presentan la misma metodología. Tras la creación y selección de material audiovisual, éste es sometido a la evaluación por parte de los estudiantes. Esta evaluación de los estudiantes constituye una de las bases de la metodología del proyecto de innovación docente. Las percepciones de los estudiantes se evalúan mediante cuestionarios y los resultados obtenidos contribuyen al cambio del orden de utilización del material o a un nuevo replanteamiento para cursos sucesivos.

La evaluación por los estudiantes del material constituye uno de los pilares de la metodología aplicada en los dos proyectos de innovación docente según el enfoque de la investigación en la acción. Cohen y Manion (1990: 271), citando a Halsey, definen la investigación en la acción como “la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de tal intervención”. La investigación en la acción se caracteriza por ser situacional, colaboradora, participativa y autoevaluadora, siendo su objetivo fundamental “mejorar la práctica de una manera o de otra” (Cohen y Manion, 1990: 271). Blum (1959) afirma que la investigación en la acción presenta dos pasos: un “paso de diagnóstico, en el que se analizan los problemas y se desarrollan las hipótesis; y un paso terapéutico, en el que se prueban las hipótesis mediante un experimento de cambio dirigido conscientemente” (Cohen y Manion, 1990: 272).

Aplicada a la enseñanza de la interpretación, la investigación-acción se presenta como una forma de mejorar la enseñanza de la interpretación. En ella, el paso de diagnóstico conduciría al problema de acercar la formación de intérpretes a la realidad profesional y a la necesidad de superar dos patrones usuales en la formación de intérpretes: el papel del profesor como orador de discursos predominantemente leídos (Pöchhacker 1999: 157) y los simulacros de discursos espontáneos reproducidos por oradores indefinidos (De Manuel 2002b: 13). De ahí se deducirían las hipótesis de que la abundancia de material grabado permite su introducción en el aula desde fases tempranas del aprendizaje y de que este material puede sustituir el papel del profesor como orador (De Manuel 2002a: 16). El paso terapéutico, es decir, el cambio dirigido conscientemente, se puede llevar a cabo mediante diferentes programas de intervención, siendo los cuestionarios, las entrevistas, los estudios de caso, etc. a los sujetos participantes en la acción las formas de valorar la información deseada y de traducir las modificaciones, ajustes y redefiniciones según se vea oportuno para producir beneficios duraderos en el proceso en marcha (Cohen y Manion, 1990: 278-279).

En los comienzos del primer proyecto de innovación docente se estableció el paso de diagnóstico. El trabajo posterior del proyecto, así como el de la segunda fase del mismo, se centra en el paso terapéutico y en ese cambio dirigido que tiene como objetivo la mejora de la docencia en interpretación.

MÉTODO DE OBTENCIÓN DE LA VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La presente investigación se enmarca en la segunda fase del proyecto de innovación docente y, en concreto, en la combinación lingüística inglés-español. Antes de describir la investigación en sí, quizás sería conveniente hacer un comentario general sobre el desarrollo de las clases de la asignatura Interpretación de Conferencias inglés-español. La introducción del material en esta asignatura ha sido posterior a la de la asignatura Interpretación de Conferencias francés-español, debido a la menor cantidad de material audiovisual con respecto a ésta. En los últimos cursos, el profesorado de la asignatura ha ido introduciendo de forma progresiva material audiovisual en las fases intermedia y avanzada del aprendizaje de la interpretación simultánea. Gracias al trabajo del proyecto de innovación docente se ha multiplicado el material de esta combinación lingüística, que se ha recogido en el DVD mencionado anteriormente. Antes de la investigación de la autora, este material estaba a disposición del profesorado del grupo de innovación, pero aún no había sido evaluado por los estudiantes, por lo que el orden establecido sólo respondía a los criterios incluidos en la base de datos Marius y la valoración intuitiva de los profesores de la asignatura.

Con el objetivo de obtener las percepciones de los estudiantes de la especialidad de interpretación de conferencias inglés-español sobre parte del material audiovisual creado hasta el momento en el seno de los dos proyectos de innovación docente, se han llevado a cabo unas sesiones con los alumnos de esta asignatura durante horario de prácticas en el laboratorio de interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, en las que se han utilizado vídeos digitalizados de diferentes situaciones comunicativas reales. Al igual que en las valoraciones hechas en cursos anteriores por estudiantes de la asignatura Interpretación de Conferencias francés-español, se trata de medir si la percepción de los estudiantes se corresponde con la del profesor (basada en la información contenida en la base de datos Marius) y de averiguar si la introducción de material audiovisual extraído de situaciones comunicativas reales supone una dificultad añadida para los estudiantes, hasta el punto de que se puedan sentir desmotivados por esta razón (De Manuel, 2003: 48).

