

*A Sofía y Darío, por animarme cada día
a ser la mejor versión de mí misma*

PRÓLOGO

El estudio en tecnologías de la interpretación sigue siendo un terreno por explorar. Así, no se contaba con un volumen dedicado a este ámbito de estudio hasta 2018, año en el que Fantinuoli editó *Interpreting and Technology*. En esta obra, el propio Fantinuoli (2018: 1)¹ señalaba que nos encontramos ante “a domain of investigation that is still underrepresented in the field of Interpreting Studies”. En esta misma línea, Mellinger (2019: 34)² afirma que son múltiples los autores que están “calling for urgent additional research and empirical studies that analyse the impact of the new tools on interpreter performance”. De hecho, una rápida consulta en BITRA³ pone en relieve esta situación. Así, BITRA, una de las principales bases de datos en España de bibliografía de traducción e interpretación, cuenta con más de 90 000 entradas y, de ellas, solo 11 426 se encuentran indexadas bajo la palabra clave de “interpretación”, esto es, un 12 % del total de las entradas. Si restringimos aún más la búsqueda a “tecnologías e interpretación” los resultados caen drásticamente hasta solo 74 registros; sin embargo, si la búsqueda se modifica a “tecnologías y traducción”, la base de datos extrae 260 entradas. Situación análoga ocurre en Google Académico: si llevamos a cabo una pesquisa con la palabra clave “tecnologías de la traducción”, se arrojan 523 resultados; mientras que, si empleamos “tecnologías de la interpretación”, tan solo aparecen 47 registros.

A ello se le suma que, a diferencia de lo que ha ocurrido en el ámbito de la traducción, la llegada de las tecnologías a la interpretación, además de reciente, ha sido repentina e inesperada, a causa de la llegada de la COVID-19, tal y como afirma Jiménez Serrano (2019: 22)⁴: “the technological

1 Fantinuoli, C (ed.). 2018a. *Interpreting and Technology*. Berlín: Language Science Press.

2 Mellinger, C. D. 2019. “Tecnologías de interpretación asistida por ordenador y cognición de intérpretes: una perspectiva orientada hacia el producto y el proceso”. *Tradumàtica* (17), 33–44.

3 <https://dti.ua.es/es/bitra/introduccion.html>

4 Jiménez Serrano, O. 2019. “Interpreting Technologies: Introduction”. *Tradumàtica* (17), 20–32.

paradigm shift we have experienced in Translation in the last few decades as a fluid one, whereas the one we have witnessed in more recent times in Interpreting can be seen [...] as an explosive one. While Computer Assisted Translation (CAT) and Machine Translation Post Editing (MTPE) have quietly transformed Translation as a profession, the true impact of technology on Interpreting has been more recent, sudden and violent”.

Además, en el caso concreto de la interpretación remota, se suma el hecho de que los intérpretes profesionales “en su gran mayoría no cuentan con formación específica para esta técnica y han de adaptarse a nuevas situaciones regidas por el mercado” (Betancor Sánchez, 2015: 15)⁵.

Precisamente esta obra, *Nuevas tecnologías para la interpretación remota: progresos y retos para la formación y la profesión*, publicada por Santamaría Ciordia, viene a llenar el vacío existente en torno a las nuevas tecnologías aplicadas a interpretación remota y su enseñanza. Así, la autora divide el monográfico en cinco grandes capítulos.

El capítulo 1 lo dedica al auge de la comunicación en entornos virtuales, motivado, en gran medida, por la situación de pandemia a causa del coronavirus. De este modo, la autora entra de lleno en las tecnologías de la información y la comunicación, revisa los efectos en la movilidad laboral pre- y pospandemia, y, seguidamente, aborda con éxito la problemática de la transición digital en entornos educativos (mostrando, incluso, datos propios del Grupo Educaedu en gráficas), haciendo hincapié en la adaptación de las estrategias y la imperante necesidad de incluir competencias digitales, impulsada por organismos nacionales e internacionales.

El capítulo 2 se dedica por completo a la interpretación remota e interpretación por videoconferencias. Para ello, este capítulo se abre abordando los contextos, particularidades y características de este tipo de interpretación, ahondando, a su vez, en los tipos de consolas (físicas o virtuales) que puede emplear el intérprete, para finalmente analizar las diferentes plataformas para la interpretación remota simultánea. En este análisis, la autora distingue, por un lado, los sistemas de interpretación remota, donde describe con éxito las principales características de cuatro plataformas, a

5 Betancor Sánchez, N. 2015. *La interpretación remota: una propuesta de servicio público*. Las Palmas: UPGC.

saber, Interprefy, Webswitcher, Voiceboxer y KUDO; por otro, nos presenta los sistemas híbridos más populares, como Zoom y Teams.

A continuación, en el capítulo 3, pasa a centrarse en la aportación más novedosa de su trabajo, que es aquella dedicada a la formación de intérpretes en interpretación remota y la aplicación de las nuevas tecnologías. Para ello, reflexiona en torno a la llegada, evolución y consolidación de las nuevas tecnologías en interpretación, para pasar a profundizar en la formación de intérpretes asistida por ordenador y cerrar esta sección repasando algunos de los proyectos de investigación más relevantes llevados a cabo hasta la fecha, entre los que destaca AVIDICUS (*Assessment of Video-Mediated Interpreting in Criminal and Civil Justice Service*), IVY (*Interpreting in Virtual Reality*), EVIVA (*Evaluating the Education of Interpreters and their Clients through Virtual Learning Activities*), VIS (*Virtual Interpreting System*), SHIFT in Orality o VIP I y II. También nos describe con detalle herramientas de gran interés para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación, como VIS Melissi Multimedia, y su versión más reciente Melissi KOSMOS, lanzada en agosto de 2021, que simula un sistema de interpretación de conferencias y está concebido, tanto para la autoevaluación, como para el aprendizaje individual, colaborativo o dirigido, esto es, autoevaluación, coevaluación y retroalimentación. A estas herramientas también se les unen otras de gran ayuda para la toma de notas en soporte digital —dispositivos (como Bamboo Paper), bolígrafos digitales (Smartpen Livescribe) o aplicaciones para la automatización del símbolo (Cleopatra)—, para la gestión terminológica (Interpreters' Help), o aquellos que permiten el reconocimiento de voz y la transcripción del audio, como Google Cloud Speech to Text, Microsoft Speech to Text (Azure), Watson Speech to Text (IBM), ListenAll o Speechlogger.

El capítulo 4 se dedica en su integridad a la tecnología colaborativa en entornos virtuales de aprendizaje para la formación de intérpretes, una sección de gran interés para docentes de interpretación. Para ello, presenta algunas consideraciones preliminares en torno a la formación de intérpretes asistida por ordenador, donde reflexiona sobre un entorno de aprendizaje seguro, el aprendizaje colaborativo en escenarios semipresenciales, el aprendizaje autodirigido y la práctica deliberada. Se cierra este capítulo con un ejemplo de escenario de taller virtual sobre prosodia en un entorno de aprendizaje semipresencial en interpretación. Este taller lo estructura

la autora, muy acertadamente, en seis fases, a saber, i) preparación del ejercicio, que se ocupa de la explicación del procedimiento e instrucciones a los colaboradores externos para la interpretación; ii) tormenta de ideas y reflexión sobre la importancia de la comunicación no verbal en la vida diaria; iii) observación, por parte de los discentes, del trabajo de los intérpretes; iv) análisis comparativo de las interpretaciones, donde se reflexiona en grupos sobre la influencia del tono de voz en la interpretación; v) presentación oral de los informes; y, vi) retroalimentación, autoevaluación y evaluación colaborativa.

En el capítulo 6 la autora aborda una revisión de buenas prácticas en la formación de intérpretes. Para ello, se ocupa de los principios básicos para la formación en interpretación de conferencias. Continúa abordando una sesión de trabajo en el proceso formativo, a la que dedica especial importancia a la planificación y determinación de objetivos, así como a la estructuración de la sesión (ocupándose tanto del antes, como del durante y del después). Precisamente, en la sección dedicada al “después”, cabe destacar la gran utilidad de las plantillas de informes de sesiones de trabajo, tanto para docentes como discentes. La autora, asimismo, dedica también una sección a la retroalimentación, que considera fundamental para el aprendizaje. A su vez, reflexiona en torno al discurso de interpretación en el aula, y su estructuración en las diferentes etapas del aprendizaje. Igualmente, aborda con acierto la toma de notas, ofreciendo, incluso, recursos para optimizar el rendimiento y su perfeccionamiento en fases más avanzadas. Por supuesto, también dedica una sección en este capítulo a la enseñanza de la interpretación simultánea, en la que ofrece ejercicios y orientaciones de iniciación, anticipación y reformulación, así como de simultánea con texto. Para concluir esta sección, brinda relevantes orientaciones para una adecuada retroalimentación, para lo que ahonda en sus principales dificultades, cómo solucionarlas y recomendaciones de gran interés. Finalmente, y con vistas a la evaluación global, pone a disposición del lector una completísima tabla de evaluación y anima al aprendizaje autónomo de la interpretación, tanto individual como grupal, gracias a una completa guía de ejercicios prácticos y material.

El libro se cierra con una última sección dedicada a recursos materiales en línea, que estructura en blogs, *podcasts*, recursos y materiales prácticos, además de canales multimedia sobre interpretación que, sin duda, serán

de gran ayuda para docentes (que podrán emplearlos en sus clases), como para discentes que deseen llevar a cabo un aprendizaje autónomo. Le sigue una completa y actualizada lista de referencias bibliográficas, así como un anexo de tablas, figuras, imágenes y gráficos incluidos en el volumen.

El carácter eminentemente práctico de este volumen lo convierte en una novedosa y valiosa fuente de información y conocimiento para académicos, estudiantes y profesionales de este campo que, hasta la fecha, se encontraba prácticamente yermo.

Miriam Seghiri
Catedrática de Universidad
Instituto Universitario de Investigación de Tecnologías
Lingüísticas Multilingües
Departamento de Traducción e Interpretación,
Universidad de Málaga

ÍNDICE

LISTADO DE ABREVIATURAS	19
INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO 1 EL AUGE DE LA COMUNICACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES	27
1.1. Las tecnologías de la información y la comunicación	27
1.2. La pandemia de la COVID-19 y su efecto sobre la movilidad física	28
1.3. El teletrabajo en España antes y después de la COVID-19	29
1.4. La transición digital en entornos educativos ...	36
1.4.1. La adaptación de las estrategias de comunicación y formación	39
1.4.2. La incorporación de competencias digitales	40
CAPÍTULO 2 LA INTERPRETACIÓN REMOTA E INTERPRETACIÓN POR VIDEOCONFERENCIA	43
2.1. Contextos y particularidades de la interpretación remota	43
2.2. Cualidades específicas del trabajo en remoto y factores a tener en cuenta	45
2.2.1. La competencia interaccional	47
2.2.2. La transferencia del mensaje	50
2.2.3. La distribución espacial y el rol del intérprete	51

2.3. La normalización de los estándares de trabajo	53
2.3.1. Consolas físicas y consolas virtuales	59
2.4. Plataformas de interpretación simultánea remota. Sistemas puros e híbridos	62
2.4.1. Sistemas ISR puros	63
INTERPREFY	64
WEBSWITCHER	66
VOICEBOXER	69
KUDO	70
2.4.2. Plataformas híbridas con función de ISR	73

CAPÍTULO 3 NUEVAS TECNOLOGÍAS EN INTERPRETACIÓN Y FORMACIÓN DE INTÉRPRETES ASISTIDA POR ORDENADOR	77
3.1. La tecnología al servicio de la traducción y la interpretación	77
3.2. Llegada, evolución y consolidación de las nuevas tecnologías en interpretación	79
3.3. La formación de intérpretes asistida por ordenador (CAIT)	81
3.4. Proyecto AVIDICUS: los sistemas de videoconferencia en procesos criminales	82
3.5. Simulación de entornos de interpretación con inteligencia artificial	83
3.5.1. Proyecto IVY (<i>Interpreting in Virtual Reality</i>)	83
3.5.2. VIS LE Melissi Multimedia Ltd.	85
3.6. SHIFT in Orality	88

3.7. Toma de notas con soporte digital	89
3.7.1. Bolígrafos inteligentes	91
3.7.2. Automatización de símbolos	93
3.8. Gestión terminológica	94
3.9. Proyecto VIP. Sistema integrado de voz-texto para intérpretes	97
3.10. Sistemas de reconocimiento de voz y transcripción de audio	99
Google Cloud Speech to Text	100
Microsoft Azure – Cognitive Services	100
Watson Speech to Text/ Text-to Speech de IBM	101
ListenAll	101
Speechlogger	101
3.11. Resumen	102

CAPÍTULO 4 TECNOLOGÍA COLABORATIVA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES	105
4.1. Prepararse para un entorno de aprendizaje virtual	105
4.2. Formación de intérpretes asistida por ordenador (CAIT). Consideraciones preliminares	106
4.2.1. Factores a tener en cuenta para la creación de un entorno de aprendizaje seguro.	111
4.2.2. Aprendizaje colaborativo en escenarios semipresenciales	113
4.2.3. Aprendizaje autodirigido y práctica deliberada	115

4.3.	Ejemplo de escenario de taller virtual sobre prosodia en un entorno de aprendizaje semipresencial en interpretación	120
4.3.1.	Estructuración del taller <i>Psicología social, prosodia e interpretación</i>	122
4.4.	Resumen	126
CAPÍTULO 5 DISCUSIÓN		129
CAPÍTULO 6 REVISIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES ...		133
6.1.	Bases cognitivas del proceso interpretativo ..	135
	La escucha activa	137
	La comprensión	137
	El análisis del discurso	138
	La reformulación	138
6.2.	Principios básicos para la formación en interpretación de conferencias	139
6.3.	La sesión de trabajo	141
6.3.1.	Planificación y determinación de objetivos	141
6.3.2.	Estructuración e informes de la sesión	142
	a) Antes	142
	b) Durante	142
	c) Después	144
6.4.	El enfoque de la retroalimentación (<i>feedback</i>)	145
6.5.	El discurso	146
6.5.1.	Selección del material	146
	a) Fuentes	146
	b) Progresión	147

6.5.2.	Formulación del discurso	148
6.5.3.	Estructuración del discurso en las diferentes etapas	149
6.5.3.1.	Estadios iniciales	149
6.5.3.2.	Progresión	150
6.6.	La toma de notas	155
6.6.1.	Reflexiones iniciales y primeros discursos	155
6.6.2.	Recursos para optimizar el rendimiento	157
6.6.3.	Perfeccionamiento de la toma de notas (consecutiva avanzada)	159
6.7.	La interpretación simultánea	161
6.7.1.	Primeros pasos y ejercicios de iniciación	162
	Ejercicios de iniciación	163
6.7.2.	Desarrollo de la capacidad de anticipación y reformulación	164
6.7.3.	Ejercicios prácticos	166
	a) Entrenamiento de la anticipación	166
	b) Entrenamiento de la reformulación	167
6.7.4.	Simultánea con texto	168
6.8.	Orientaciones para una adecuada retroalimentación	170
6.8.1.	Principales dificultades y sus causas habituales	171
6.8.2.	Soluciones y recomendaciones	173
6.9.	Criterios y consideraciones de cara a la evaluación	176
6.9.1.	Test de aptitud y medición del potencial	177
	a. Pruebas escritas	178

b.	Pruebas orales	178
	Prueba de memoria y reformulación	178
	Realización de un discurso sobre un tema aleatorio	179
	Traducción a la vista	179
	Entrevista	179
6.9.2.	Tabla de criterios para una evaluación general	180
6.10.	La importancia del trabajo autónomo	182
a.	Desarrollo de estrategias de autoplanificación	185
b.	Desarrollo de estrategias afectivo- emocionales	186
c.	Desarrollo de estrategias de autoevaluación	186
d.	Desarrollo de estrategias de autorregulación	186

CAPÍTULO 7 RECURSOS Y MATERIALES

	EN LÍNEA	187
7.1.	Blogs	187
7.2.	<i>Podcasts</i>	188
7.3.	Recursos y materiales prácticos	189
7.4.	Canales multimedia sobre interpretación (YouTube)	193

ANEXO RELACIÓN DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES	195
---	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
----------------------------------	-----

LISTADO DE ABREVIATURAS

AECT	<i>Association for Educational Communications and Technology.</i> (Asociación para la Comunicación Educativa y la Tecnología).
AICE	Asociación de Intérpretes de Conferencia de España.
AIIC	Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia.
ANCED	Asociación Nacional de Centros de e-Learning y Distancia.
ASD	<i>Acoustic Shock Disorder.</i> (Síndrome de choque acústico).
ASTTI	Asociación Suiza de Traductores, Terminólogos e Intérpretes.
BOE	Boletín Oficial del Estado.
CAIT	<i>Computer-Assisted Interpreter Training.</i> (Formación de intérpretes asistida por ordenador).
CAS	Certificate of Advanced Studies. (Certificado de Estudios Avanzados, Universidad de Ginebra).
CBL	<i>Collaborative Blended Learning.</i> (Aprendizaje mixto colaborativo).
CHPS	<i>Collaborative for High Performance Schools</i> (EE.UU.) (Proyecto colaborativo de centros educativos de alto rendimiento).
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas.
CMS	<i>Course Management System.</i> (Sistema de gestión de cursos).
CUNTIC	Código de nutilización de nuevas tecnologías para la interpretación de conferencia.
DG Interpretación	Dirección General de Interpretación.
EADTU	Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia.
EEE	Espacio Europeo de Educación.
EPA	Encuesta de población activa.
EPALE	<i>Electronic Platform for Adult Learning in Europe.</i> (Plataforma electrónica de aprendizaje de adultos en Europa).