Las prácticas se iniciaron en un momento en el que los estudiantes se encontraban en la transición entre la interpretación simultánea intermedia y avanzada y finalizaron cuando éstos se encontraban en la última fase de aprendizaje de la interpretación avanzada. De ahí que se seleccionaran ejercicios acordes con esa dificultad y con una temática que en algunos casos llegaba a ser especializada.

Se han realizado seis sesiones de prácticas de alrededor de dos horas cada una en las que los estudiantes han interpretado un total de 15 vídeos con una duración de entre 1'45'' y 20'04''. A cada una de las sesiones ha asistido una media de 7,8 estudiantes. Los contextos comunicativos de los que proceden los vídeos se centran en el Parlamento Europeo y en dos foros sociales: el Foro Social Mundial de Porto Alegre (enero de 2003) y el Foro Social Europeo de París (noviembre de 2003) y los temas son muy variados: programa Erasmus, Tratado de Niza, medios de comunicación, comercio justo, pena de muerte, etc.

Tras cada ejercicio se ha repartido un cuestionario diseñado recientemente por los miembros del grupo de innovación docente (véase Anexo I) y que viene a completar el cuestionario que en los cursos anteriores se ha usado para evaluar el material didáctico audiovisual en la asignatura Interpretación de Conferencias francés- español. Éste contenía tres preguntas, en las que se pedía a los estudiantes que hicieran una valoración de cada ejercicio según tres parámetros: la utilidad, el interés y la dificultad del ejercicio (Manuel, 2003: 62). Los estudiantes podían valorar cada uno de estos parámetros en una escala del uno al cinco (1= muy bajo; 5= muy alto) y tenían la posibilidad de justificar sus respuestas. El nuevo cuestionario, utilizado por la autora para la presente investigación y por el profesorado en los ejercicios en clase desde su diseño definitivo, ahonda en el parámetro de la dificultad y pretende obtener razones concretas que justifiquen la dificultad del ejercicio. De esta forma, a la pregunta general sobre la dificultad del ejercicio le siguen otras tres en las que se valora en una escala del 1 al 5 la dificultad según tres subparámetros: el contenido, la presentación y la expresión. El cuestionario ofrece la posibilidad de que los estudiantes señalen elementos concretos que contribuyen a la dificultad del ejercicio en cada uno de los subparámetros señalados. Así se conocen con mayor precisión el factor o los factores que contribuyen a la dificultad del ejercicio.

Antes de la interpretación de cada vídeo se ha realizado un ejercicio para refrescar los conocimientos de los estudiantes sobre el tema del ejercicio en cuestión. De este modo, los estudiantes activan su conocimiento sobre la temática y el vocabulario relacionado tanto en inglés como en español. En los tres últimos ejercicios, los estudiantes han tenido la posibilidad de preparar los textos de los discursos previamente en casa, debido a la dificultad de los mismos por la velocidad de los oradores. Tras cada uno de los ejercicios, los estudiantes han rellenado el cuestionario arriba mencionado antes de salir de la cabina. Seguidamente se ha llevado a cabo un pequeño debate en el que los estudiantes han tenido la posibilidad de resolver las dudas surgidas durante el ejercicio. Cabe aquí señalar que el papel de la autora de la investigación no ha sido en ningún momento el papel de un docente de interpretación, sino que ha intentado ser una guía, una ayuda para los estudiantes. Por este motivo, los estudiantes mismos han sido los que han resuelto entre ellos las dudas surgidas.

La autora, durante las primeras prácticas con los estudiantes, ha seguido el orden del material previamente establecido siguiendo los criterios objetivos de la base de datos Marius y la valoración de conjunto del profesorado. Dentro de su preparación previa para las prácticas con los estudiantes, ha interpretado los vídeos antes de que lo hagan los estudiantes. De esta forma ha podido comprobar que existen factores que, quizás por ser más intuitivos, escapan de la clasificación de la base de datos Marius. Las propias sensaciones de la autora, que cursó la especialidad de interpretación de conferencias el pasado año, y las respuestas de los alumnos a los cuestionarios han provocado que la autora, a criterio propio, haya decidido cambiar el orden de alguno de los ejercicios. Esta es una de

las posibilidades que ofrece la investigación en la acción: cambiar sobre la marcha una situación para el beneficio de los estudiantes.

Para completar la valoración, se ha distribuido un cuestionario de diez preguntas al final de las prácticas para valorar las impresiones generales de los estudiantes sobre el material audiovisual empleado en prácticas y la posible conveniencia de utilizar este material frente al simulacro de discursos reales pronunciados por el profesorado o por diversos compañeros de clase. Con la combinación de los datos extraídos de los cuestionarios repartidos después de cada ejercicio y el cuestionario final de valoración general del material se pueden extraer unas conclusiones que, si bien no son extrapolables a otras asignaturas y a otros contextos de enseñanza de la interpretación, pueden ser muy útiles para hacer una valoración de la evaluación de los estudiantes de la conveniencia del uso de material audiovisual.

Como sucedió en las valoraciones anteriores, los resultados obtenidos no buscan tener una relevancia estadística, sino que constituyen una referencia para analizar si los ejercicios se hacen en un orden o con un planteamiento pedagógico adecuados a la fase de aprendizaje en la que se encuentran los estudiantes (De Manuel, 2003: 49). Los ejercicios con unas medias de dificultad elevadas, así como de interés y utilidad, podrán ser retrasados para futuras fases de aprendizaje y ejercicios de poca dificultad, pero de gran interés y utilidad se podrán adelantar a fases de aprendizaje más tempranas (De Manuel, 2003: 50). De la misma forma, los ejercicios con percepción de dificultad muy alta y bajas valoraciones de utilidad e interés podrán ser sustituidos en cursos posteriores (op. cit.).

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA VALORACIÓN DE CADA EJERCICIO

Los datos extraídos de los cuestionarios realizados después de cada ejercicio presentan una variabilidad en la dificultad de 2,8 a 4,71. Las medias en cuanto al interés oscilan entre 3,18 y 4,62, mientras que las de la utilidad se sitúan entre 3,85 y 4,62. Se puede observar en el gráfico 1 que las líneas de utilidad e interés se sitúan, con una excepción, por encima del 3,5 y mantienen, con escasos altibajos, unos valores altos. En el caso de la dificultad, la situación es diferente. Lo ideal sería, en un principio, que esta línea presentara una forma tendente a la horizontal, con alguna excepción intencionada por parte del profesorado para dar confianza a los alumnos, advertirles del aumento de la dificultad, etc. Sin embargo, el gráfico muestra un gran salto en la dificultad entre el cuarto y el quinto ejercicio, con una caída significativa de la misma en el sexto ejercicio. Este resultado animó a la autora a hacer una reordenación del material disponible según unos criterios subjetivos basados en su propia experiencia al interpretar cada uno de los ejercicios.

Si atendemos a las medias globales de cada uno de los parámetros, observamos que la media global de la dificultad se sitúa en 3,95, mientras que las medias del interés (4,03) y la utilidad (4,26) son ligeramente superiores. Estos datos podrían compararse con las medias obtenidas en la valoración de los ejercicios en la combinación lingüística francés-español desde el curso 2000-2001. Las medias de los tres parámetros son superiores a las medias obtenidas en dichos cursos en la combinación francés-español (la dificultad se sitúa en torno al 3,5, la utilidad en 4,1 y el interés en aproximadamente 4). El valor comparativo podría ser interesante, aunque muy aproximado, debido a la diferencia de contextos en los que se ha llevado a cabo la valoración de los ejercicios. En ese sentido, los ejercicios en la combinación lingüística francés-español se han ido realizando a lo largo de todo el curso académico en horario de clase, mientras que los resultados aquí presentados son fruto de unas prácticas guiadas de tres semanas de duración a final del presente curso académico, por lo que la percepción

La introducción del material audiovisual en el aula de interpretación y su evaluación por parte de los estudiantes