EPCIA	Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial.
EMCI	<i>European Masters in Conference Interpreting Network.</i> (Red Europea de Másteres en Interpretación de Conferencias).
ETI	Escuela de Traductores e Intérpretes (Universidad de Ginebra).
EUR-Lex	Servicio de publicación en línea de textos legislativos de la Unión Europea.
EURAMIS	<i>European Advanced Multilingual Information Systems.</i> (Sistema avanzado de información multilingüe europeo).
Eurostat	Oficina Europea de Estadística.
EVIVA	<i>Evaluating the Education of Interpreters and their Clients through Virtual Learning Activities.</i> (Evaluación de la formación de los intérpretes y sus clientes a través de actividades de aprendizaje virtual).
HIFI	Herramientas informáticas de formación de intérpretes.
IATE	<i>Inter-Active Terminology for Europe.</i> (Terminología Interactiva para Europa).
ID	ID Identificación de usuario (tecnologías).
INE	Instituto Nacional de Estadística.
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
IVC	Interpretación por videoconferencia.
IVY	<i>Interpreting in Virtual Reality.</i> (Interpretación en realidad virtual).
IR	Interpretación remota.
ISR	Interpretación simultánea remota.
KCI	<i>Knowledge Centre of Interpretation.</i> (Centro de Conocimiento sobre Interpretación).
KWIC	<i>Key Word In Context.</i> (Palabra clave en contexto).
LED (pantalla)	<i>Light Emitting Diode.</i> (Diodo emisor de luz).
MDC	<i>Melissi Digital Classroom.</i> Clase Digital <i>Melissi</i>
MT	Memoria de traducción.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

ONU	Organización de las Naciones Unidas.
Q&A	Questions and Answers. (Preguntas y respuestas).
SCIC	Servicio Común de Interpretación y Conferencias (DG Interpretación)
SHIFT in Orality (proyecto)	<i>SHaping the Intepreters of the Future and of Today</i>
SST	<i>Speech-to-Speech Translation.</i> (Traducción voz a voz).
STT	Speech to Text. (Conversor de voz/audio a texto).
TAC	Traducción asistida por computador.
TAO	Traducción asistida por ordenador.
TALIS	Encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje.
TI	Tecnología de la información.
TIC	Tecnologías de la información y de la comunicación.
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones.
TIS	<i>Translating and Interpreting Service.</i> (Servicio de Traducción e Interpretación).
TMS	<i>Translation Management System.</i> (Sistema de Gestión de Traducción).
VIP (proyecto)	Sistema integrado Voz-texto para IntérPretes.
VIS	<i>Virtual Interpreting System.</i> (Sistema de interpretación virtual).
WebRTC	Web Real-Time Communications. (Comunicación en tiempo real mediante web).

INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria por la COVID-19 obligó al conjunto de la población a adaptarse al trabajo remoto, prácticamente, de la noche a la mañana. En profesiones como la de intérprete, las nuevas circunstancias no hicieron sino afianzar un componente virtual que, aunque no de manera generalizada, ya venía utilizándose desde hacía tiempo, principalmente por eficiencia de gastos. Esto se tradujo en la multiplicación de sistemas de interpretación por videoconferencia, bien mediante sistemas de interpretación remota puros o a través de plataformas híbridas, es decir, sistemas de chat y videoconferencia reconvertidos y aprovechables como herramienta. Un ejemplo de ello es Zoom, que adquirió gran popularidad a raíz de la pandemia.

Intérpretes y usuarios deben adaptarse a los cambios que acarrearán la digitalización y el trabajo en remoto. En este sentido, para ofrecer al cliente soluciones adaptadas a este nuevo mercado, el intérprete debe estar al día de lo que le ofrece la tecnología, conocer las herramientas disponibles, explorar sus posibilidades, sacarles provecho y adoptar las que le convengan.

A través de un análisis comparativo de las funcionalidades, configuración y manejo de algunos de los sistemas de interpretación remota más populares actualmente disponibles en la web, *Nuevas tecnologías para la interpretación remota. Progresos y retos para la formación y la profesión*, hace un recorrido tanto por los puntos fuertes como por las posibles insuficiencias de este tipo de interpretación con respecto a la interpretación presencial, tanto en el ámbito privado como institucional.

Por otro lado, resulta fundamental detenerse a revisar el impacto de la interpretación remota en la gestión del espacio físico, la estructura de las interacciones verbales, la intervención y gestión de la comunicación no verbal y las características paralingüísticas de toda interacción comunicativa. Todo ello, sin perder de vista el factor humano y la necesidad de tener en cuenta los condicionantes pragmalingüísticos y convenir unas pautas básicas para poder prestar un servicio de interpretación remota de calidad.

La tecnología ha ido progresando y, con ella, han ido viendo la luz nuevas plataformas que funcionan, a su vez, como agencias de interpretación. Nos encontramos en un momento de estabilización y regulación de estándares al que probablemente le siga un cribado natural, en el que algunas plataformas se consolidarán y otras quedarán en un segundo plano o desaparecerán.

Paralelamente, a día de hoy continúan desarrollándose y perfeccionándose herramientas de apoyo a la interpretación, como los programas de gestión terminológica o los sistemas de reconocimiento de voz y transcripción de audio a texto, entre otros, y la posibilidad de integrarlas, por ejemplo, en consolas virtuales o en un ordenador en cabina. La evolución natural de la profesión sigue el camino de la inteligencia artificial, y los sistemas de interpretación asistida por ordenador son ya una realidad y el futuro de la práctica profesional en el medio y largo plazo.

En este esfuerzo de normalización de la práctica, es fundamental el papel de las asociaciones profesionales y de la comunidad investigadora, lo cual pasa por un trabajo coordinado de revisión de las plataformas y sistemas más populares de interpretación simultánea remota y otras tecnologías aplicadas, de cara a implementar mejoras y funcionalidades que se adapten a la realidad del trabajo diario, así como una reflexión sobre el grado de aprovechamiento y rendimiento de las herramientas virtuales dentro de la formación de intérpretes asistida por ordenador (*Computer-Assisted Interpreter Training, CAIT*).

En la misma línea, la pandemia aceleró la digitalización de la educación a todos los niveles, exigiendo por parte de las instituciones una respuesta rápida y funcional, y poniendo en evidencia lo que muchos vaticinaron un tiempo atrás: que los entornos de aprendizaje semipresencial han llegado para quedarse. Más aún, el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales ha revelado su eficacia desde el punto de vista cognitivo, conductual y motivacional; con todo, el carácter síncrono y asíncrono de las interacciones plantea retos y una complejidad añadida que deben tenerse en consideración para preservar un entorno de aprendizaje eficaz y lograr la armonía entre evolución tecnológica y evolución pedagógica.

Se ha prestado atención, entre otras cuestiones, a las dificultades añadidas que implica poner en marcha una comunidad colaborativa en línea, y la necesidad de adaptar la tecnología a la práctica, y no a la inversa, para

no comprometer los objetivos del aprendizaje y correr el riesgo de perderse en la revolución tecnológica. En este caso, el aprendizaje autodirigido, habilitado por los entornos virtuales, solo puede ser eficaz si cuenta con un apoyo y regulación guiados por estrategias de andamiaje, modelado de asistentes pedagógicos y práctica deliberada adaptados a cada etapa, favoreciendo así un entorno formativo seguro y solidario hasta alcanzar el nivel experto.

En consonancia con lo anterior, se ha llevado a cabo una propuesta de planificación de objetivos y estructuración de materiales que pretende servir como referencia a la hora de enfocar las sucesivas sesiones de trabajo durante las diferentes etapas, así como la manera de realizar un diagnóstico de problemas y búsqueda de soluciones, y las estrategias para afianzar y rentabilizar el trabajo autónomo dirigido. Partiendo de las bases cognitivas del proceso interpretativo, se sugiere una adaptación práctica de los programas de formación, que tenga en cuenta la evolución progresiva en la adquisición de competencias y destrezas.

En definitiva, el perfil actual y futuro del intérprete debe ser el de un profesional con formación lingüística, cultural y técnica, que aproveche al máximo las posibilidades que le ofrecen las nuevas tecnologías y el rápido desarrollo de la interpretación remota, y que se caracterice por su flexibilidad, versatilidad y voluntad de rentabilizar los recursos a su alcance para optimizar su trabajo.

CAPÍTULO 1 EL AUGE DE LA COMUNICACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

1.1. Las tecnologías de la información y la comunicación

La comunicación en entornos virtuales surge a finales del siglo XX a raíz de los avances tecnológicos en herramientas digitales, y supuso la creación de las conocidas como comunidades virtuales (Rheingold, 1996), tanto personales como profesionales, relacionadas entre sí a través de correo electrónico, blogs, wikis (comunidades virtuales que editan directamente desde el navegador), foros de discusión o redes sociales, espacios abiertos para debatir temas específicos o intercambiar ideas, así como herramientas que permiten incorporar el elemento visual a la comunicación inmediata, como los sistemas de videoconferencia o de videochat.

Entre las características principales de las comunidades virtuales, cabe destacar la inmediatez, el intercambio de datos bidireccional o multidireccional, una relación entre sus miembros que tiende a la horizontalidad y un esfuerzo natural de democratización de la información que favorece la interactividad de sus interlocutores y fomenta el trabajo colaborativo, a bajo coste y sin distancias de por medio. Por otro lado, son varios los autores que han advertido de la sobreexposición que, a menudo, generan las comunidades virtuales, principalmente por la pérdida de los vínculos cara a cara y la impunidad que genera el anonimato (Siegel et al. 1984, Ledesma 2010).

La pandemia de la COVID-19 en 2020 precipitó el crecimiento exponencial del uso de plataformas digitales, hasta el punto de que, a día de hoy, a menudo prevalece la virtualidad en la comunicación entre las personas y organizaciones. En esta casuística actual destaca la popularidad adquirida por las redes sociales, el denominado *Fintech* (servicios bancarios en tiempo real) y el incremento notable del comercio electrónico y las empresas digitales (Guerrero, 2022).

Bustos y Coll (2010: 166) destacan de los entornos virtuales «su potencial capacidad transformadora», porque pueden participar gran cantidad

de usuarios, de manera síncrona o asíncrona, haciendo uso de las tecnologías y las redes. De hecho, la supresión de limitaciones que sí tienen los encuentros cara a cara es y seguirá siendo, indudablemente, uno de los puntos fuertes de los entornos virtuales.

Los entornos digitales y las comunidades virtuales abren posibilidades en múltiples campos: educativo, sociocultural, profesional, etc. Un ejemplo es el ámbito de la enseñanza, donde, pese al restablecimiento de la educación presencial con la estabilización de la situación sanitaria, parece que la tendencia es a integrar el modelo de aprendizaje virtual dentro de las metodologías de aprendizaje. Del mismo modo, según autores como Guerrero (2022), la tendencia apunta a que el teletrabajo no desaparecerá en la era pospandemia, fundamentalmente por su flexibilidad. Algunos medios incluso pronostican que, en los países desarrollados, abarcará el 40 % de la fuerza laboral en los próximos años (*La Nación*, 2021).⁶

1.2. La pandemia de la COVID-19 y su efecto sobre la movilidad física

La pandemia obligó al Gobierno de España, en uso de las facultades que le otorga el artículo 116.2. de la Constitución en casos de alteración grave de la normalidad, a decretar el estado de alarma hasta en dos ocasiones. Durante el primero de ellos, según los datos de movilidad de Google (que calcula a partir de los datos de millones de teléfonos móviles), la movilidad cayó un 75 % con respecto a los niveles normales previos al confinamiento decretado el 14 de marzo de 2020, y se mantuvo así los dos meses que duró en el tiempo (gráfico 1.).

6 El teletrabajo continuará después de la pandemia – *La Nación* (lanacion.com.ec) . 2 de mayo de 2021. Última consulta 01/11/2022.

La movilidad cayó un 75% durante el confinamiento

Evolución media comparada con la movilidad habitual

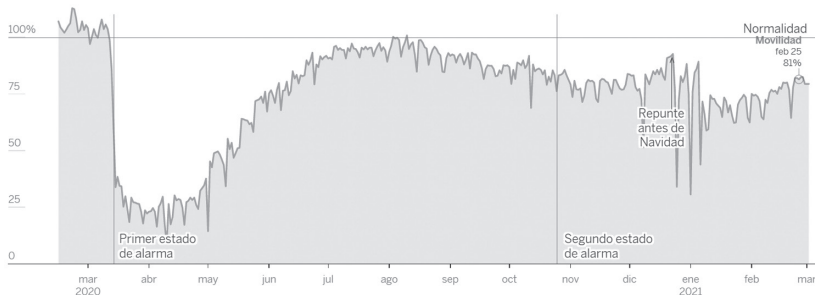


Gráfico 1. Evolución comparada con la movilidad habitual

Fuente: Google Mobility Report

1.3. El teletrabajo en España antes y después de la COVID-19

Si atendemos a la definición que aparece en el Real Decreto Ley 28/2020 de trabajo a distancia,⁷ se considera teletrabajo al «trabajo a distancia que se lleva a cabo mediante el uso exclusivo o prevalente de medios y sistemas informáticos, telemáticos y de telecomunicación». El trabajo se realiza de forma no presencial fuera de las oficinas, ya sea desde el domicilio, en centros de *coworking* o de trabajo compartido, al aire libre, etc., con el solo requisito de que exista una conexión a internet.

Atendiendo a los datos de la Oficina Europea de Estadística (Eurostat) sobre teletrabajo en España (Gráfico 2.), entre 2009 y 2018, en los años previos a la pandemia, el volumen de teletrabajo se incrementó, aunque no de manera destacada, pasando del 2,5 % en 2009 al 3,2 % en 2018, aunque siempre por debajo de la media de la UE (9,9 %) y de la Zona Euro (8,2 %).

7 Publicado en «BOE» núm. 253, de 23 de septiembre de 2020. Permalink ELI: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/09/22/28> Última consulta 29/08/2022.

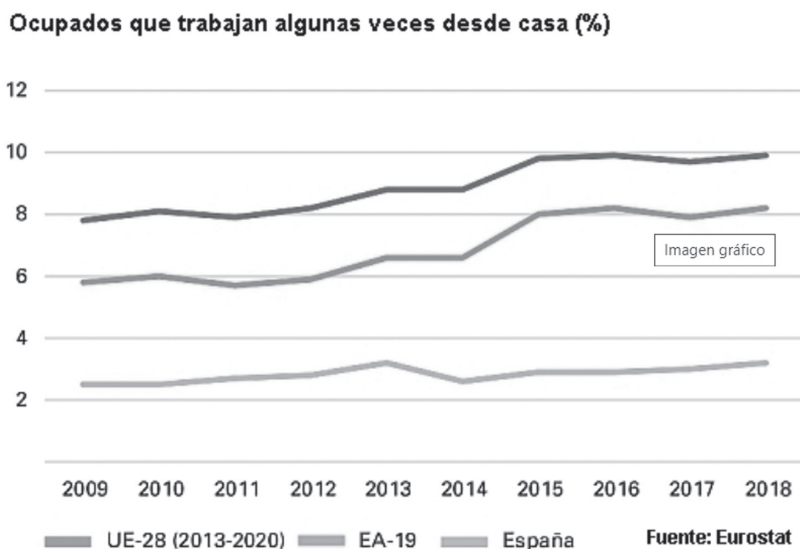


Gráfico 2. Ocupados que trabajan algunas veces desde casa (%)

Fuente: Eurostat

En España, según la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística,⁸ el teletrabajo en 2019 continuó su tendencia moderada al alza, tanto en el número de personas que teletrabaja normalmente (fundamentalmente, trabajadores por cuenta propia), cifrado en 4,8 %, como en teletrabajadores esporádicos (3,5 %). En este sentido, el INE contempla como teletrabajador habitual aquel que desempeña su profesión en remoto más de la mitad de los días, y teletrabajador esporádico a aquel que lo hace menos de la mitad de los días. Estas cifras experimentaron una variación al alza considerable a raíz de la pandemia, ascendiendo en 2021 la cifra de teletrabajo habitual y esporádico al 8,0 %, y al 5,7 %, respectivamente.

8 Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa. Disponible en: <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0421.pdf>. Última consulta 21/09/2022.

Barómetro CIS de marzo de 2015, estudio n.º 3057. Disponible en: https://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14168. Última consulta 21/09/2022.

El 17,6 % de los ocupados de 16 a 74 años (3,3 millones de personas) afirmó haber teletrabajado en el momento de la encuesta (noviembre de 2021). El rango de edad de las personas ocupadas que más trabajó a distancia fue el comprendido entre los 35 y 44 años (20,1 %), seguido de los trabajadores de entre 45 y 54 (18 %). Además, los mayores porcentajes de personas ocupadas teletrabajando en el momento del estudio se observaron en los niveles de estudios más altos (el 33,4 % con estudios universitarios, frente al 1,3 % de los de primera etapa de Educación Secundaria e inferior).

Desglosado por comunidades autónomas, el mapa de teletrabajo en España en 2021 quedaría así (gráfico 3.):

Porcentajes de población ocupada de 16 a 74 años

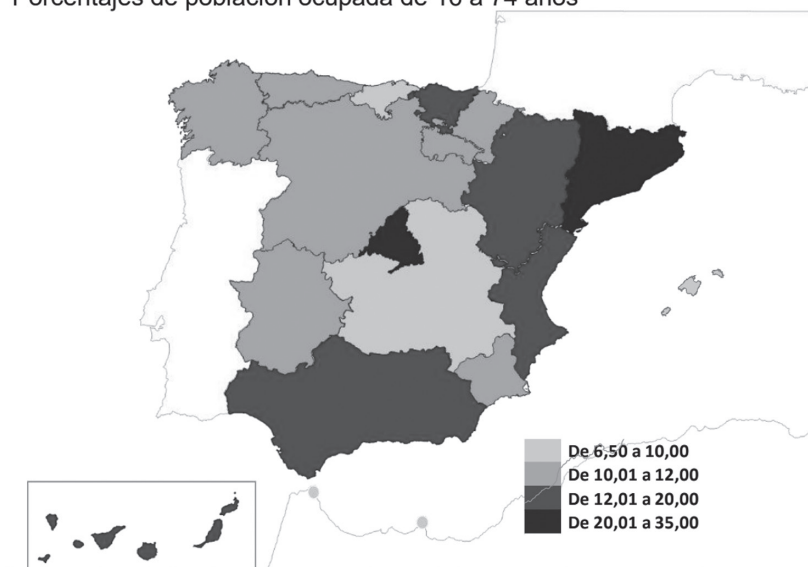


Gráfico 3. Incidencia del teletrabajo por comunidades y ciudades autónomas en 2021

(Fuente: Instituto Nacional de Estadística, INE)

Un buen indicador del protagonismo de las telecomunicaciones entre la población es la medición de la evolución del porcentaje de hogares con conexión de banda ancha (gráfico 4.), que en España ha venido creciendo de manera sostenida a lo largo de la última década, hasta situarse en una

cifra de 83,7 % en 2021, un aumento de 2,3 puntos respecto a 2020, de acuerdo con un estudio publicado por el INE el 15 de noviembre de 2021 sobre equipamiento y uso de TIC por parte de la ciudadanía.⁹ Según este mismo estudio, el 93,9 % de la población de entre 16 y 74 años utilizó internet en el último trimestre de 2021.