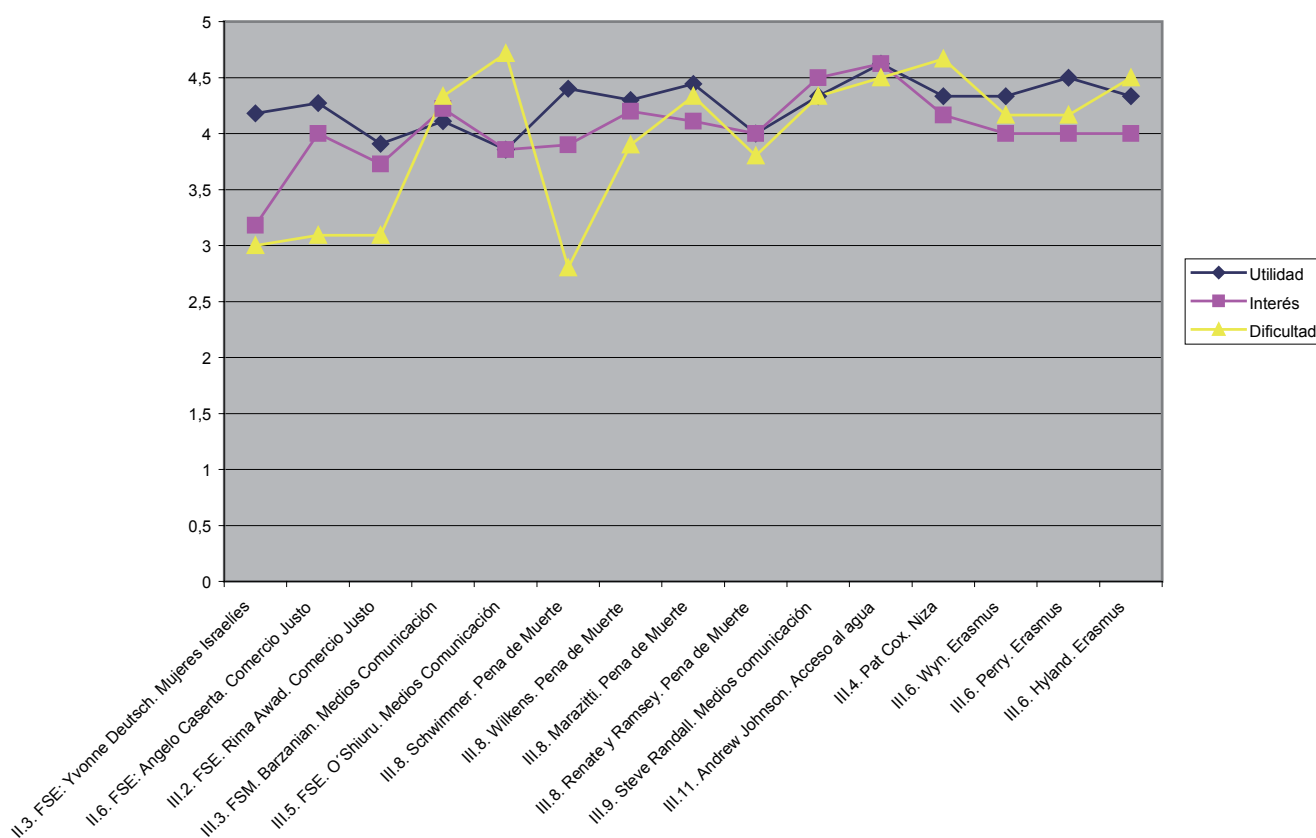
de los alumnos, especialmente del interés y la utilidad, podría ser diferente con respecto a las clases habituales. Por su parte, los altos valores de dificultad también podrían condicionar la percepción de la utilidad y del interés de los ejercicios.

La alta percepción de la utilidad –superior a las medias en francés- podría reflejar una demanda de un mayor uso de material audiovisual, mientras que la mayor media de la dificultad podría ser el resultado de un menor hábito de uso de este material y del hecho de tratarse de discursos que, por su mayor dificultad, se realizan al final de la formación en interpretación simultánea. Los datos obtenidos en la combinación francés-español en los cursos anteriores muestran una elevación de la curva de la dificultad a final de la formación, es decir, en el momento en el que se ha realizado la presente investigación con los alumnos en prácticas. Estudios posteriores podrán profundizar en los valores de la dificultad según el momento de formación en el que se sitúen los estudiantes.

En cuanto a la relación entre los tres parámetros, el discurso considerado más difícil (4,71) es a su vez el considerado menos útil (3,85). Por el contrario, el segundo ejercicio considerado por los estudiantes como más difícil (4,66) mantiene altos valores en cuanto a su utilidad (4,33) y a su interés (4,16). Algo similar sucede con el tercer ejercicio más difícil (4,5), que presenta los porcentajes más altos de interés y utilidad (4,65 en ambos casos). Por último, los cuatro ejercicios cuya dificultad se sitúa por debajo de 3,5 presentan medias variadas de interés y utilidad.