Asimismo, el estudio del INE concluyó que, cuanto mayor es la población del municipio de residencia, y mayores son los ingresos, más equipamiento de TIC tienen los hogares. Así, el teletrabajo parece estar más presente en la población con mayores ingresos mensuales netos: así, en el último trimestre del año trabajaron en línea el 32,3 % de los que perciben un salario igual o superior a 3000 euros, frente al 8,6 % de los que perciben menos de 1600 euros.

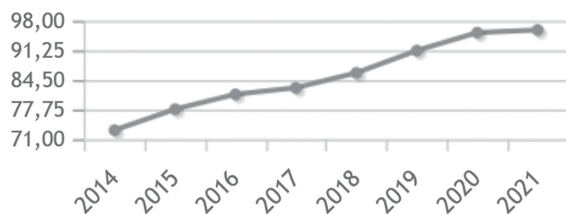


Gráfico 4. Evolución de n.º de hogares con conexión de banda ancha (%)

(Fuente: INE)

La evolución del trabajo remoto es más que evidente si hacemos una mirada retrospectiva, por ejemplo, al año 2015. Entre los resultados del estudio n.º 3057 respecto al uso de las TIC en la vida familiar de los españoles del barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), realizado en marzo de ese año, llama la atención, por ejemplo, la cifra de encuestados que admitió no utilizar nunca las tecnologías de la comunicación para trabajar desde casa, hasta un 54,7 % de los mismos:

Estudio n.º 3057. Grado de necesidad de diferentes equipos y nuevas tecnologías en la vida cotidiana. (Tamaño 2479). Barómetro de marzo de 2015.

9 Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en hogares. Año 2021, INE. https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf
Última consulta 23/09/2022.

Pregunta n. 19. Medida de uso de las TIC (internet, teléfono móvil, etc.) en relación con su vida familiar

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	No procede (no usa las TIC con su familia)	N/S	N/C
Coordinar las actividades domésticas entre los miembros de la familia	11,0	26,3	21,4	33,3	4,3	0,6	0,2
Educar a sus hijos/as y nietos/as o sobrinos/as	4,5	11,5	17,8	36,9	7,8	0,7	0,7
Estar más cerca de los familiares con los que no convive	23,2	39,3	15,3	17,1	3,4	0,3	0,1
Ocupar el tiempo de ocio familiar	8,1	24,1	25,3	35,9	4,0	0,5	0,3
Tener una mayor movilidad geográfica	12,6	27,0	18,4	33,8	3,7	2,2	1,2
Trabajar desde casa	11,4	13,3	10,8	54,7	6,0	1,0	0,4

Avanzando en el tiempo, hasta finales de 2020 y principios del 2021, coincidiendo con el pico de la pandemia en España, los barómetros recogen datos y opiniones que se desmarcan claramente de los de años anteriores en términos de frecuencia de uso de las TIC, valoración e introspección hacia el futuro del teletrabajo, con una actitud mayoritariamente positiva por parte de la opinión pública, tanto en términos de continuidad de uso como de dificultades añadidas con respecto al trabajo presencial. A continuación se recogen los resultados de algunas de sus preguntas clave a este respecto:

*Estudio n° 3298 sobre efectos y consecuencias del Coronavirus (I) (tamaño 2861). Barómetro CIS de octubre de 2020.*¹⁰

¹⁰ Barómetro CIS de octubre de 2020. Estudio n.º 3298. Disponible en: https://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14530 Última consulta 30/08/2022.

Pregunta n. 32. Valoración del teletrabajo como forma de organización y realización del trabajo

Muy satisfecho	26,5
Bastante satisfecho	42,3
Regular	3,8
Poco satisfecho	21,3
Nada satisfecho	6,1
N/S	-
N/C	-
(N)	(506)

Pregunta n. 32f. Consideración del teletrabajo como una buena forma de organizar y realizar el trabajo al margen de la pandemia

Sí, es una buena forma	75,7
No, no es una buena forma	17,8
N/S /Duda	6,3
N/C	0,2
(N)	(506)

Pregunta n. 32g. Deseo de seguir teletrabajando después de la pandemia

Sí, le gustaría	62,6
No, no le gustaría	30,6
No procede (su trabajo no le permite teletrabajar)	0,6
N/S / Duda	5,7
N/C	0,4
(N)	(506)

Pregunta n. 32h. El teletrabajo implica más o menos esfuerzo y dedicación por los trabajadores que el trabajo presencial

Más	39,1
El mismo	40,9
Menos	15,2
N/S /Duda	4,3
N/C	0,4
(N)	(506)

Estudio n.º 3316 sobre tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la COVID-19 (tamaño 3014). Barómetro CIS de marzo de 2021.¹¹

En marzo de 2021, al final de la bautizada como tercera ola de la pandemia, según el Barómetro del CIS más de la mitad de los españoles coincidía en la revalorización de las tecnologías de la comunicación como parte integrante de los sistemas habituales de comunicación interpersonal.

Pregunta n. 8. Grado de acuerdo/desacuerdo con la siguiente afirmación: el teletrabajo ha permitido mantener muchas actividades profesionales desde casa con alto nivel de calidad

De acuerdo	59,1
En desacuerdo	14,5
Duda	9,8
N/C	3,8
(N)	(3014)

Pregunta n. 9. ¿Cree Ud. que cuando termine la pandemia y volvamos a la normalidad, internet y las tecnologías de la información serán más importantes en nuestras vidas, menos importantes o continuarán como antes?

Más importantes	56,4
Menos importantes	2,5
Continuarán igual	38,8
N/S	2,1
N/C	0,2
(N)	(2627)

Finalmente, un dato revelador es el que arroja el INE en su estudio de noviembre de 2015 es que el 35 % de los ocupados entre 16 y 74 años considera que su trabajo le permitiría teletrabajar; el 17,7 % opina que podría realizarlo de forma total, y el 17,3 % de manera parcial, consideraciones que en su mayoría no se hubieran planteado sin la situación a la que obligó el contexto sanitario.

11 Barómetro CIS de marzo de 2021. Estudio n.º 3316. Disponible en: http://datos.cis.es/pdf/Es3316marMT_A.pdf Última consulta 30/09/2022.

La media española de teletrabajo durante 2021 fue de 3,5 días a la semana. Entre las personas a quienes su trabajo les permite teletrabajar totalmente, el 61,9 % de los encuestados declaró preferir la opción del teletrabajo una vez superada la pandemia.

Por último, en lo que respecta a los puntos fuertes y débiles apreciados, las principales ventajas declaradas son evitar desplazamientos (95,4 %), la gestión propia del tiempo de trabajo (87,3 %) y la conciliación con la vida familiar/personal (87,2 %). Por su parte, las principales desventajas señaladas fueron la falta de contacto social con compañeros (82,2 %), la no desconexión laboral (60,8 %) y la sobrecarga laboral (47,0 %).



Gráfico 5. Ventajas y desventajas del teletrabajo. Año 2021

(Fuente: Instituto Nacional de Estadística. INE)

1.4. La transición digital en entornos educativos

Según el análisis del Observatorio del Grupo Educaedu, creado en marzo de 2020 para medir las repercusiones de la pandemia sobre el sector de la formación, tras el incremento rápido de las búsquedas de formación *online* durante las fases más duras del confinamiento, la formación presencial de nuevo volvió a ganar terreno en términos de preferencia, como muestra el gráfico 6., con hasta un 63 % de búsquedas de formación presencial, frente a un 37 % de formación virtual a finales del mes de febrero de 2021.

Pese a perder fuerza en términos relativos, las búsquedas de formación que incorporan la cadena [*online*] en los buscadores se hallan en máximos

históricos desde los últimos cinco años, solo superados por los valores que se registraron durante el confinamiento (Observatorio Educaedu de la Formación, *Newsletter* n.º 9, 2021). Con todo, el Observatorio matiza que, para la correcta interpretación de los datos, hay que tener en cuenta que las búsquedas con la cadena [cursos] incluyen las búsquedas de [cursos *online*], y que este análisis puede no recoger un número de búsquedas de formación *online* en las que el usuario no incorpora esta palabra en su búsqueda en una primera fase y sí lo hace al refinar los criterios de búsqueda en la primera salida de resultados.

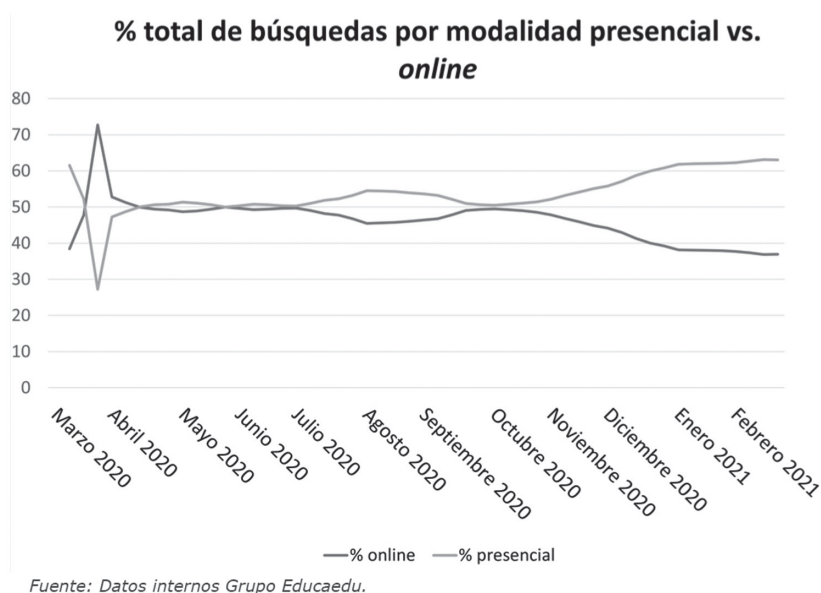


Gráfico 6. Búsquedas por modalidad presencial vs. *online*

(Fuente: Datos internos Grupo Educaedu)

Según el análisis de resultados en buscadores, redes sociales y búsquedas realizadas por usuarios del Observatorio Educaedu por ciclo de estudios, en los programas de posgrado sigue predominando el interés por la formación en línea frente a la presencial. Así, en 2021, las consultas sobre másteres no presenciales fueron del 65 %, frente al 35 % de búsquedas interesadas en programas presenciales:

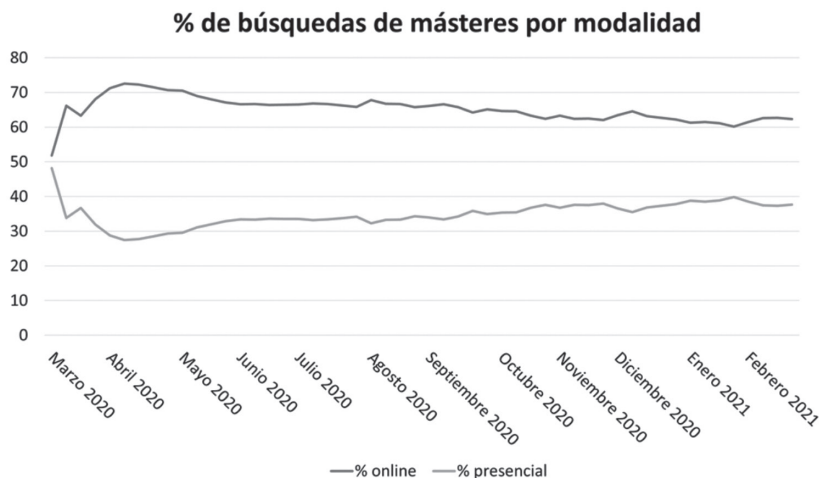


Gráfico 7. Porcentaje de búsqueda de másteres por modalidad

Fuente: Datos internos Grupo Educaedu

Respecto a los grados universitarios, las preferencias fueron variando conforme lo hacía la situación sociosanitaria. Así, la opción no presencial fue la mayoritaria desde mayo de 2020 a enero de 2021, alcanzándose el pico máximo en el mes de octubre del 2020. La curva se invirtió a finales de enero de 2021, superándose el interés por los grados presenciales frente a los *online*, como muestra la gráfica 1.8.:

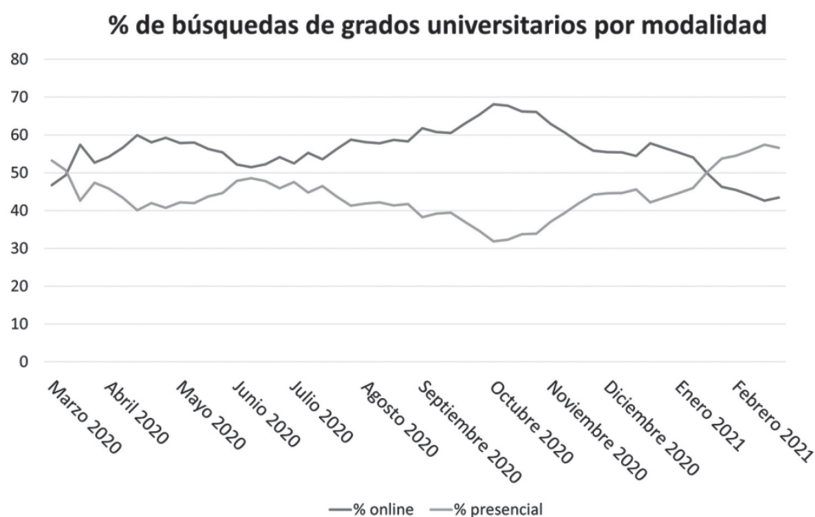


Gráfico 8. Búsqueda de grados universitarios por modalidad

(Fuente: Google Trends)

Estos resultados llevan a los autores de la *newsletter* a concluir que existe una preferencia por la formación presencial como primera opción cuando esta es factible, y que la demanda de formación en línea producida durante la crisis sanitaria era puramente instrumental (fuente: Educaweb).¹²

1.4.1. La adaptación de las estrategias de comunicación y formación

La pandemia sanitaria trajo consigo la adaptación de la propuesta formativa de las instituciones de enseñanza, que se tradujo de manera clara en el refuerzo de la publicación de la oferta *online*. También se detectó un incremento de la presencia de las instituciones educativas en las plataformas virtuales, actualizando y reforzando sus estrategias de comunicación, por ejemplo, ante la imposibilidad de realizar jornadas de puertas abiertas presenciales.

¹² <https://www.educaweb.com/> Última consulta 08/10/2022.

Además de sus herramientas de comunicación, los centros educativos tuvieron que adaptar sus estrategias de formación. Tras la precipitada inmersión inicial en el teletrabajo por parte del personal docente y no docente, la transición digital ha ido perfeccionándose mediante la formación de profesorado y alumnado en las nuevas herramientas digitales. Los sistemas de videoconferencia se pusieron en valor como una opción de primera clase para el aprendizaje, a través de programas como Zoom, Blackboard® o Microsoft Teams, los cuales se convirtieron, en su mayoría, en un elemento indisoluble del ámbito educativo. Pese a la estabilización de la situación sanitaria y la recuperación de la presencialidad, las herramientas de videoconferencia se han conservado en muchos casos, especialmente en formaciones de posgrado, para integrarlas dentro de las formaciones presenciales en lo que se conoce como aprendizaje híbrido o mixto (*blended learning*).

Como indica Arturo de las Heras, presidente de la Asociación Nacional de Centros de e-Learning y Distancia (ANCED), la clave para la transición al mundo *online* está en formar bien a toda la comunidad educativa en las nuevas herramientas digitales, además de implicar a los responsables de los sistemas de información (Educaedu, *newsletter* 1, 9 de abril de 2021).

1.4.2. La incorporación de competencias digitales

En abril de 2020, la Comisión Europea puso en marcha distintas iniciativas para asegurar la continuidad de una formación y aprendizaje de calidad pese a los retos sobrevenidos con la no presencialidad. Destaca en este sentido el «Plan de Acción de Educación Digital (2021–2027)», que pone el foco en dos ámbitos prioritarios: por un lado, «fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento» y, por otro, «mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital» (Fuente: Área de Educación Europea). Todo esto pasa por el desarrollo de infraestructuras, planificación y desarrollo de capacidades digitales eficaces por parte de profesores y personal de formación y, por supuesto, por la adquisición de capacidades y competencias digitales básicas desde una edad temprana.

Asimismo, la Comisión llevó a cabo en ese momento una encuesta dirigida a instituciones de enseñanza para identificar y compartir buenas prácticas de formación *online* a través de las nuevas tecnologías, ofreciendo,

además, un listado de recursos de formación *online* para compartir de forma gratuita entre los Estados miembros a través de la Plataforma electrónica dedicada a la enseñanza para adultos en Europa (*Electronic Platform for Adult Learning in Europe*, EPALE), que ofrece en línea un banco de materiales con mejores prácticas y documentos de referencia de educación para adultos. Una de las conclusiones interesantes de la encuesta fue que, a pesar de que las instituciones de enseñanza en general ya disponían previamente (o bien estaban configurando), entornos en línea para garantizar la docencia, estos tenían que ver principalmente con plataformas de aprendizaje para compartir contenidos y recursos (Moodle, por ejemplo), si bien en general eran herramientas centradas en el conocimiento teórico.

La UE, a través del Espacio Europeo de Educación (EEE), también pone a disposición recursos educativos abiertos, materiales de aprendizaje *online* y acceso a proyectos de formación en competencias digitales financiados por la UE, como el curso EduHack, específicamente dirigido a profesores universitarios, o la Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia (EADTU), pensado para la modernización de las universidades europeas, a través de cuya página web ofrece recursos, webinaros y cursos gratuitos. Cabe destacar, por último, el Área Europea de la Educación de la Comisión Europea, que emplea también sus esfuerzos en el ámbito de la formación profesional, donde los materiales con contenido específico no están, en principio, tan desarrollados, como reconoce el propio organismo. Se propone, por ejemplo, el uso de la realidad virtual para la formación profesional (véase Capítulo 7. *Recursos y materiales en línea*).

En nuestro país, en el marco del componente 19 «Plan Nacional de Capacidades Digitales» del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España puso en marcha el «Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (2021–2027)», el cual recoge, entre sus objetivos y líneas de actuación, «la adquisición de competencias digitales para la educación a docentes y estudiantes en todos los niveles del sistema educativo» (Disposición 15397 del BOE n.º 228 de 2021).¹³ Entre las medidas propuestas se encuentra «la incorporación en los currículos de las etapas

13 Disponible en Disposición 15397 del BOE núm. 228 de 2021. Páginas 116077 a 116097 (Última consulta 22/11/2022).

obligatorias de competencias digitales y de programación», la «creación de recursos educativos abiertos para la enseñanza con medios digitales» y el «Plan Uni Digital de modernización del Sistema universitario español» (Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital).¹⁴

Entre otras iniciativas llevadas a cabo por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, cabe también mencionar la creación de la «Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial (EPCIA)», puesta en marcha en colaboración con las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades y Ciudades Autónomas, la denominada «Aula del Futuro», proyecto coordinado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) o el «Observatorio de Tecnología Educativa», una biblioteca virtual de artículos «creados por docentes para docentes» en torno a la innovación digital en el aula (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional).

En definitiva, un esfuerzo colectivo por parte de organismos nacionales y comunitarios, instituciones públicas y privadas, por integrar de manera efectiva las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una sociedad conectada y, con carácter más amplio, una transformación digital en el ámbito educativo que se vio apremiada, en buena parte, por el cambio de paradigma que supuso la pandemia en lo que a las relaciones interpersonales se refiere, tanto en lo social como en lo profesional.

14 <https://avancedigital.mineco.gob.es/es-es/Paginas/index.aspx> Última consulta 22/11/2022.

CAPÍTULO 2 LA INTERPRETACIÓN REMOTA E INTERPRETACIÓN POR VIDEOCONFERENCIA

2.1. Contextos y particularidades de la interpretación remota

Vigier y Lázaro (2019: 142) definen la interpretación remota como «la mediación lingüística oral que se realiza a través de algún medio tecnológico» destacando, fundamentalmente, la interpretación telefónica e interpretación por videoconferencia. En este sentido, Carl y Braun (2017) sugieren el término «interpretación por teleconferencia» (*teleconference interpreting*) para cubrir las dos modalidades de trabajo.

La interpretación remota y, más en concreto, la interpretación telefónica, surgió en su momento para satisfacer principalmente las demandas de interpretación en el ámbito de los servicios públicos (sanitario, policial, administrativo, etc.), a un costo menor y garantizando una disponibilidad de intérpretes tanto geográfica como temporal, así como una combinación de lenguas que, de otro modo, sería inviable de gestionar en el corto plazo. En este sentido, Braun (2015) justifica el empleo de la interpretación remota por la escasez de intérpretes cualificados en determinadas lenguas, y la dificultad de localizarlos en el corto plazo para atender un determinado encargo. Además, la corta duración de muchos de los encargos habituales de interpretación hace que no resulte rentable económicamente hacerse desplazar a un intérprete para intervenir presencialmente.

La interpretación telefónica se considera «la técnica de interpretación remota más antigua» (Cela, 2021: 235), y tiene como punto de partida el Servicio de Traducción e Interpretación (TIS) que se creó en Australia en 1947. A partir de ese momento, empieza a implementarse de manera progresiva en aquellos países que empezaron a convertirse en receptores de inmigrantes.

La demanda de uno u otro sistema de interpretación remota varía en función del contexto en el que se produce. Así lo evidencia un estudio llevado a cabo por Rosenberg (2007), con una muestra de más de mil casos,

donde la interpretación telefónica se reveló como la opción mayoritaria en el ámbito sanitario. El mismo estudio señaló a la interpretación por videoconferencia como la ampliamente preferida por las instituciones europeas, así como para la comunicación comercial, y la llamada a tres como la opción más frecuente en interpretación para los negocios.

La incorporación de la imagen a la voz ha sido la evolución natural en todos los ámbitos de interpretación remota, si bien es cierto que, en los servicios públicos, la interpretación telefónica siga estando muy consolidada.

Ya en la década de los 2000, se implantaron sistemas de videoconferencia en tribunales y centros penitenciarios para reducir costes, aumentar la seguridad y agilizar los procesos. De esta manera, los detenidos podían, por ejemplo, asistir a las vistas previas de sus juicios desde la cárcel, o los testigos hacerlo sin necesidad de estar presentes en la sala (Devaux, 2018: 91). Aunque, en muchos casos, se trata de interacciones monolingües, la interpretación por videoconferencia (IVC) se ha popularizado en este ámbito, hasta convertirse en uno de los contextos habituales del trabajo del intérprete, y una herramienta esencial para dinamizar todas las fases del procedimiento y permitir el entendimiento entre todos los intervinientes en una determinada causa. A la prosodia como herramienta de comunicación de la que se servía el intérprete telefónico vino a sumarse el lenguaje corporal, mejorando así la comprensión de los mensajes verbales y eliminando dificultades propias de la interpretación con ausencia de componente visual, donde surgen problemas frecuentes como los derivados del empleo de deícticos (*mire allí; coja esto; me duele aquí, etc.*). Convirtiéndose en un recurso cada vez más habitual, fueron varias las instituciones que demandaron una regulación de la práctica y desarrollo de buenas prácticas, y fruto de ello surgieron varias iniciativas de estudio y análisis como el proyecto AVIDICUS de evaluación de la interpretación por videoconferencia en el Sistema Judicial, y que veremos en mayor detalle más adelante.

Como ocurriera con las tecnologías de la información y la comunicación en general, los sistemas de interpretación remota adquirieron gran protagonismo por su fuerte demanda a raíz de las restricciones de las relaciones presenciales derivadas de la pandemia, especialmente en la modalidad por videoconferencia. Clara Guelbenzu, reconocida intérprete para organismos internacionales y autora del primer blog sobre interpretación de conferencias en España (*Bootheando*), describió en una entrevista el

año 2020, a partir de marzo como «un año negro para la interpretación», con repercusiones tanto en el mercado privado como en el mercado institucional (Fuente: Infotra, 2021). No obstante, esta obligación que trajo el confinamiento de reinventarse de apenas un día para otro, trajo consigo oportunidades de aprendizaje y formación en interpretación remota, determinación de los estándares de trabajo, etc.

Pese a ciertas debilidades, fundamentalmente las inherentes a cualquier herramienta tecnológica dependiente de una conexión a internet o reglas de comunicación de datos digitales (eventuales problemas de conectividad, calidad de la señal, velocidad de conexión, etc.), la reducción del coste de los servicios de interpretación, la ausencia de desplazamiento, la flexibilidad en términos de capacidad de asistencia sin necesidad de un gran despliegue técnico (cabinas, auriculares, consolas, receptores, etc.), se erigieron como argumentos sólidos con respecto a la interpretación presencial, que han hecho que la IVC haya ido ganando terreno en el campo de la interpretación. Así, parece que existe un consenso entre profesionales alrededor del hecho de que, lejos de quedarse en una modalidad sobrevenida por las circunstancias, la interpretación remota «ha venido para quedarse» (Guelbenzu, 2021), tornándose en uno de los sistemas de interpretación más solicitados y rentables en términos tanto económicos como organizativos. Paralelamente, aunque los sistemas de videoconferencia en concreto suelen tener en común una interfaz familiar, relativamente intuitiva y, en general, guardan similitudes de funcionamiento entre sí, lo que favorece una curva de aprendizaje rápida, es fundamental prever que la interpretación remota es solo un escalón más en la transición digital de la profesión a través de las tecnologías aplicadas a la interpretación, y cuyo éxito y aprovechamiento pasa por la formación y familiarización con ellas del profesorado y el alumnado, y eso desde las primeras fases del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe ir de la mano, además, del apoyo tanto de los prestadores de servicios de la sociedad de la información, como las instituciones y los organismos públicos y privados.

2.2. Cualidades específicas del trabajo en remoto y factores a tener en cuenta

Además de las competencias comunes a otros tipos de interpretación, como dotes de oratoria, división de la atención o dominio de las lenguas de

trabajo, Vigier y Lázaro (2019: 144) subrayan que, para ser capaces de realizar una interpretación exitosa sin encontrarse físicamente presentes, los intérpretes remotos deben poseer una serie de habilidades específicas que no son innatas y necesitan ser adquiridas, especialmente en interpretación telefónica, donde «no tienen acceso a gran parte de la información contextual (qué individuos y otros elementos están presentes, cuáles son sus papeles, su lenguaje corporal, sus movimientos, etc.)» (ibid.).

Ferrer et al. (2021) definen la interpretación simultánea remota como «la integración de diversos canales de sonido e imagen en una plataforma adaptada a la prestación de servicios de interpretación simultánea sin la presencia física de los intérpretes ni en el lugar real de enunciación de un discurso, ni en el que se situarían sus destinatarios». Rosado (2019), va más allá y considera la interpretación simultánea remota (ISR), no como una modalidad de la interpretación de conferencias, sino como un nuevo tipo de interpretación en sí misma. Para este autor, si bien ambas tienen características comunes en cuanto a la preparación necesaria y la interpretación en sí, la ISR requiere que los intérpretes realicen otras tareas extraordinarias que no realizan cuando trabajan como intérpretes presenciales y que deberían traducirse, incluso, en unos mayores honorarios.

La distribución del espacio es también una de las variables que determinarán las estrategias puestas en práctica para que la sincronización de la interacción y gestión de los turnos de palabra no se vea afectada, por ser mayor el riesgo de solapamientos e interrupciones (Devaux, 2018). Si tomamos el caso de una interacción a tres (dos interlocutores y el intérprete), los escenarios que se plantearían son tres:

– Escenario 1

Ambos interlocutores comparten el mismo espacio físico, mientras que el intérprete interviene mediante dispositivo remoto. Esta situación es habitual, por ejemplo, en consultas médicas con pacientes extranjeros, donde el intérprete no se encuentra físicamente presente y se recurre a un servicio de interpretación telefónica.

– Escenario 2

Uno de los interlocutores y el intérprete comparten el mismo espacio físico, siendo el otro interlocutor el que participa mediante dispositivo remoto. Pensemos, por ejemplo, en un trabajador de Recursos

Humanos de una empresa que va a realizar una serie de entrevistas de trabajo a varios candidatos extranjeros que se encuentran en otra ciudad, por videollamada.

– Escenario 3

Tanto los interlocutores como el intérprete se encuentran en lugares distintos, no compartiendo ninguno de ellos espacio físico. Es el que se produce, por ejemplo, en una llamada o videollamada a tres, y el escenario que *a priori* presenta un mayor riesgo de solapamiento.

2.2.1. La competencia interaccional

Son varios los autores que se han interesado por los efectos que las tecnologías de la interpretación tendrían en los propios intérpretes, por ejemplo, en lo que respecta a la percepción de su rol y de su trabajo. Un estudio realizado por Miler-Cassino y Rybinska (2011), por ejemplo, concluyó que los intérpretes percibían su trabajo por videoconferencia como más estresante y cansado.

Su carácter impersonal es otro de los aspectos resaltados, lo que se relaciona directamente con la teoría de presencia social (Short et al. 1976), que se define por las diferentes proximidades físicas producidas por varios medios, distinguiendo principalmente entre la comunicación cara a cara y la interacción en línea. Así lo indica Furtado (2015):

Desde que la interpretación remota empezó a proponerse y utilizarse, muchos profesionales de la interpretación mostraron una actitud no siempre positiva hacia esta modalidad [...]. Sus reticencias al respecto se deben a diversos motivos [...]: el distanciamiento físico de la ubicación en que transcurre la reunión o conferencia y la falta de comunicación directa con los oradores y los demás intervinientes que conlleva, y que, en opinión de los intérpretes, puede dar lugar a sensaciones de alienación o alejamiento del acto comunicativo (en Ruiz-Mezcua, 2019: 250).

Estudios realizados por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), el organismo especializado de las Naciones Unidas para las tecnologías de la información y la comunicación sobre la respuesta emocional e indicadores de estrés en el entorno laboral, también puso de manifiesto el aumento de los niveles de cortisol (considerada entre la comunidad científica como la hormona del estrés) entre los intérpretes remotos (Moser-Mercer, 2005).

En la misma línea, en abril de 2021, el *Knowledge Centre of Interpretation* de la Comisión Europea publicó los resultados iniciales de una encuesta realizada a casi un millar de intérpretes de conferencia de 19 países, en el marco del «ESIT *Research Project on Remote Simultaneous Interpreting*». Los resultados concluyeron que, al 83 % de ellos, les resultaba más compleja la ISR que la presencial. Esto es especialmente relevante teniendo en cuenta que el 80 % de los intérpretes encuestados trabajaba exclusivamente de forma presencial antes de la pandemia de la COVID-19, porcentaje que se vio reducido a 3 % después de la pandemia. Dentro del mismo estudio, el 72 % de los intérpretes encuestados señalaron que utilizan la plataforma de videoconferencia Zoom para llevar a cabo más del 50 % del total de sus servicios. De hecho, Seeber (2021) acuña la expresión «fatiga por Zoom» (*Zoom fatigue*) para referirse a la sobrecarga cognitiva que sufren los intérpretes, y que podría extrapolarse a cualquier plataforma de videoconferencia actualmente utilizada. Además, el 66 % de los intérpretes encuestados afirmó haber experimentado un empeoramiento de las condiciones de trabajo, lo que parece incongruente, teniendo en cuenta la mayor dificultad de este tipo de interpretación, como señalábamos, fruto del incremento de la carga cognitiva y tecnológica (Werderitsch, 2021).

Braun (2015) hace una observación interesante cuando señala que la disponibilidad de infraestructura digital, la calidad de los equipos a los que se puede recurrir y la manera en que estos dos aspectos influyen en las condiciones de trabajo, son lo que en última instancia determinará la actitud del intérprete hacia la interpretación remota.

También Ferrer et al. (2021) argumentan que el «agotamiento» que supone mantener la calidad de la producción, al tiempo que se afrontan las muchas dificultades potenciales (miedo a fallos en el sistema, calidad de sonido deficiente, diversidad de estímulos en una pantalla compartida por varios oradores, etc.), «es una justificación que podrá siempre usar el intérprete ante cualquier argumento que pretenda rebajar su remuneración». La Asociación de Intérpretes de Conferencia de España (AICE) también se hace eco de esta reivindicación sobre las dificultades añadidas de la interpretación remota, independientemente de que se realice de manera virtual o desde instalaciones que proporciona el proveedor de la plataforma y que recrean la situación real de las cabinas, conocidas como *hubs*, nodos o centros de interpretación. Para la AICE, «en todos los casos es inevitable

que la carga cognitiva sea mayor», por el estrés añadido que supone estar interpretando «con una falta de equilibrio, absoluta en cuanto a *inputs*» (en Cases, 2020: 5). Esta circunstancia tendría que ser tenida en cuenta, continúa «porque el cómputo de horas de trabajo activo y la organización de los equipos de intérpretes deberá ser, por fuerza, diferente» (ibid.). Esto hace alusión, tanto al cómputo de horas de trabajo que contempla una media jornada/jornada completa remota (ya que los intérpretes se cansan más en menor tiempo), como a los cambios de turno (*handover*), que debería producirse con mayor frecuencia (cada 15 o 20 minutos, en vez de cada 30 o 40 minutos, como suele ser habitual en interpretación presencial).

Paralelamente, estudios llevados a cabo sobre interpretación por videoconferencia en contextos judiciales concluyeron que los sistemas IVC dificultan la lectura de las implicaciones de la comunicación no verbal, las emociones e incluso la credibilidad de los testimonios (Roth, 2000).

En lo que respecta a los interlocutores, la distancia física del intérprete podría, a su vez, redundar en un alejamiento comunicativo con posibles repercusiones en la empatía cognitiva, emocional y social como herramienta para una comunicación exitosa. Cuestiones de este tipo no son nimias y es importante tenerlas en consideración, también, dentro de la formación de intérpretes. La intervención en remoto del intérprete podría, por ejemplo, condicionar la actitud más o menos colaborativa de un testigo o una víctima en contextos traumáticos, en los que un clima de confianza y cercanía resultan fundamentales a la hora de que la persona testifique o realice un relato de los hechos lo más completa posible. En este sentido, Ellis (2004) lleva a cabo un estudio sobre la interpretación por videoconferencia en procesos de asilo y refugio, donde los intérpretes y los agentes de inmigración se encontraban en una ciudad diferente a las de los solicitantes de refugio y sus abogados. Los resultados concluyeron que el hecho de que el intérprete y el inmigrante no compartieran espacio físico afectaba a la generación de un clima de confianza que facilitase la comunicación.

En la misma línea, Kruger et al. (2005) concluyen que la falta de señales sociales y emocionales en las plataformas de comunicación virtual puede dificultar la interpretación de las emociones y las intenciones. Esto remite, a su vez, al concepto de interpretación de la intimidad en la interacción, que Argyle y Dean (1965) definen como algo que está influenciado por varios factores, como la distancia física, el contacto visual, la sonrisa, el

lenguaje corporal y los posibles temas de conversación. Creamos intimidad mediante la interpretación de señales no verbales, que podrían verse mergadas en la comunicación a distancia frente a la interacción cara a cara.

2.2.2. La transferencia del mensaje

El componente remoto también puede tener un impacto en la transmisión de la información. En este sentido, son interesantes las conclusiones del estudio contrastivo realizado por Braun y Taylor en 2012, sobre calidad en interpretación remota y la funcionalidad e implicaciones de recurrir a la interpretación por videoconferencia en los procesos judiciales. En él se analizaban un total de dieciséis interpretaciones, ocho presenciales (cara a cara) y ocho en remoto, obteniendo los siguientes resultados (Tabla 1):

Tabla 1. Problemas en IR y presencial en interrogatorios policiales (Braun y Taylor, 2012)

	Face-to-face interpreting (FTF)	Remote interpreting (RI)	RI / FTF FTF=100%
Inaccuracies	89 (11.1)	110 (13.8)	124%
Omissions	68 (8.5)	108 (13.5)	159%
Additions	10 (1.3)	29 (3.6)	290%
Linguistic problems: lexis/terminology, idiomaticity, grammar, style/register, coherence, language mixing	204 (25.5)	260 (32.5)	127%
Paralinguistic problems 1: articulation, hesitation, repetition	316 (39.5)	417 (52.1)	132%
Paralinguistic problems 2: false start, self-repair	261 (32.6)	287 (34.9)	110%
Synchronisation problems (turn-taking)	34 (4.3)	110 (13.8)	324%

Pese a las limitaciones de la muestra, los resultados son ilustrativos, y muestran mayores dificultades encontradas en la modalidad remota frente a la interpretación cara a cara, siendo estas, principalmente, omisiones, adiciones e imprecisiones en el traslado del mensaje. Por la importancia que cobran las declaraciones durante los procesos judiciales, estos resultados

llevan a sus autores a restringir el uso de videoconferencias a «los casos más simples» y con menor grado de criminalidad. También subrayaron, nuevamente, la importancia de la formación en el uso de estas tecnologías, tanto de intérpretes como de usuarios:

It would seem reasonable to restrict its use to the simplest cases of low impact crime until further knowledge has been gained, for example, about how the design of videoconference systems and the training of interpreters and legal practitioners may help to reduce the problems currently arising (Braun y Taylor, 2012: 109).