Gráfico 1

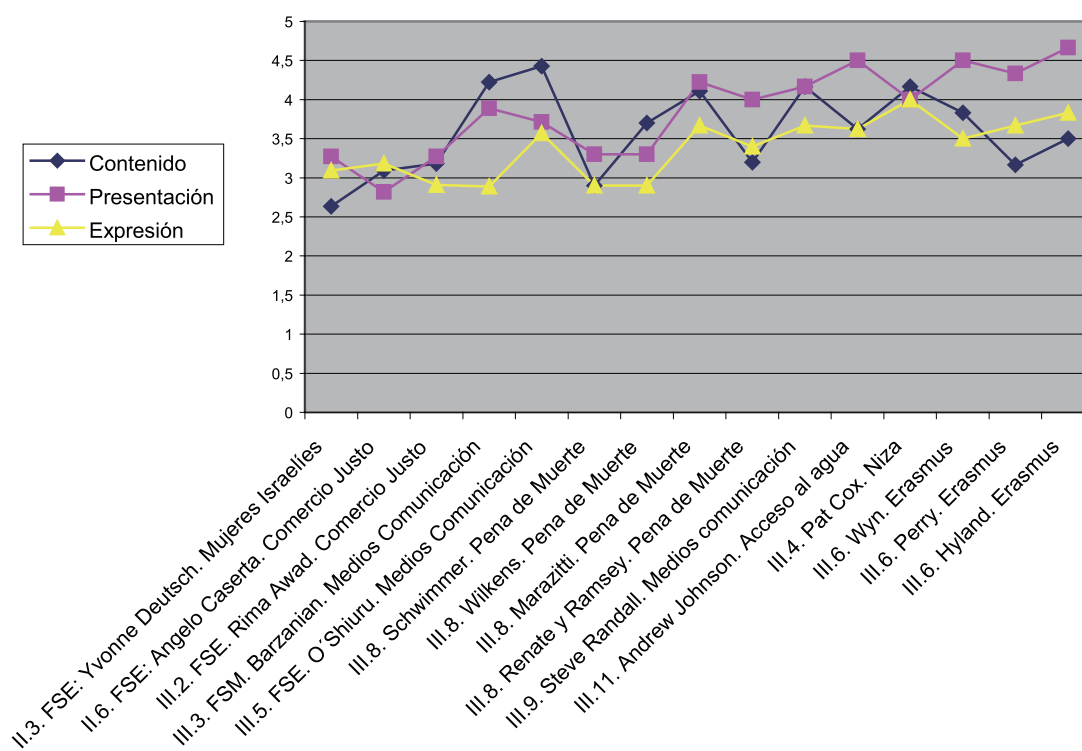
Valoración estudiantes del material audiovisual



La introducción del material audiovisual en el aula de interpretación y su evaluación por parte de los estudiantes

En cuanto a la valoración pormenorizada de la dificultad y la evaluación de los ejercicios en tres subparámetros: contenido, expresión y presentación, en el gráfico 2 se observa que son diferentes los problemas obtenidos en cada uno de los ejercicios. Existen ejercicios, como los tres primeros, en los que los problemas proceden de una combinación más o menos proporcionada de los tres subparámetros, mientras que en otros ejercicios, como el cuarto, el decimotercero y el decimocuarto, existe un subparámetro que constituye la principal fuente de dificultad en el discurso. La presentación de los oradores parece ser el subparámetro con unos porcentajes de dificultad más elevados. Los estudiantes han indicado expresamente en los cuestionarios cuáles son los elementos dentro de cada subparámetro que han contribuido especialmente a la dificultad del discurso. En este sentido, la densidad terminológica ha sido con diferencia el principal problema dentro del subparámetro del contenido, mientras que la velocidad y el acento son los dos elementos más importantes en lo que se refiere a la presentación. Por su parte, la sintaxis ha sido la fuente de los mayores problemas en cuanto a la expresión.