2.2.3. La distribución espacial y el rol del intérprete

La figura 1. representa el interrogatorio policial a un detenido, en una interacción habitual cara a cara. En ella, el oficial de policía aparece sentado frente al detenido, al lado del cual lo hace el intérprete.

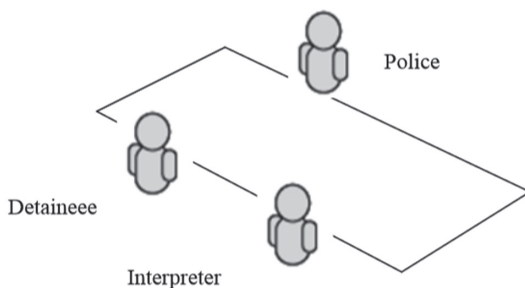


Figura 1. Ubicación espacial presencial durante un interrogatorio policial (Braun, 2012)

En esta distribución espacial propia de la interpretación presencial, el posicionamiento del intérprete junto al usuario en situación más vulnerable, en este caso el detenido, recuerda al rol de «abogacía» (*advocate*) en el modelo piramidal de Niska (2002), que clasifica al intérprete en perfiles, en función de su grado de involucración. En dicho rol, el intérprete desempeña un papel activo de intermediación y asesoramiento, posicionándose del lado del usuario más vulnerable, tanto en el sentido literal como figurado. Roberts (1997) se refiere a su vez a este rol como «defensa activa», donde el intérprete se erige como defensor de los derechos de una de las partes

de la situación comunicativa. En unas circunstancias tales, la neutralidad del intérprete debería ser, por tanto, perfectamente explicitada en la preseñación, también denominado *briefing* humano, es decir, la preasignación de los papeles de los hablantes para evitar confusiones sobre su rol. Se trata, además, de una distribución que, comunicativamente hablando, propicia un clima de confianza entre el usuario y su intérprete, lo cual puede resultar positivo en determinadas situaciones (Licoppe, 2015).

Frente a la interpretación cara a cara, el recurso al sistema de videoconferencia para la intervención del intérprete dificulta, a menudo, rasgos comunicativos de la comunicación no verbal, como el mantenimiento del contacto visual, por ejemplo, o el empleo de gestos para controlar los turnos de palabra, con el consiguiente riesgo de un incremento del número de interrupciones. Asimismo, la intervención en remoto del intérprete puede generar un desapego comunicativo que afectaría a la actitud más o menos colaborativa del detenido

En otro posible escenario, donde es el detenido quien declara por videoconferencia, siendo el inspector de policía y el intérprete quienes se encuentran en el mismo lugar físico, la percepción del intérprete como agente neutral de la interacción podría verse nuevamente comprometida, una vez más poniendo en riesgo la actitud colaborativa del detenido, que podría mostrarse reacio a colaborar al sentirse en una posición de inferioridad (dos contra uno).

Otros autores también han concluido que, cuando el intérprete interviene en remoto, existe un mayor riesgo de que se produzcan interrupciones o se pasen por alto matices de la conversación. Fowler (2016), por ejemplo, advierte de hasta qué punto parámetros como el lugar donde se encuentra situado el intérprete, la visibilidad de la pantalla o la ausencia de un protocolo de actuación, pueden desencadenar malentendidos, interrupciones y petición recurrente de repeticiones.

Con todo, bien manejadas y a falta de obstáculos técnicos, lo cierto es que las nuevas tecnologías ponen en cuestión las formas tradicionales de desarrollo de los procesos judiciales y ofrecen herramientas para mejorar la eficiencia, la flexibilidad y la comodidad para todos los intervinientes (el tribunal, las partes y los testigos). Como resultado, «cada vez más, los tribunales de los Estados miembros están dotados de equipos de videoconferencia, tanto en las salas de audiencia como en los lugares específicos

destinados a la declaración de testigos y peritos» (Fuente: Portal de e-Justicia de la UE).¹⁵

2.3. La normalización de los estándares de trabajo

Una de las razones tradicionales para mantener cierto escepticismo con respecto a la interpretación a través de nuevas tecnologías (videoconferencia, teleconferencia, por red, por internet, etc.) ha sido, precisamente, el temor a que la falta de regulación resienta las condiciones de trabajo, dificulte el trabajo del intérprete y, en última instancia, merme la calidad.

La nitidez en la escucha, por ejemplo, es uno de los aspectos más importantes para el correcto desarrollo de una interpretación de conferencias, y el que primero puede verse comprometido por deficiencias en la conexión, o por el empleo de plataformas de videoconferencia con función de interpretación simultánea, aunque no específicamente diseñadas para ello (véase apartado 2.4.2.). Los factores de los que depende la buena calidad del sonido están recogidos en la Norma CEI 60914, «Especificaciones de electricidad y sonido para los sistemas de interpretación» (en Ruiz-Mezcua, 2010: 131):

- La necesidad de utilizar un equipo adecuado que proporcione, si no toda la gama de sonido (20-20 000 Hz), un mínimo de entre 125-12 500 Hz.
- El uso de cascos ligeros de buena calidad y poco peso.
- La acústica de la sala.
- La colocación de los altavoces de megafonía alrededor de la sala.
- El uso de un volumen adecuado.

De hecho, son varios los autores que llaman la atención sobre riesgos asociados a la calidad del sonido en ISR, en concreto el denominado «síndrome de choque acústico» (ASD, *acoustic shock disorder*), una respuesta involuntaria a un sonido que se percibe como traumático (habitualmente un sonido de alto volumen, repentino e inesperado cerca del oído), que causa un patrón específico de síntomas neurofisiológicos y psicológicos, como

15 <https://e-justice.europa.eu/home?plang=es&action=home> Última consulta 06/11/2022.

dolor/saturación auditiva, acúfenos, hiperacusia, audición amortiguada o vértigos (Rosado, 2019).

En 1999, la importancia de trabajar en un entorno con la infraestructura y el equipamiento adecuado llevó a varias asociaciones y organismos, entre ellas la AIIC (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia), la ASTTI (Asociación Suiza de Traductores, Terminólogos e Intérpretes), el Tribunal Europeo de Justicia, el Parlamento Europeo y el SCIC, Servicio Común de Interpretación de Conferencias de la Comisión Europea, también conocido como DG Interpretación (Dirección General de Interpretación), a elaborar un «Código de utilización de nuevas tecnologías para la interpretación de conferencia» (CUNTIC), que recogiese una serie de estándares de trabajo para evitar que las tecnologías no comprometieran, ni la calidad de las prestaciones, ni las condiciones de trabajo de los intérpretes. En él se utiliza el término «teleinterpretación» para referirse a «la interpretación de una videoconferencia multilingüe, cuando los intérpretes no ven directamente al orador ni a quienes le escuchan». Según el CUNTIC, la relación coste-eficacia no debe hacer caso omiso de la calidad global de la comunicación multilingüe, que puede resultar perjudicada cuando se combinan una serie de efectos nefastos (pérdida de la información no verbal del orador, desconocimiento de las reacciones orales o semióticas de los otros participantes, inestabilidad de la imagen, cansancio de la vista, sensación de enajenación, luz artificial, etc.) (Fuente: CUNTIC, 1999).

A continuación recogemos el contenido del documento:

CÓDIGO DE UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS

Antes de organizar cualquier tipo de conferencia multilingüe con nuevas tecnologías (videoconferencia, teleconferencia, por red, cable, internet, etc.) es preciso consultar de antemano a los intérpretes en cuanto a la viabilidad del proyecto y asociarlos desde el principio a la preparación de la reunión para concretar con ellos la realización de la misma. En cualquier caso, las condiciones se ajustarán como mínimo a las normas ISO 2603, ISO 4043, CEI 914.

Para los intérpretes, uno de los aspectos fundamentales de la norma ISO 2603 es la vista directa de la sala. Seguir un debate en la pantalla, por muy buenas que sean las calidades de sonido y de imagen, les priva del contexto global (complemento del mensaje oral) indispensable para llevar a cabo correctamente su tarea. Por este motivo, así como por razones de salud y de calidad, mantienen una actitud crítica respecto a la videoconferencia. Para admitir cualquier tipo de excepción a esta regla de la vista directa sería preciso que:

- Se cumplan estrictamente todos los demás principios de las referidas normas, en particular, por lo que se refiere a la calidad del sonido (transmisión fiel de la banda de frecuencias incluidas entre 125 y 12 500 Hz), lo que descarta cualquier forma de videoconferencia basada en las normas H 320 que limitan la banda de transmisión a 7500 Hz, ya sea por líneas RDSI; LAN, internet, etc.
- Los intérpretes dispongan de imágenes de alta definición, sincronizadas con el sonido, de una calidad que permita distinguir correctamente las expresiones y gestos de los oradores y de los participantes.

Habida cuenta de las dificultades específicas de la videoconferencia (pérdida de información no verbal, cansancio visual inducido por las pantallas, luz artificial, mayores esfuerzos de concentración y de tensión, etc.) se limitará a 2 horas la duración total de la prestación diaria de los intérpretes.

Por otra parte, es inaceptable la idea de desvirtuar la finalidad de algunas tecnologías pidiendo, por ejemplo, a los intérpretes que trabajen con monitores/pantallas para interpretar a distancia cuando todos los participantes se hallan reunidos en un mismo lugar (teleinterpretación).

Cuando se configuren las estructuras para reuniones multimedia, se cuidará de que los intérpretes tengan acceso a las mismas informaciones que los delegados. A tales efectos, se incluirán las correspondientes conexiones en las cabinas de interpretación de las salas de conferencia nuevas o rehabilitadas.

Con carácter más reciente, en 2019, el grupo de trabajo sobre interpretación a distancia de la AIIC, publicó sus «Directrices para la interpretación a distancia (Versión 1.0.)». Se trata de una compilación detallada sobre las condiciones de trabajo para la interpretación de conferencias a distancia en entornos profesionales, que pretende servir de orientación, primordialmente, para los propios intérpretes, si bien puede resultar de utilidad, como señala la AIIC, para los contratantes de servicios de interpretación y organizadores de eventos y conferencias, intérpretes asesores o desarrolladores y proveedores de equipo técnico para la identificación de usuario

(ID). He aquí algunos de los estándares mínimos y sus recomendaciones de mejores prácticas (Fuente: AIIC, 2019):

– *Ubicación/Localización*

Para poder trabajar juntos de forma eficaz, se insta a que todos los intérpretes se encuentren en la misma sala o en un espacio común (*hubs*).

En este entorno controlado, el centro o el proveedor de la plataforma será responsable de aspectos como garantizar la calidad y la continuidad de la conexión de datos, salvaguardar la confidencialidad de toda la comunicación o proporcionar un lugar de trabajo privado e insonorizado, de preferencia, cabinas según la norma ISO 2603 (cabinas fijas) o 4043 (cabinas móviles), consolas de interpretación que cumplan con la norma ISO 20109:2016 y acceso a tiempo por parte del intérprete a la documentación de la conferencia.

– *Presencia de un técnico cualificado*

Al menos un técnico de sonido cualificado debe estar presente durante todo el evento para ayudar a los intérpretes con el correcto funcionamiento del equipo.

– *Confidencialidad y protección de datos*

Un acuerdo vinculante entre las partes que proporcionan las instalaciones de trabajo y los sistemas que se emplean para la protección de datos estipulará quién asume la responsabilidad de garantizar que la infraestructura de conexión con el sistema de datos del evento cumple con todas las medidas necesarias para garantizar la confidencialidad y la protección de datos. Se recomienda que el intérprete no trabaje desde su propio domicilio.

– *Reunión informativa*

El intérprete debería asistir a una reunión informativa de índole técnica para garantizar que sepa cómo utilizar la plataforma de ID elegida.

Los clientes deberían llevar a cabo una prueba de las plataformas de ID para asegurarse de que están conformes con el nivel de apoyo provisto. Se recomienda celebrar una reunión informativa con oradores, intérpretes y organizaciones del evento con antelación al mismo. Esto permitirá que los intérpretes se familiaricen con las voces y la manera de hablar o de hacer señas de cada orador, reúnan información pertinente al evento y, por consiguiente, se puedan preparar mejor para el trabajo de interpretación.

– *Grabación y streaming por la red*

La normativa sobre la propiedad intelectual estipula que los intérpretes deben otorgar su consentimiento por escrito en caso de que la interpretación vaya a ser grabada.

Debería agregarse un deslinde de responsabilidades lingüísticas al contenido que se difunde por *streaming* o que se archiva como grabación, en el cual se indique que la interpretación por medio de vídeo o audio se realiza con el fin de facilitar la comunicación, pero no constituye un registro fidedigno de la reunión.

– *Intercomunicación*

La comunicación entre el intérprete y los otros participantes del evento comunicativo debería ser posible en todo momento a través de una función dedicada que esté integrada a la consola de interpretación. La utilización de dicha función debería representar una mínima carga cognitiva adicional para no interferir con la función principal de proveer la interpretación. Se facilitará la intercomunicación entre los siguientes participantes:

- o el intérprete y el sonidista;
- o el intérprete y el moderador de la reunión;
- o intérpretes que utilizan el mismo canal lingüístico de salida;
- o todos los intérpretes del mismo evento comunicativo.

– *Pantallas*

Las pantallas, preferentemente LED, deberían tener un tamaño suficiente como para que el intérprete pueda leer el texto o ver con claridad las imágenes en pantalla. Se colocarán pantallas en cada una de las cabinas o, en su defecto, se colocará una pantalla más grande en frente de la o las cabinas. Los oradores que participen desde cualquier lugar conectados con el evento y el material visual que presentan a los participantes y a la audiencia deben estar disponibles para los intérpretes como una transmisión de video separada durante el evento, preferentemente en una pantalla dedicada a tal efecto.

El orador en uso de la palabra debe ocupar por lo menos un 65 % de la pantalla principal. Los otros participantes, incluyendo el moderador/el panel, y una vista general de la sala deberían aparecer en el resto de la pantalla o en pantallas separadas.

– *Gestión y uso del micrófono*

Es preferible que haya siempre un solo micrófono prendido. El sistema debería permitir distintas configuraciones de gestión de los micrófonos para satisfacer necesidades específicas (por ejemplo, debates interactivos con cambios frecuentes de oradores).

Debe ser posible encender o apagar los micrófonos de videoconferencia o ponerlos en modo silencioso. Además, siempre debería ser posible que alguien (el moderador, el técnico sonidista o el presidente) pueda apagar todos los micrófonos cuando sea necesario.

– *Prevención de retroalimentación acústica y eco acústico*

Para evitar daños en la audición de los intérpretes y los asistentes derivados del aumento súbito e intenso del volumen mientras se escucha con auriculares, deben tomarse medida, por ejemplo, incluyendo en los sistemas medidas que reduzcan la degradación sonora resultante de un exceso de micrófonos encendidos. En este sentido, la AICE recomienda que se utilicen auriculares «de la mejor calidad posible», además de «tener muy presentes las cláusulas contractuales cuando se firma el contrato de trabajo con el cliente o instalador» (en Cases, 2020: 3).

Además, se deben implementar medidas para cancelar el eco acústico en todos los lugares conectados al evento comunicativo. En este sentido, la AICE recomienda encarecidamente evitar trabajar con el micrófono del ordenador de la *webcam*, para filtrar los sonidos de fondo y escuchar exclusivamente al intérprete. Por supuesto, es fundamental que, a lo largo de toda la interpretación, todos los micrófonos estén apagados (silenciados), excepto aquel que esté en uso.

– *Calidad de la imagen*

La calidad de la imagen transmitida al intérprete debe ser muy buena para evitar distorsiones perceptibles tales como pérdida de definición o congelamiento.

En caso de producirse excesiva distorsión, congelamiento o pérdida de definición de la imagen, podría llegar a interrumpirse temporalmente el servicio de interpretación hasta que se establezca la imagen.

Si la proyección de vídeos durante el evento comunicativo se realiza a cierta distancia, el intérprete solo podrá realizar la interpretación simultánea si el vídeo (incluyendo la señal de audio correspondiente) se transmite al intérprete como una transmisión de vídeo independiente.

Si estos requerimientos no se cumplen, podría interrumpirse el servicio de interpretación.

– *Sincronización de la voz*

El sonido y la imagen provenientes de un lugar distante deben estar sincronizados. Efectivamente, tanto la sincronización como la latencia¹⁶ son fundamentales, dado que una disparidad, aunque mínima, puede afectar en gran medida el desarrollo de la interpretación (Cases, 2020). El sonido no puede estar retrasado respecto de la imagen más de 45 ms. El sonido no puede adelantarse a la imagen más de 125 ms.

Entre sus recomendaciones, la AICE establece la conveniencia de utilizar el cable Ethernet para la conexión directa, para no depender de la conexión wifi. En este caso la conexión por cable permite una velocidad de subida y bajada lo suficientemente alta como para que no haya problemas de sincronización.

2.3.1. Consolas físicas y consolas virtuales

Los sistemas virtuales de ISR han ido perfeccionándose tanto en su configuración como en su interfaz, tratando de recrear, en la medida de lo posible o de la mejor manera, las condiciones y *modus operandi* de la interpretación presencial. Uno de los elementos clave en interpretación es, sin duda, la consola, porque permite al intérprete escuchar a su compañero de cabina para hacer posible el cambio de turno o *handover*, con una transición fácil para los intérpretes y no distractora para la audiencia, ni interrumpiendo el transcurso del evento. Asimismo, en eventos con varias lenguas en las que el intérprete desconoce la lengua del orador, permite utilizar la técnica de relé, es decir, interpretar a partir de la producción de otro intérprete, cuando no se conoce el idioma del orador

16 Latencia. Def. (AICE, 2020). En redes informáticas de datos, la latencia de red es la suma de retardos temporales dentro de una red. Un retardo es producido por la demora en la propagación en la transmisión de paquetes dentro de la red. Hay latencia en tecnologías de sonido cuando el traspaso de información de un mecanismo a otro provoca un retardo, que normalmente está estimado en milisegundos (1/1000 s), en algunos casos pequeño, en otros más notorio.