Gráfico 2: Valoración de la dificultad



RESULTADOS DE LA VALORACIÓN GLOBAL FINAL

Los resultados obtenidos en los cuestionarios de valoración final de las prácticas ofrecen una explicación general de los factores que contribuyen a aumentar o reducir la dificultad, el interés y la utilidad. Seis alumnos rellenaron el cuestionario. Pese a la cautela que impone el tamaño reducido de la muestra,

se proporcionan las siguientes estadísticas a título orientativo. Las seis primeras preguntas ahondan en los factores que aumentan y reducen la dificultad, la utilidad y el interés. La velocidad de los oradores (100%), la calidad del sonido (100%) y el acento del orador (83,33%) son los factores que más aumentan la dificultad, mientras que la posibilidad de trabajar con discursos espontáneos (83,33%) y el hecho de poder ver el espacio físico donde se desarrolla la comunicación (66,66%) son los factores que más contribuyen a reducirla. Por su parte, la posibilidad de corregir un discurso espontáneo por medio de su transcripción (100%), la diversidad de ritmos de elocución (100%), la autenticidad de situaciones comunicativas (83,33%) y la diversidad de acentos nativos y no nativos (83,33%) contribuyen en mayor medida a aumentar la utilidad, mientras que el hecho de no poder interpretar al orador en directo (50%) es el factor que reduce la utilidad más destacado, con un porcentaje considerablemente menor que los anteriores. El hecho de poder ver y oír a los oradores (83,33%) y la variedad de temas (83,33%) posibilitan el aumento del interés, mientras que el hecho de no interpretar a un orador en directo (66,66%) es el factor que lo reduce en mayor medida.

Dejando a un lado las consideraciones concretas sobre los parámetros de la utilidad, la dificultad y el interés, los estudiantes han aportado otros datos significativos en el cuestionario final. La pregunta 7 se centra en la valoración global del uso de material audiovisual. El 100% de los estudiantes encuestados opinan que el uso del material audiovisual es globalmente positivo. Un estudiante ha indicado que este material, además de por las razones mencionadas en el resto de las preguntas, es muy positivo, porque permite utilizar el material una y otra vez.

La octava pregunta se orienta al autoaprendizaje y cuestiona si el material audiovisual contribuye al autoaprendizaje. El 83,33% considera que el material ayuda mucho al autoaprendizaje y el 16,66% opina que ayuda bastante. La pregunta 9 investiga sobre la motivación de los estudiantes frente al tema sobre el que interpreten. El 33,33% de los estudiantes encuestados considera que el tema del discurso influye mucho en su motivación para interpretarlo y el 66,66% considera que influye bastante.

La última pregunta del cuestionario se centra en cómo sería la distribución del material y de los ejercicios para que los estudiantes tuvieran una clase ideal de interpretación. Se especifica que, en todo caso, habría ejercicios previos a la interpretación, no incluidos en las respuestas de los cuestionarios por centrarse éstas sólo en los ejercicios de interpretación simultánea propiamente dichos. Se ofrece a los estudiantes la oportunidad de elegir si prefieren el uso exclusivo de discursos simulados por el profesorado/ compañeros, el predominio de discursos simulados con uso adicional de material audiovisual, el equilibrio entre ambos, el uso prioritario de material audiovisual con recurrencia a discursos simulados o el uso exclusivo de material audiovisual. También se ofrece a los estudiantes la posibilidad de crear una nueva propuesta de enseñanza para las clases de interpretación. El objetivo de esta pregunta es añadir la opinión de los estudiantes al criterio del profesorado, con el objetivo de que las clases se acerquen lo más posible a una clase ideal de interpretación. El 50% de los estudiantes encuestados considera que debe haber un equilibrio entre material audiovisual y discursos simulados por el profesorado u otros compañeros de clase, mientras que el 33,33% opina que debería haber un predominio de material audiovisual sobre los discursos simulados. El 16,66% defiende el uso exclusivo de material audiovisual. Por tanto, el 50% de los estudiantes se decantarían por el equilibrio de los dos recursos, mientras que el resto preferiría un uso mayor de material audiovisual que de discursos simulados. Futuras investigaciones podrían confirmar que los estudiantes se decantan por el uso del material audiovisual en clase y establecer unas valoraciones más concretas sobre la cantidad de material audiovisual que podría utilizarse a lo largo de un curso académico.