En primer lugar, conviene repasar las características técnicas de las consolas tradicionales —físicas—:

En la cabina, cada intérprete dispone de un cuadro o pupitre con un control individual para hablar y escuchar, con sus correspondientes indicadores, si bien, cuando no existe alternativa, se permite también el uso de pupitres de doble control, con un conjunto de controles completo para cada intérprete. Ruiz Mezcua (122–124) hace una distinción por zonas, diferenciando entre zona de escucha, zona de control, zona del micrófono y zona de selección de canal de salida:

– *Zona de escucha*

Debe disponer de un selector para los canales de entrada, un preselector para el relé de escucha, un dispositivo de regulación del volumen y un dispositivo independiente para la regulación de agudos y graves.

– *Zona de control*

Debe contar con un altavoz de regulación de volumen y un selector de canales, con un indicador de canal claramente visible. Además del canal asignado, cada cuadro de control tiene que permitir seleccionar, al menos, dos canales de salida adicionales. Al mismo tiempo, debe existir la posibilidad de enclavamiento de los canales de salida, para impedir que se conecten los micrófonos de distintas cabinas al mismo canal.

– *Zona del micrófono*

Debe contar con un dispositivo de activación del micrófono, con indicador luminoso de micrófono abierto, y con reenvío directo al canal de sala cuando esté apagado. El indicador luminoso debe parpadear en el caso de que se active un micrófono cuando otro esté ya encendido.

– *Zona de selección de canal de salida*

En esta zona se sitúan los dispositivos para la selección de canales de salida, con indicadores y visualización de los canales seleccionados. Los indicadores luminosos solo deben señalar funciones en servicio (micrófono abierto, canal seleccionado, canal ocupado, etc.), colocados junto a sus controles correspondientes.

– *Zona de llamada**

Asimismo, Ruiz Mezcua indica que algunos equipos disponen, además, de una quinta zona, la «zona de llamada», para que el intérprete pueda

comunicarse con el orador, si bien matiza que esta función no forma parte de los requisitos obligatorios de las consolas de interpretación.

Algunos *softwares* específicos de ISR han implementado consolas virtuales que reproducen una consola física en pantalla. Un ejemplo es la consola virtual de Olyusei¹⁷ (imagen 1.), un *software* especializado en interpretación simultánea que cuenta, además, con soporte por parte de un servicio técnico. Entre sus funcionalidades destaca el chat interno entre intérpretes y con los participantes, la cámara entre intérpretes y visualización de ponentes y de presentaciones, la posibilidad de relés ilimitados, la función de *handover* (cambio de turno) integrada, la opción de escucha simultánea de relé y original y el regulador de graves y agudos.

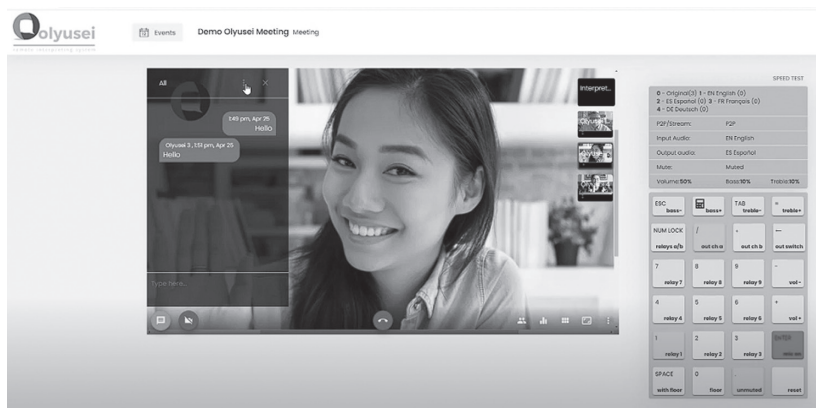


Imagen 1. Apariencia de la consola virtual de Olyusei

(Fuente: <https://www.olyusei.com/>)

Para otras herramientas de videoconferencia que no disponen de sistema específico de consola con estas opciones, una solución transitoria de configuración sencilla, para crear el mejor entorno posible dentro de

17 Titularidad TRIDIOM SL, con domicilio social en C/ PRINCIPE N.º 12 3º C (28012) MADRID, con N.I.F. ESB82388612, inscrita en el Registro Mercantil de Madrid, en el Tomo 14313 Folio 193, Sección 8, Hoja M-236129. Acceso a página web: <https://www.olyusei.com/interpretes/> Última consulta 06/11/2022.

las limitaciones de la herramienta, sería combinarlo con un dispositivo externo, recibiendo el discurso original mediante la entrada de audio de una herramienta, y la interpretación del compañero de cabina a través de un segundo programa, haciendo posible así el cambio de turno. En ocasiones, esto no es posible, y los intérpretes de un mismo equipo deben ponerse de acuerdo por adelantado o mediante chat o teléfono móvil (mensajería de WhatsApp, etc.), que en circunstancias normales se haría con un sencillo gesto o mirada, además de impedir o dificultar mucho la ayuda del compañero en cabina. Nuevamente, son dificultades añadidas a las ya múltiples tareas que realiza el intérprete durante la interpretación, que no pueden pasarse por alto y deben tenerse en consideración a la hora de establecer las condiciones de trabajo y desarrollar este tipo de sistemas.

En líneas generales, se aprecian esfuerzos de manera paulatina, tanto de los proveedores de servicios como de los propios organismos y asociaciones de intérpretes, por regular una modalidad cada vez más afianzada dentro de la profesión, donde el componente remoto no debe convertirse en un lastre en términos de calidad o de las condiciones de trabajo y el bienestar de los intérpretes.

2.4. Plataformas de interpretación simultánea remota. Sistemas puros e híbridos

Cuando hablamos de servicios de interpretación simultánea remota, es necesario distinguir, en primera instancia, dos grandes tipologías: por un lado, las plataformas especializadas en servicios de interpretación remota, que podríamos denominar sistemas ISR puros (Interprefy, Voiceboxer, KUDO, Olyusei, etc.), y las plataformas de videoconferencia con función de interpretación simultánea, a las que nos referiremos como plataformas híbridas (Zoom, Microsoft Teams, Cisco Webex, Lifesize, Blackboard®, entre otras).

Ferrer et al. (2021) advierten de que, si bien la pandemia de la COVID-19 supuso un aumento exponencial del recurso a la ISR, en realidad «se trata más bien del fenómeno que ha empujado a esta variedad a dar un salto cuantitativo y, en términos de las herramientas utilizadas, también

cualitativo». El número actual de herramientas disponibles, las propias dificultades de la mecánica de la interpretación, el esfuerzo extra que, como hemos visto, conlleva la modalidad remota para los intérpretes, la importancia de contar con un soporte técnico, equipos de sonido de calidad, etc., requiere una priorización de funcionalidades a la hora de elegir una u otra. Los criterios fundamentales que deberían tenerse en cuenta para decantarse por una herramienta, serían, en nuestra opinión, tres:

- a) Disponer de un comando específico para cambio de turno lo más coordinado posible, tanto para evitar solapamientos de voz como conflictos de doble micrófono.
- b) Disponer de un chat privado para la cabina de interpretación que, a su vez, tenga comunicación directa con el anfitrión o moderador de la sesión (*host*) y con el soporte técnico, que permita realizar y recibir comunicaciones.
- c) Ofrecer un soporte técnico en vivo, antes de la sesión y a lo largo de toda ella.

Al margen de estas funcionalidades prioritarias, a nuestro modo de ver, existen otras complementarias, como la posibilidad de relé, la compartición de pantalla, vídeo y audio en diversos formatos, comprobaciones de audio y micrófono, etc., comandos para suprimir ruido de fondo, generación de subtítulos en vivo, o la posibilidad de grabación de la sesión.

2.4.1. Sistemas ISR puros

Los sistemas ISR puros fueron concebidos y desarrollados específicamente para dar respuesta a la demanda, cada vez mayor, de servicios de interpretación por videoconferencia. A continuación, pasamos a describir el funcionamiento y los recursos que ofrecen varias de estas plataformas, que hemos seleccionado por ser algunas de las más conocidas de entre la oferta disponible actualmente. El objetivo es que el lector obtenga una visión general de la interfaz y las funcionalidades de este tipo de herramientas que, como veremos, mantienen entre sí muchas similitudes en términos de interfaz y manejo. Estas son Interpretfy, Webswitcher, Voiceboxer y KUDO.

INTERPREFY

Uno de los sistemas de interpretación simultánea remota más conocidos actualmente es Interprefy¹⁸, con sede en Suiza y destacada por muchos, además de por su tecnología, por haber sido desarrollada con la colaboración estrecha de intérpretes profesionales (Rosado, 2019). La aplicación ofrece una plataforma en la nube para interpretaciones remotas de conferencias, reuniones y eventos, que destaca por su carácter intuitivo a la hora de facilitar el cambio de turno, y está configurada para contar con un soporte técnico a lo largo de toda la duración del evento. El intérprete cuenta, de este modo, con la tranquilidad de que no recaiga sobre él solucionar cualquier problema sobrevenido durante la sesión, pudiendo centrarse en la interpretación. También dispone de la opción de grabación de la conferencia.

Cabe destacar sus programas de formación y colaboración con universidades, denominado *Interprefy Platform Training*, que forma y pone la plataforma al servicio de profesores para su uso en el aula, además de cabina muda para estudiantes durante eventos de libre acceso gestionados a través de Interprefy, y grabación en bruto (sin editar).

La plataforma distribuye a los usuarios en cuatro roles: moderador, orador, intérprete y soporte técnico, que pueden utilizarse tanto en eventos reales como en el aula de formación (fuente: Interprefy Platform Training). Veamos a continuación cada uno de dichos roles e interfaces:

– Rol de moderador

Funcionalidades: seleccionar la interpretación, hablar o presentar, permitir/quitar *streaming* a los oradores, utilizar chats, mandar archivos, ppt., habilitar subtítulos y realizar encuestas, establecer un tiempo limitado para la intervención de un orador, que se muestra en la pantalla a través de un temporizador.

18 Bellerivestrasse 11, CH-8008 Zürich, Switzerland. Acceso a página web: <https://www.interprefy.com/es/> Última consulta 30/09/2022.

– Rol de orador

Funcionalidades: solicitar el acceso, hablar y desconectarse del audio principal (*floor*), seleccionar la interpretación, utilizar chats, compartir pantalla, habilitar subtítulos, contestar encuestas.

– Rol de intérprete

Funcionalidades: seleccionar canales de interpretación, interpretar, hacer cambios entre canales (relé), utilizar chats, realizar cambios de turno, habilitar subtítulos.

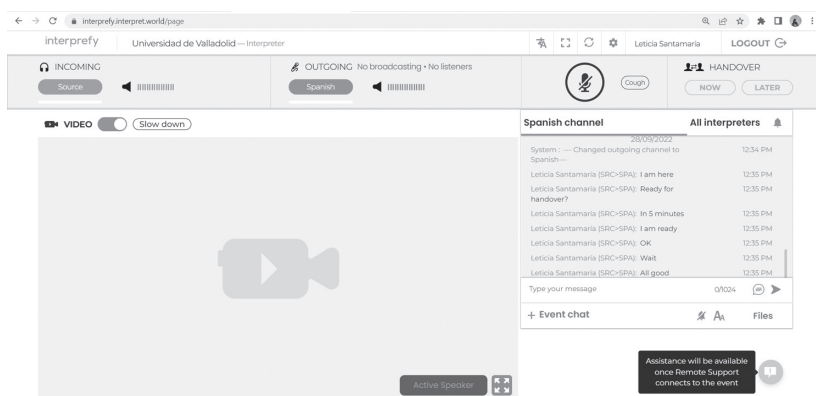


Imagen 2. Interfaz de intérprete (Fuente: Inteprefy Platform Training)

La imagen 2. muestra la pantalla que ve el intérprete durante la sesión. En ella podemos ver las funcionalidades que ofrece el programa, como los comandos para el control del cambio de turno de palabra, botón *cough/mute* para silenciar momentáneamente el micrófono, botón de aviso al orador, por ejemplo, para pedirle que hable más despacio (*slow down*), siendo este último un comando muy útil, que también encontramos en otras herramientas como *voiceboxer*, así como chats diferenciados: un chat privado para los intérpretes de cada cabina de idioma, un chat común para todos los intérpretes, un chat general del evento, y un chat directo con soporte técnico (véase imagen 3., interfaz de soporte). El chat incluye, además, la posibilidad de comunicación por voz, y ofrece plantillas para envío rápido, como las que se muestran en pantalla (*Ready for handover? In 5 minutes, I'm ready, OK, Yes, No, All Good*, entre otros).

– Rol de soporte técnico

Entre sus funcionalidades se encuentran la selección y monitorización de canales, asistencia a intérpretes y oradores vía chat o audio antes del evento, envío de notificaciones a intérpretes y al canal de audio principal.

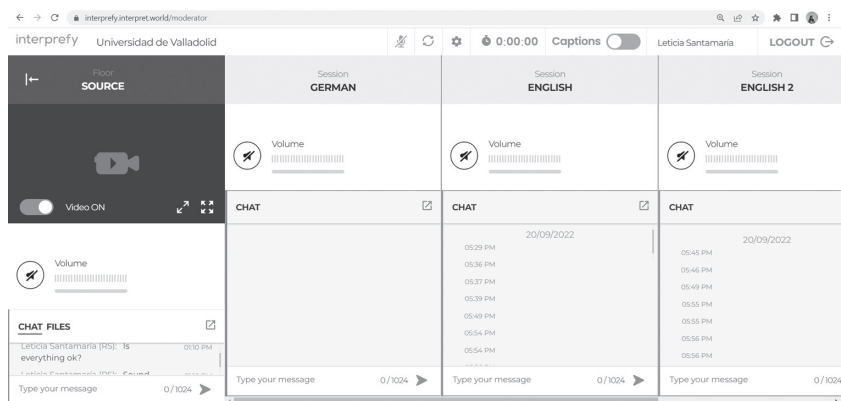


Imagen 3. Interfaz de soporte técnico (Fuente: Interprefy Platform Training)

Recientemente, Interprefy se ha integrado con Teams de Microsoft para proporcionar un selector de idioma y un servicio de soporte técnico para las reuniones realizadas a través de dicha plataforma de videoconferencia, mediante la configuración de salas paralelas para la interpretación en diferentes idiomas, algo ya habitual en las plataformas ISR híbridas, que de esta manera pueden ofrecer este servicio en sus reuniones y adaptarse a un contexto multilingüe que trata de eliminar la barrera física de la presencialidad.

WEBSWITCHER

Otra de las plataformas más populares es la canadiense WebSwitcher¹⁹, que ofrece un sistema integrado de interpretación remota en la nube con

19 7737 Valdombre street, Montreal, Canadá. Enlace a página web: Webswitcher – Simultaneous conference interpretation Última consulta 01/10/2022.

una interfaz bastante descriptiva. El hecho de que trabaje en la nube tiene la ventaja de que no necesita descargarse ni instalarse en el ordenador o dispositivo móvil. Utiliza el protocolo WebRTC, que permite la comunicación entre diferentes dispositivos y usuarios en tiempo real.

La herramienta permite hasta cuatro interfaces: moderadores o presidentes, presentadores, intérpretes y asistentes, que se conectan a la conferencia a través de distintos *tokens*.

– Interfaz de presidente

La interfaz de presidente permite compartir audio, video y pantalla, administrar y otorgar la palabra a otros usuarios cuando la solicitan, y escuchar la interpretación simultánea. También existe un chat para comunicarse con presentadores y participantes.

– Interfaz de presentador

Desde esta interfaz puede compartirse la cámara web, la presentación, la pantalla o una pestaña del navegador, además de escuchar a los intérpretes en los distintos idiomas disponibles. En el caso de videoconferencias donde los participantes tienen el uso de la palabra, la sesión se configura para que los participantes puedan pedir la palabra al moderador o al presidente. Puede designarse hasta cinco presentadores simultáneamente.

– Interfaz de asistente

Permite observar las presentaciones, audio, vídeo, y escuchar a los intérpretes seleccionando el canal que corresponda.

– Interfaz de intérprete

Finalmente, la interfaz de intérprete (imagen 4.), recibe el audio y vídeo de las interfaces de presidente y presentador, para realizar la interpretación a los idiomas asignados. Funciones muy útiles, algunas de las cuales ya hemos visto en otras plataformas, son, por ejemplo, la posibilidad que tiene el intérprete de escuchar al compañero de cabina a un volumen más alto o más bajo, la función de cambio de turno (*handover*) virtual, la posibilidad de hacer relé de hasta ocho idiomas, el chat privado específico para intérpretes y comandos rápidos con el teclado.



Imagen 4. Interfaz del intérprete en Webswitcher

(Fuente: Webswitcher demo)

Se trata, por tanto, de una herramienta potente, que admite una conexión de hasta 10 000 asistentes y hasta 16 idiomas simultáneos, y la posibilidad de compartir audio y vídeo. Puede contratarse en cuatro modalidades: media jornada (*Half-a-Day*), para un total de cinco horas, jornada completa (*Full Day*), hasta diez horas, el denominado Plan de socios (*Partner plan*), con un número ilimitado de horas, y la Solución completa (*Turn-Key Solution*), en la que, frente a las otras tres, donde son los usuarios (organizadores e intérpretes) quienes tienen que configurar y gestionar las diferentes funciones del programa, se ofrece un equipo técnico que se encarga de todo el proceso, desde configurar el evento hasta proporcionar soporte permanente. También ofrece, como es el caso de la mayoría de plataformas, la posibilidad de probar la calidad de la conexión antes de acceder o iniciar una conferencia en línea (opción *Test My Network*).

Otra funcionalidad útil de Webswitcher es la posibilidad que da de disponer de dos códigos incrustables (*embedded*), para que el organizador pueda, por ejemplo, incrustarlos en la página web que haya creado para su evento (congresos científicos, etc.). De esta manera, puede transmitir directamente desde la página web personalizada del evento, diseñada, por ejemplo, con un espacio virtual con transmisión de audio y vídeo del evento, y salas simultáneas con la interpretación para los idiomas configurados.

El contrapunto de esta interesante herramienta es que se trata de una plataforma canadiense con servidores en Canadá, lo que en un momento dado podría acarrear problemas de conexión en Europa.

VOICEBOXER

En Voiceboxer²⁰ (imagen 5), plataforma con sede física en Dinamarca, coexisten intérprete y traductor: el primero se ocupa de la traducción oral, el segundo del texto escrito. El público puede, tanto escuchar al intérprete, como leer la traducción de la presentación. El programa puede implementarse en la nube, SaaS, la web y los sistemas operativos Android y IOS, y es compatible con programas de videoconferencia como Zoom, Teams o GoToMeeting, entre otros.

Entre las características y funcionalidades de Voiceboxer, cabe citar su capacidad para hasta 5000 usuarios, la posibilidad de designar varios moderadores o anfitriones (*hosts*) por sesión, con acceso habilitado a todos los comandos, la posibilidad de compartir pantalla, vídeo y audio, cambio de turno muy bien coordinado entre intérpretes, y chats diferenciados, que también veíamos en otras herramientas como Interprefy, a saber: uno privado y otro grupal, este último dividido en varias categorías (General, Preguntas, Cabina de idioma, Todos los Intérpretes, y Moderador+Intérpretes). El chat dispone, además, de traducción automática en varias lenguas. Las cabinas ofrecen la posibilidad de realizar la interpretación en las dos direcciones, dentro de una misma combinación lingüística; también está disponible la función de relé, para la cual el intérprete se desconecta del audio principal (*floor*) para cambiar de fuente y conectarse con la cabina del idioma a partir del cual vaya a interpretar.

20 Vesterbrogade 149 / 1620 København V, Denmark. VAT: DK 35645675. Enlace a página web: <https://voiceboxer.com/> Última consulta 02/10/2022.

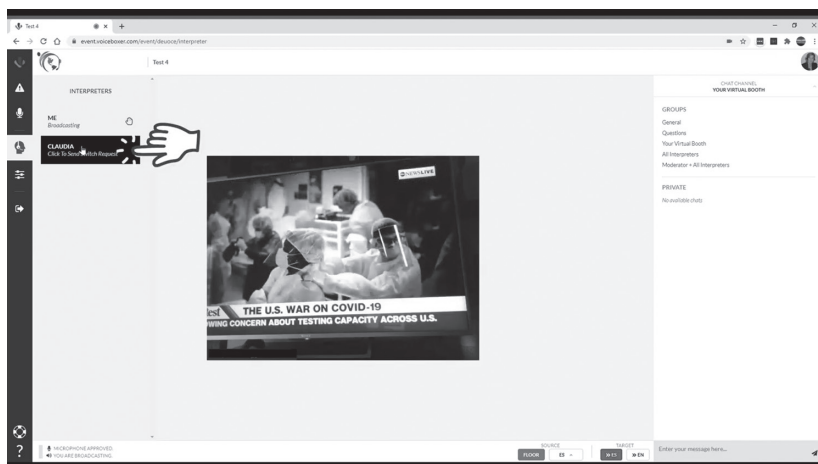


Imagen 5. Vista general de una sesión en Voiceboxer

(Fuente: Voiceboxer Demo)

AQ: Please provide citation for Imagen 5 in text part.

Como veíamos en Interprefy, también es posible dividir a los usuarios en grupos más pequeños y repartirlos en salas separadas (*breakout rooms*), para de esta manera poder, por ejemplo, crear grupos de discusión más reducidos o de temática más específica después del evento general, sesiones Q&A, etc. Finalmente, cuenta con un servicio de soporte técnico en vivo a lo largo de todo el desarrollo de la sesión, una de las características más a tener en cuenta, como indicábamos, a la hora de decantarse por un sistema de ISR u otro.

KUDO

Esta herramienta estadounidense, lanzada en 2019, recibió el premio a la empresa emergente (*startup*) más innovadora de su sector en el *South Summit 2020*, celebrado en Madrid y que reúne a emprendedores, *startups* y corporaciones de todo el mundo. Con un sistema basado en la nube, KUDO²¹ ofrece dos tipos de reuniones, las denominadas «abiertas» y las

21 KUDO Inc 225 W.35th Street New York NY 10001. Enlace a página web: <https://kudoway.com/?lang=es> Última consulta 06/11/2022.

reuniones «moderadas», con petición de palabra. En las reuniones abiertas, los participantes pueden activar su cámara y micrófono para tomar la palabra en cuanto se conectan a la plataforma. Generalmente, las reuniones abiertas son la solución adecuada para grupos pequeños (de hasta diez personas, según la recomendación de la plataforma). Las reuniones moderadas son el formato más común en sesiones con un mayor número de participantes, donde estos deben pedir la palabra al presidente o moderador de la reunión, mediante el comando *Request to Speak* (permiso para hablar).

Cuenta con varias modalidades en la nube, centros de interpretación (denominados «Estudio KUDO»), donde los intérpretes pueden trabajar desde cabinas y consolas físicas conformes a las normas ISO, como si se tratase de una interpretación presencial.

Además de estos *hubs*, los intérpretes también pueden trabajar de manera virtual desde cualquier otro lugar, siempre que se cuente con buena conexión y condiciones acústicas adecuadas, recibiendo en remoto la transmisión del evento, que los usuarios pueden también escuchar en sus teléfonos móviles a través de la aplicación gratuita de KUDO. El sistema soporta hasta 32 idiomas en una misma reunión.

Es posible realizar una prueba de conectividad antes de unirse, además de los test de funcionamiento de micrófono y sonido, habituales en las herramientas de videoconferencia. Para acceder desde el ordenador, se recomienda utilizar los navegadores Chrome o Firefox, y evitar otros como Safari o Explorer.

Igual que veíamos, por ejemplo, en Interpretify, KUDO dispone de una función de encuestas y votaciones de configuración libre. También es posible compartir y descargar documentos durante la sesión, tanto para todos los participantes, como de manera exclusiva para los intérpretes.

Como se aprecia más abajo en la imagen 6., que muestra la interfaz de intérprete, la herramienta ofrece varios chats diferenciados: para interactuar entre intérpretes, para contactar con soporte técnico, con el jefe de equipo y un último, muy útil, para recibir y descargar documentos. El chat también cuenta con un botón con plantillas predeterminadas para agilizar determinados mensajes (gestión del cambio de turno, notificación de problema a soporte, etc.).

Debajo del micrófono se encuentra un botón (*busy*) que avisa al intérprete de que un determinado canal se encuentra ocupado, es decir, ya

se está produciendo una interpretación en una determinada lengua. El intérprete puede ajustar el volumen tanto del audio principal como de la interpretación. También cuenta con botón de silenciado momentáneo del micrófono (*mute*).

El cambio de turno está bien configurado y se facilita mediante tres fases: aviso, aceptación y transición, es decir, la transferencia del micrófono debe ser aceptada por el intérprete que dará el relevo. El aviso (solicitud de *handover*) pueden realizarlo tanto el intérprete activo como pasivo, solicitud que debe ser aceptada por el compañero de cabina en un rango de tiempo predeterminado. Una vez aceptado el cambio de turno, se inicia una cuenta atrás para que el intérprete que retomará decida el momento adecuado para hacerlo (botón *Go+* encendido de micrófono).

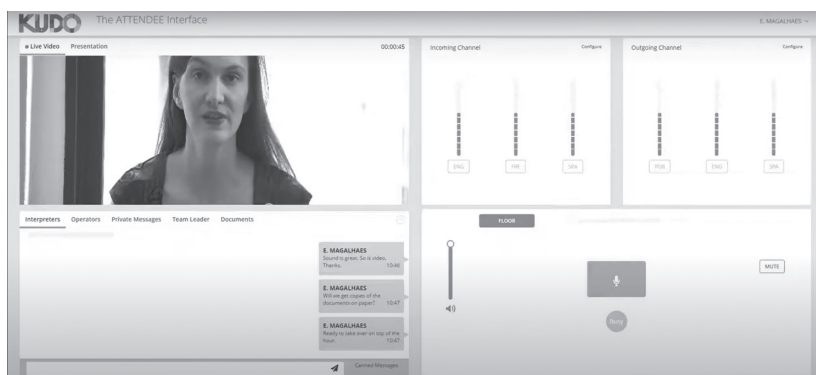


Imagen 6. Interfaz del rol de intérprete (Fuente: KUDO Interactive Demo)

La herramienta permite descargar la grabación del evento una vez concluido, y cuenta con un chat específico para comunicación con soporte técnico durante la reunión. Como es habitual en los sistemas de ISR, KUDO puede integrarse en otras plataformas de videoconferencia, como Zoom, Teams, Google Meet o Global Meet, entre otras.

Cabe señalar que la plataforma pone a disposición de los intérpretes una formación específica *online* sobre el manejo de la herramienta, denominada *Interpret Journey*, que posteriormente les permitirá acreditarse como intérpretes certificados de KUDO.

La última funcionalidad, sumamente útil, que ha incorporado con carácter reciente la herramienta es *Kudo Interpreter Assist*, que permite la creación, importación y exportación de glosarios a partir de documentos o páginas webs, para ayudar al intérprete tanto en la fase de preparación como durante la videoconferencia.

En líneas generales, se trata de un sistema de ISR potente y bastante completo en cuanto a funcionalidades se refiere, si bien algunos autores, como Ferrer et al. (2021), se lamentan del funcionamiento «mucho más enredado» de KUDO en comparación con otros sistemas puros, como Interpretify, o híbridos con función de interpretación de idiomas, como Zoom en su versión Pro, fundamentalmente porque requiere cierta configuración por parte de los propios intérpretes. Ortego y Mingo (2022: 24) también señalan como «deficiencia» la imposibilidad de escuchar a orador e intérprete a la vez, aunque parece que este problema será resuelto próximamente, según los desarrolladores de la herramienta.

2.4.2. Plataformas híbridas con función de ISR

Son varios los sistemas de chat y videoconferencia reconvertidos y utilizables dentro de entornos virtuales de interpretación en general, y de interpretación por videoconferencia en particular. La creciente variedad de plataformas disponibles ha incrementado las posibilidades y perfeccionado el servicio prestado, de ahí la conveniencia de analizar sus características y funcionalidades a la hora de decantarse por uno u otro sistema. En este apartado citaremos algunas de ellas y veremos de una manera más detallada dos de las plataformas más utilizadas, Zoom y Teams.

El principal problema de partida de este tipo de plataformas híbridas con opción de interpretación simultánea, pero no específicamente diseñadas para ello, es el no disponer de un entorno de cabina virtual para el trabajo de los intérpretes, lo que dificultaría de partida los cambios de turno o la intercomunicación entre sí a través de un privado de cabina. A esto se añaden otras variables habituales que intervienen en los sistemas remotos y que pueden condicionar el transcurso de la sesión y suponer un esfuerzo cognitivo extra para la ya de por sí, exigente tarea del intérprete: conexión de banda ancha, calidad de los micrófonos o el buen uso que se haga de ellos (encendido y apagado alterno del micrófono de cabina en

los *handovers*, advertencia de la presencia de varios micrófonos abiertos a la vez para evitar un posible acoplamiento acústico de la señal de sonido, etc.). La solución a esta carencia pasa por añadir canales de comunicación diferenciados de los flujos de audio/vídeo, de uso exclusivo para los intérpretes o integrar en sus plataformas sistemas de ISR puros, lo cual empieza a ser habitual, como señalábamos en el capítulo anterior.

Una de las plataformas de videoconferencia pioneras en implementar mejoras y nuevas funcionalidades para ofrecer la opción de interpretación simultánea en sus encuentros por videoconferencia es Zoom,²² que adquirió gran popularidad a raíz de la pandemia por la COVID-19 en 2020.

En sus últimas versiones (4.5.3261.0825 o posteriores), Zoom ofrece la función denominada «interpretación de idiomas» para reuniones y seminarios webs, mediante la configuración de distintos canales de audio para proporcionar interpretación simultánea hasta en 13 idiomas (ocho por defecto y cinco configurables).

Esta función (que requiere una cuenta *Business*, *Education* o *Enterprise*, o el plan de complemento de seminario web), permite al anfitrión designar participantes como intérpretes, que durante la sesión pueden acceder a sus propios canales de audio, y a los asistentes seleccionar un canal de audio específico para escuchar el idioma de la interpretación, silenciando el audio original. Ofrece, además, la opción de que los asistentes escuchen también el original de fondo, con un volumen menor.

A la hora de programar una sesión, Zoom distingue entre lo que denomina «reuniones» y «seminarios web», cuyas diferencias conviene conocer para organizar la sesión más adecuada en función de las características, tanto del evento, como del servicio de interpretación remota prestado.²³

Según el descriptivo de la propia herramienta, las reuniones de Zoom son recomendadas para organizar sesiones más interactivas, donde se prevé mucha participación de la audiencia. En función del número de asistentes (mínimo dos participantes), puede considerarse la posibilidad de dividir la sesión en grupos más pequeños. Los seminarios web, por su parte, son la opción aconsejada para retransmisiones públicas y eventos más grandes,

22 <https://zoom.us/> (Última consulta 22/09/2022).

23 Uso de la interpretación de idiomas en una reunión o un seminario web – Soporte de Zoom Última consulta 22/09/2022.

con más de 50 asistentes. Zoom lo compara con una sala de conferencias virtual o un auditorio. Normalmente, los asistentes a un seminario web no interactúan entre ellos y, si bien la herramienta ofrece esta opción, de forma general se trata de una persona, o muy pocas, que se dirigen a una audiencia grande.

El formato reunión está disponible tanto con licencia gratuita (hasta 100 participantes) como mediante suscripción de pago para reuniones más grandes (hasta 1000), mientras que el formato seminario web es un complemento disponible para suscripciones Pro o superiores, con una capacidad admisible de entre 500 y 50 000 participantes, dependiendo del tipo de licencia.

Las reuniones están diseñadas, por tanto, como un evento colaborativo donde todos los participantes pueden compartir pantalla, activar su cámara y micrófono y acceder al listado de asistentes a la sesión. Los seminarios, por su parte, están diseñados de manera jerárquica, diferenciando entre cuatro tipos de roles fundamentales: anfitrión, coanfitrión, panelista y asistente. Únicamente el anfitrión y los panelistas pueden silenciar y reactivar su propio audio. Los asistentes, al contrario que en las reuniones, son participantes pasivos que se unen solo en modo visualización y escucha. Aunque, como decíamos, el anfitrión en un momento puede reactivar el audio a uno o más asistentes y convertirlos en participantes activos (opción «permitir hablar»), la interacción habitual de asistentes con el anfitrión y los panelistas se lleva a cabo a través de chat y de la sesión de Q&A.

Al contrario que en las reuniones, en los seminarios webs los anfitriones y los panelistas son los únicos que pueden compartir pantalla y acceder a la lista de asistentes.

El rol de coanfitrión, que comparte muchos de los controles propios del anfitrión, aunque no puede iniciar la sesión, es especialmente interesante en eventos interpretados para designar a una persona encargada del soporte técnico durante el seminario: control de micrófonos, sonido, gestión de asistentes, control de canales de audio (cabinas virtuales), etc.

Zoom no es la única plataforma en tratar de dar respuesta a las necesidades de la ISR. También otras, como Microsoft Teams, ya integran herramientas específicas como KUDO, Voiceboxer o, más recientemente, Interprefy, para proporcionar un selector de idioma y servicio de soporte técnico para sus videoconferencias. De esta manera, mediante la

configuración de salas paralelas, los organizadores de la sesión pueden habilitar la interpretación unidireccional hasta en un total de 16 idiomas, con la posibilidad de tener más de un intérprete por idioma. Los participantes pueden elegir un único canal de idioma, y pueden cambiar de canal (del orador al intérprete, y viceversa) durante el transcurso de la sesión. Los intérpretes, sin embargo, no pueden salirse del canal desde el que están interpretando.

Como ocurre con Zoom, las reuniones con interpretación en Teams pueden grabarse, si bien, como suele ser lo habitual, solo incluyen el audio principal (*floor*), no las intervenciones de los intérpretes. La plataforma ofrece también la generación de subtítulos multilingües en vivo a través de reconocimiento de voz o audio, que se generarán en el idioma que haya asignado el anfitrión para cada canal o sala, en el momento de configurar la sesión.

Zoom o Teams son solo algunos ejemplos de los esfuerzos que, de manera paulatina, se van produciendo, tanto por parte de los proveedores de servicios, como de los propios organismos y asociaciones de intérpretes, para de esta manera adaptarse a una modalidad que se consolidará en los próximos años dentro de la profesión, y cuyo objetivo debe ser que el componente remoto no suponga un lastre, ni en términos de calidad, ni de condiciones de trabajo y bienestar de los intérpretes.

CAPÍTULO 3 NUEVAS TECNOLOGÍAS EN INTERPRETACIÓN Y FORMACIÓN DE INTÉRPRETES ASISTIDA POR ORDENADOR

3.1. La tecnología al servicio de traducción y la interpretación

Las nuevas tecnologías son una constante en el mundo de la traducción y la interpretación. Los beneficios y el valor añadido de estas herramientas son reconocidas, especialmente, en los textos y discursos técnicos, por facilitar y agilizar las tareas de documentación y precisión terminológica:

Si pensamos en los textos técnicos y analizamos sus características típicas, vamos a encontrar muchos elementos que hacen que este tipo textual sea un candidato ideal para el uso de herramientas informáticas, como las herramientas de traducción asistida por computador (TAC) (Galende, 2020: 12).

Las innovaciones tecnológicas más importantes tienen que ver, principalmente, con los sistemas de gestión de la traducción (*Translation Management Systems*, TMS). Estas permiten aumentar la productividad mediante la centralización de todas las tareas de un proyecto de traducción (desde que se recibe el encargo hasta que se entrega al cliente), facilitando de esta manera la automatización y monitorización de todo el proceso. También la traducción automática, complementada con la posesición a cargo de un traductor profesional, así como la gestión documental y terminológica, la interpretación remota y los *proxys* de traducción, que se sirven de memorias de traducción (MT) y que el servidor web utiliza para proporcionar contenido traducido.

Carl y Braun (2017), establecen una correlación entre los diferentes métodos de traducción y las características del encargo (figura 2.), en función de la naturaleza del material que se traduce o interpreta y del nivel de precisión requerido.

En la base de la pirámide, se encuentra la traducción automática y la traducción voz a voz (*Speech to Speech Translation*, SST), que los autores

consideran los grandes demandados actualmente en el campo de las tecnologías de la traducción y la interpretación, sobre todo a partir de la llegada de Google Traductor. En efecto, Google pasó de ofrecer en sus inicios un servicio de traducción en cinco lenguas, a actualmente más de noventa, y una cifra de medio millón de usuarios mensuales, produciendo más de mil millones de traducciones al día.