CONCLUSIONES

El material audiovisual ha presentado una dificultad añadida para los estudiantes que han asistido a prácticas, ya que introduce variables no presentes en los discursos simulados por el profesorado, como el acento y la velocidad. Aparte de estas variables, existen una serie de factores que podrían influir en la obtención de niveles altos de dificultad. La menor abundancia de material audiovisual en inglés con respecto al francés hace más difícil una gradación lineal de la dificultad, por lo que habrá que esperar a contar con mayor cantidad de material para evaluar la dificultad en términos más precisos. Aparte, el nivel de comprensión del inglés de los estudiantes puede ser diferente a su comprensión del francés, debido principalmente a la mayor proximidad entre el español y el francés y a la mayor diversidad de acentos y variantes lingüísticas en inglés, por lo que este factor también podría aumentar los niveles de dificultad para unos estudiantes no acostumbrados a tratar con las variables introducidas con el uso de material audiovisual.

Los niveles de dificultad podrían haber sido inferiores si las prácticas se hubieran realizado a finales del mes de mayo, cuando los estudiantes tuvieran un mayor rodaje en interpretación simultánea tanto general como especializada. Aparte, los estudiantes de inglés tienen un hábito menor de uso de material audiovisual, de ahí que sus percepciones en cuanto a la dificultad puedan ser superiores a las de la asignatura de interpretación de francés. Esta idea podría entrar en contradicción con las respuestas obtenidas en el cuestionario final, en el que el 50% de los estudiantes abogan por una combinación equilibrada de uso de material audiovisual y simulaciones por parte del profesorado. Cuanto menos se use material audiovisual, más difícil será que los estudiantes se acostumbren a enfrentarse a las variables y a las dificultades del mismo.

El uso de material extraído de situaciones reales, con la consiguiente posibilidad de ver el contexto en que se desarrollan, y la diversidad de acentos, ritmos, temas, etc. parece que contribuye al incremento tanto de la utilidad del material como del interés por los ejercicios realizados, si bien el hecho de no poder interpretar a un orador en directo reduce tanto el interés como, en menor medida, la utilidad de los ejercicios. Los datos obtenidos en la combinación lingüística francés-español en cursos anteriores muestran unos resultados muy similares (De Manuel, 2002b). Futuras investigaciones podrían confirmar esta tendencia y analizar las posibles situaciones en las que no se obtengan estos resultados.

El doble método de evaluación del material por parte de los estudiantes, basado en cuestionarios de ejercicios individuales y un cuestionario final, ha sido adecuado para conseguir la evaluación de los estudiantes, ya que los primeros han posibilitado el cambio sobre la marcha del orden de los discursos y han proporcionado una información muy útil para el profesorado de la asignatura Interpretación de Conferencias inglés-español, que podrá utilizar en los próximos cursos para organizar el material que se va a utilizar en clase. Por su parte, el cuestionario final ha proporcionado información más general, ya que en él se valoran los ejercicios en su conjunto, al mismo tiempo que ha permitido obtener una consideración positiva de los estudiantes en cuanto al uso de material audiovisual en el aula y su opinión acerca de la distribución ideal del material audiovisual y los discursos simulados por el profesorado en clase.

Las respuestas positivas de los estudiantes frente al uso de material audiovisual en clase avalarían en un principio la conveniencia de hacerlo, pero no sería conveniente olvidar que los discursos reales simulados siguen siendo un recurso importante y recomendable para la enseñanza de la interpretación, incluso en fases avanzadas de la formación en interpretación simultánea. La escasa representatividad de la muestra y el propio enfoque de la investigación-acción seguido impiden alcanzar unas conclu-

siones definitivas sobre este tema, por lo que serán necesarias investigaciones futuras que ahonden en la distribución apropiada de material audiovisual y discursos simulados en el aula.

El uso del material audiovisual extraído de situaciones comunicativas reales y su evaluación por parte de los estudiantes ofrecen una serie de orientaciones pedagógicas a la vez que completan la información sobre cada uno de los vídeos grabados contenida en la base de datos Marius. Posteriores investigaciones en la introducción y el uso de material audiovisual podrán hacer posible una introducción progresiva y controlada en el aula en los próximos cursos.

A pesar de la necesaria capacidad de adaptación de los intérpretes de conferencias a las situaciones comunicativas y a los temas con los que se enfrenten, el tema de cada ejercicio influye en la motivación y en el interés de los estudiantes, si bien los cuestionarios de ejercicios individuales no muestran un interés predominante por un tema determinado o un contexto concreto, ya sea la UE o un foro social, lo cual parece aconsejar el mantenimiento de ambas fuentes de material.

La necesidad de acercar la realidad profesional al aula de interpretación es un hecho innegable. La forma de acercar esa realidad a la enseñanza de la interpretación es un tema más complejo sobre el que surgirán nuevas investigaciones en el futuro. Por el momento y para la circunstancia especial de la asignatura de Interpretación de Conferencias inglés-español de la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada, un predominio relativo del material audiovisual, cuyo peso específico se podría precisar en futuros estudios, podría presentarse como la mejor alternativa para conseguir una formación en interpretación de conferencias muy cercana a la formación ideal deseada por los estudiantes de la especialidad de interpretación de conferencias de la combinación lingüística inglés-español, siempre controlando el riesgo de desmotivación que podría acarrear un “exceso de realismo”. La ampliación de material en inglés en el marco del proyecto de innovación docente podrá proporcionar un contexto idóneo para investigaciones futuras en este ámbito.

BIBLIOGRAFÍA

- COHEN, LOUIS Y LAURENCE MANION (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.
- DÉJEAN LE FÉAL, KARLA (1992) «La formation du traducteur en l’an 2001». En André Clas y Hayssam Safar (eds.) *L’environnement traductionnel. La station de travail du traducteur de l’an 2001*. Montreal: AUPELF-URF, págs. 341-348.
- DE MANUEL JEREZ, JESÚS (2002a) *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.
- — (2002b) «Cómo formar intérpretes contando con los estudiantes». En *Puentes*, n.º 3. Granada: Editorial Atrio. Págs. 11-18.
- — (coord.) (2003) *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Editorial Atrio.

- GILE, DANIEL (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE “ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMEDIA PARA LAS CLASES DE INTERPRETACIÓN” (2004) Memoria del proyecto (en prensa). Universidad de Granada.
- KURZ, INGRID (1989) «The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training». En Laura Gran y John Dodds (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore. Págs. 213-216.
- MACKINTOSH, JENNIFER (1995) «A Review of Conference Interpretation: Practice and Training». En *Target* 7 (1). Págs. 119-133.
- PÖCHHACKER, FRANZ (1994) *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingia: Gunter Narr Verlag.
- — (1999) «Teaching practices in simultaneous interpreting». En *The Interpreters' Newsletter*, n.º 9. Págs. 157-176.
- SCHWEDA-NICHOLSON, NANCY (1985) «Consecutive Interpretation Training: videotapes in the classroom». En *Meta*, vol. 30, n.º 2. Págs. 148-154.
- SELESKOVITCH, DANICA Y MARIANNE LEDERER (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Collection “Traductologie”, n.º 4. Paris: Didier érudition.

ANEXO I

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: "VIRTUALIZACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMEDIA PROCEDENTE DE LA REALIDAD PROFESIONAL PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES"

FICHA DE EVALUACIÓN DE EJERCICIOS REALIZADOS EN CLASE DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIA

CLAVE DE IDENTIFICACIÓN:

A continuación, te pedimos que valores el ejercicio que acabas de realizar según una serie de criterios y que razones brevemente tus respuestas. De este modo contribuyes a mejorar la selección y gradación del material didáctico de las asignaturas de interpretación y a la elaboración de material didáctico para la formación actual y futura (incluida la permanente) de intérpretes. Gracias por tu colaboración.

1. Valora de 1 a 5 la utilidad del ejercicio que acabas de realizar (1= utilidad mínima, 5= utilidad máxima)

1 2 3 4 5

2. Valora de 1 a 5 el interés del ejercicio que acabas de realizar (1= interés mínimo, 5 = interés máximo)

1 2 3 4 5

3. Valora de 1 a 5 la dificultad del ejercicio que acabas de realizar (1= dificultad mínima, 5= dificultad máxima)

1 2 3 4 5

Valora ahora la dificultad según los siguientes criterios (subraya, si te parece necesario, el/ los factores que aparecen entre paréntesis y que tengan especial relevancia para el ejercicio que acabas de hacer):

a) Contenido (densidad informativa, complejidad terminológica, complejidad/ desconocimiento del tema, comunicabilidad, otros, indica cuáles)

1 2 3 4 5

b) Presentación (velocidad, acento, vocalización, lenguaje no verbal, emotividad, otros, indica cuáles)

1 2 3 4 5

c) Expresión (sintaxis, registro, coherencia léxica, otros, indica cuáles)

1 2 3 4 5