Encontramos ejemplos de uso de estas herramientas en la traducción en redes sociales, chats, artículos de páginas webs o juegos de ordenador. Aunque la calidad del resultado final a menudo dista de ser perfecta, en la gran mayoría de los casos cumple su objetivo final, y es que el usuario reciba un contenido que de otro modo no estaría accesible.

En la parte central de la pirámide, con un nivel intermedio, según los autores, en lo que a exactitud y calidad del resultado final se refiere, encontramos las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) y la interpretación asistida por las tecnologías de la comunicación. Estas herramientas son adecuadas, por ejemplo, para la traducción de manuales o documentación, interpretación para los servicios públicos y para los negocios, etc.

En la parte más alta de la pirámide se situaría la traducción y la interpretación humana, con el nivel más alto de precisión en el resultado final, y requeridas, por ejemplo, en la traducción o interpretación de textos y discursos especializados (legales, médicos), textos creativos, etc.

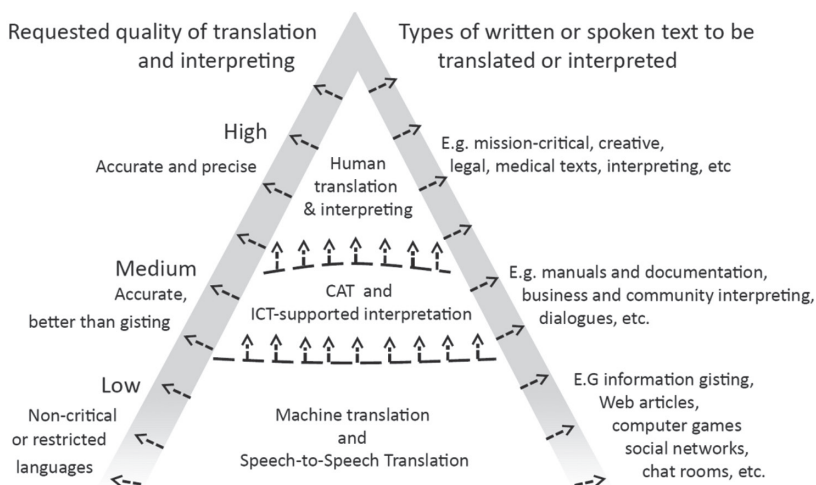


Figura 2. Métodos de traducción e interpretación en función de las características del texto o discurso (Carl y Braun, 2017: 377)

Aunque las tecnologías de la interpretación no se han desarrollado a la misma velocidad que las tecnologías de la traducción, la realidad muestra una creciente proliferación de estudios en este campo (Fantinuoli, 2018). No en vano, en el último lustro hemos sido testigos de grandes avances en la interpretación asistida por ordenador, en la interpretación automática y en la interpretación remota (Corpas, 2018).

3.2. Llegada, evolución y consolidación de las nuevas tecnologías en interpretación

Como ya hemos mencionado y subrayan, entre otros, Ortega y Mingo (2022: 86), pese a que el desarrollo de las tecnologías de la interpretación no ha llevado el mismo ritmo que las tecnologías de la traducción, se observa un interés creciente por el uso de programas de interpretación asistida por ordenador o interpretación automática, además del desarrollo de herramientas de interpretación remota. Desde entonces, el reto es lograr que la innovación tecnológica vaya de la mano de la innovación pedagógica.

Fantinuoli (2008) identifica tres grandes momentos o hitos determinantes en la evolución de la profesión de intérprete vinculada a la tecnología (en De Manuel, 2019: 95–96). El primero fue la década de 1920, con la llegada de la interpretación simultánea, y su posterior generalización a partir de la Segunda Guerra Mundial, con los juicios de Núremberg. El segundo corresponde con la década de 1990, a raíz de la llegada de internet, que tuvo su repercusión más evidente en la fase de documentación y preparación de los encargos de interpretación. El tercer y último gran momento, en el que nos encontramos, está marcado por lo que Fantinuoli describe como un «giro tecnológico» (*technological turn*), y que ha supuesto la transformación radical de la profesión, fundamentalmente alrededor de tres ejes: la interpretación asistida por ordenador, la interpretación remota y la interpretación automática.

Pese a haberse convertido en un recurso frecuente en interpretación profesional, especialmente en el ámbito de los servicios públicos, y ha ganado visibilidad con la pandemia de la COVID-19, son varios los autores (Ruiz Mezcuca 2019, Vigier-Moreno y Gutiérrez 2019, Cela 2021, entre otros) que se lamentan de la escasa atención que se ha venido prestando a la interpretación remota en lo que a formación se refiere. De hecho, son muchos los que, como García Luque (2009: 27), hace años vaticinaban que la IR sería «un nicho laboral con enorme proyección para los egresados de interpretación».

Paralelamente, esta nueva realidad requiere un proceso de adaptación de los intérpretes al manejo de aplicaciones de ISR que, como advierten Ferrer et al. (2021), probablemente resulte más difícil para intérpretes habituados a la interpretación presencial, lo cual plantea «una oportunidad nada despreciable en cuanto a formación de intérpretes que partan ya con conocimiento de las condiciones que afrontarán al realizar ISR».

Con todo, los mismos autores observan que, una vez superada la pandemia y, con ello, el retorno a condiciones anteriores a la misma, «la percepción que tenemos de la voluntad de los organizadores y participantes es que se desea volver a las reuniones presenciales», si bien, admiten, es muy probable que la ISR prevalezca en ciertos tipos de reuniones (conferencias de gestión, presentaciones de resultados, etc.), por la dinámica propia de estas reuniones y la agilidad que ofrece la ISR (Ferrer et al. 2021).

De Manuel (2019) analiza en qué medida la innovación tecnológica ha ido de la mano de la innovación pedagógica, y cuáles son los retos que la didáctica de la interpretación tiene como objetivo. El autor reivindica «un enfoque más (socio)constructivista», entendido como «una enseñanza-aprendizaje basada en el estudiante/grupo de estudiantes más que en el profesor» (2019: 103). Ahondaremos en esta perspectiva en el capítulo siguiente.

En cualquier caso, nos encontramos ante una profesión que, como la de traductor, ya ha entrado en la senda de las nuevas tecnologías y, como tal, es necesario preparar a las nuevas generaciones de intérpretes para conseguir sacar la máxima rentabilidad posible de ellas.

3.3. La formación de intérpretes asistida por ordenador (CAIT)

Ruiz Mezcua (2019) califica la interpretación a distancia como una «asignatura pendiente» todavía dentro de muchos grados de Traducción e Interpretación, donde «se le otorga a la interpretación, como materia y en general, un peso académico muy inferior al de la traducción» (2019: 252). No obstante, la proliferación y aumento del uso de plataformas de videoconferencia, así como la evolución de la telefonía móvil, poco a poco va acercando esta realidad profesional a los contextos formativos.

La Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea, el mayor organismo contratador de intérpretes del mundo, hace ya más de una década que empezó a interesarse por la formación de intérpretes asistida por ordenador (CAIT, por sus siglas en inglés) o, como se refiere a ellas De Manuel (2019): HIFI, herramientas informáticas de formación de intérpretes. Prueba de ello son numerosos proyectos llevados a cabo en este ámbito (AVIDICUS, AVY, *Shift in Orality*, etc.), cuyo objetivo común era comparar las funcionalidades de la interpretación remota frente a la interpretación presencial, además de analizar «el desarrollo de la técnica y la viabilidad real de la comunicación mediada por intérpretes a través de medios tecnológicos» (Ruiz Mezcua, 2019: 251). Iniciativas de este tipo encontraban su razón de ser, además, por la queja ya comentada por parte de muchos investigadores y profesionales sobre el aumento en la presión psicológica que sufren los intérpretes que trabajan en remoto,

y que podrían comprometer tanto su salud como la calidad de su trabajo (Furtado, 2015).

3.4. Proyecto AVIDICUS: los sistemas de videoconferencia en procesos criminales

En el campo del desarrollo de tecnologías de la información cabe destacar, por su envergadura, AVIDICUS (*Assessment of Video-Mediated Interpreting in Criminal and Civil Justice Service*), un proyecto de investigación de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea en el ámbito de la interpretación judicial, dividido en tres fases, que se extendió desde 2008 hasta 2015. La primera fase, entre 2008 y 2011, pretendía evaluar la idoneidad de esta práctica en materia judicial y penal, así como el grado de fiabilidad de la interpretación resultante. Tenía, además, una vertiente pedagógica en forma de desarrollo de módulos de enseñanza de la interpretación remota, dirigidos tanto a estudiantes como a intérpretes y agentes judiciales, con base en las conclusiones obtenidas sobre su viabilidad y pertinencia y las recomendaciones para su uso en procesos penales. La segunda fase, de 2011 a 2013, se concibió como la continuación de la primera, con tono divulgativo para dar visibilidad y familiarizar a todos los agentes implicados en el ámbito judicial, así como a la opinión pública en general, sobre el uso de la interpretación remota. También profundizó en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adquisición de habilidades en esta modalidad, así como en la determinación de buenas prácticas y pautas de trabajo. La tercera y última fase, entre 2013 y 2015, tuvo fines evaluativos acerca de la implementación de la interpretación remota mediante la retroalimentación obtenida tanto de los intérpretes y de las propias instituciones legales de la Unión Europea, siendo el objetivo último el desarrollo de «criterios consolidados con los que se asesorará a las instituciones judiciales sobre los procesos bilingües donde intervenga la interpretación remota», así como el establecimiento de «principios guía para la implementación de la tecnología de la interpretación remota así como métodos para usarla como entrenamiento de profesionales legales e intérpretes» (García Safont, 2014: 30).

Muestra de todo lo anterior es el Portal Europeo de e-Justicia de la Comisión Europea y su guía para la utilización de equipos de videoconferencias en los procedimientos judiciales transfronterizos en la Unión

Europea, donde se abordan «los aspectos organizativos, técnicos y jurídicos de la utilización de la tecnología de videoconferencias, y se examina la utilización del correspondiente equipo en las salas de vistas y las salas de testigos, y el empleo de equipo móvil» (Fuente: Portal Europeo de e-Justicia).²⁴

3.5. Simulación de entornos de interpretación con inteligencia artificial

Una de las grandes funcionalidades de los sistemas virtuales de interpretación (*Virtual Interpreting System*, VIS) es su aprovechamiento en contextos formativos, como herramienta de apoyo a la docencia, a través de simulaciones de interpretación de conferencias. Entre sus ventajas también se encuentra la posibilidad de utilizarlos tanto en línea, mediante sesiones en directo, como fuera de línea, con material formativo pregrabado. Para acercar este tipo de *software* al lector, hemos seleccionado dos ejemplos de estas herramientas virtuales: el Proyecto IVY de la UE, uno de los pioneros en investigación sobre realidad virtual en interpretación, y Melissi Multimedia Ltd., como ejemplo de VIS, cuyas particularidades se describen más adelante.

3.5.1. Proyecto IVY (*Interpreting in Virtual Reality*)

EVIVA (*Evaluating the Education of Interpreters and their Clients through Virtual Learning Activities*, «evaluación de la formación de los intérpretes y sus clientes a través de actividades de aprendizaje virtual»), junto con IVY²⁵ (*Interpreting in Virtual Reality* «interpretación en realidad virtual»), fueron dos de los proyectos de investigación sobre interpretación financiados por la Unión Europea, en este caso, en el campo de la realidad virtual, entre 2011 y 2014.

Coordinado por la Universidad de Surrey (Guildford, Reino Unido), su objetivo fundamental fue el de desarrollar un entorno de aprendizaje

24 <https://e-justice.europa.eu/home.do?action=home&plang=es> Última consulta 03/12/2022.

25 EU Lifelong Learning Programme, Project 511862-2010-LLP-UK-KA-KA3MP Enlace a página web: <http://virtual-interpreting.net/> Última consulta 03/12/2022.

virtual colaborativo para intérpretes y explorar y evaluar el uso de la realidad virtual en contextos de interpretación. IVY recrea un número de escenarios de interpretación predefinidos (salas de reuniones, de juzgados, oficinas de turismo, etc.), con contenido pedagógico relevante, donde los usuarios pueden llevar a cabo diferentes tareas de interpretación con fines de formación, así como interactuar en diferentes simulaciones de la práctica de la interpretación profesional, en un entorno virtual basado en avatares. El contenido audiovisual se genera a partir de la adaptación de corpus multimedia preexistentes del proyecto LLP BACKBONE y del corpus ELISA, además de la creación de un nuevo corpus en griego, ruso y hebreo.



Imagen 7. Proyecto IVY: ejemplos de escenarios de realidad virtual (en Tymczynska y Kajzer-Wietrzny, 2012)

De acuerdo con la propia página del proyecto, IVY va dirigido especialmente a estudiantes de interpretación y a futuros clientes (consumidores de interpretación). En este sentido, los distintos escenarios virtuales pueden aprovecharse desde diferentes prismas:

- modo interpretación y actividad de aprendizaje, donde los estudiantes pueden practicar por medio de diálogos y monólogos;

- modo exploración, donde los clientes pueden aprender sobre el trabajo de los intérpretes;
- modo interacción real, donde los dos grupos pueden interactuar en juegos de roles (Imagen 8).

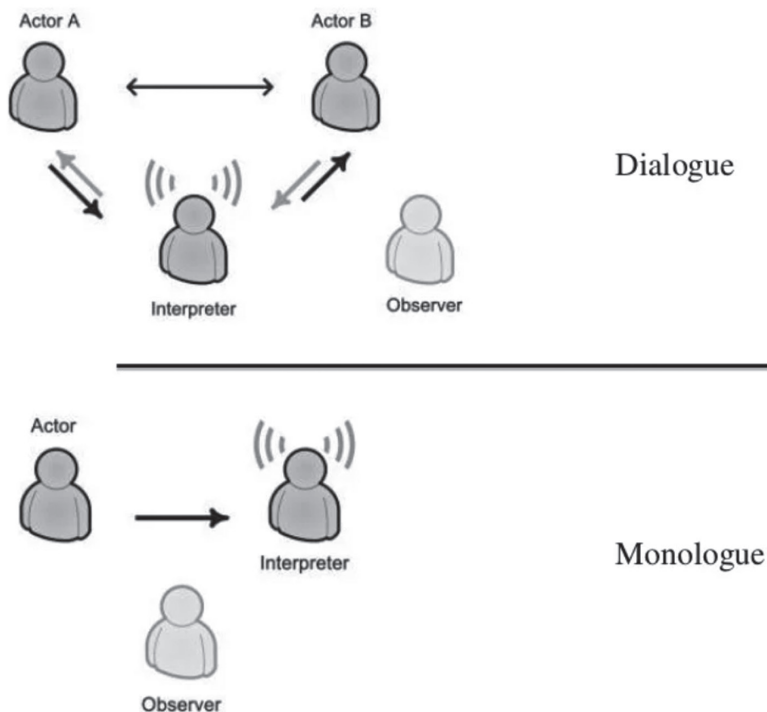


Imagen 8. Proyecto IVY: ejemplos de roles (Ritsos et al., 2012)

3.5.2. VIS LE Melissi Multimedia Ltd.

La herramienta VIS Melissi Multimedia Ltd.²⁶, y su versión más reciente Melissi KOSMOS 5.9.7.7, lanzada en agosto de 2021, es heredera del antiguo Black Box, que emula un sistema de interpretación de conferencias

²⁶ 31 Hobgate, York, North Yorkshire, YO24 4HE, England. Enlace a página web: www.melissi.co.uk Última consulta 03/12/2022.

y está concebido, tanto para la autoevaluación, como para el aprendizaje individual, colaborativo o dirigido (autoevaluación, coevaluación, retroalimentación). El programa tiene actualmente un coste de £12 (GBP) y concede una licencia permanente.

El sistema permite grabar archivos de vídeo y sus interpretaciones y almacenarlos en una carpeta, además de generar nuevos vídeos que incluyan el original y la interpretación del estudiante.

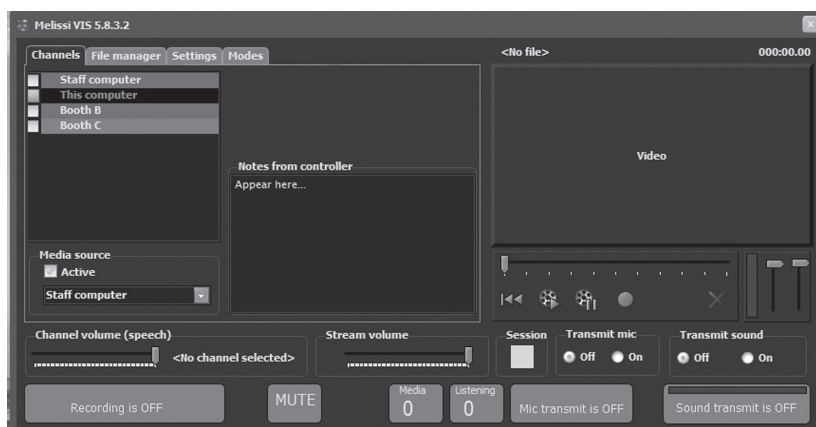


Imagen 9. Interfaz de Melissi VIS (Fuente: Melissi home page)²⁷

De entre sus funcionalidades, cabe destacar el control pleno que tiene el formador sobre la gestión del programa, la monitorización de los alumnos y los dispositivos. Cabe destacar, en primer lugar las funciones de edición, que permiten generar audios o vídeos de menor duración a partir de los materiales originales, organizarlos en carpetas y compartirlas.

Las interpretaciones pueden grabarse individualmente o en conjunto, y son transmitidas automáticamente al ordenador del formador. Permite, además, la intercomunicación con los alumnos, personal o colectivamente.

Especialmente interesante es la posibilidad, tanto para delegados como para intérpretes, de escuchar hasta a cuatro oradores diferentes. Esto

²⁷ Virtual Interpreting System (melissi.co.uk) Última consulta 26/10/2022.

permite comparar en directo diferentes interpretaciones, además de poder utilizarse para interpretar en relé.

Finalmente, en el modo *solo*, los estudiantes pueden grabar su interpretación a partir de una fuente de vídeo o audio, tanto en interpretación consecutiva como simultánea.

El *software* puede complementarse con la herramienta (*Melissi Digital Classroom*, MDC), un aula virtual en directo con múltiples funcionalidades, entre ellas la simulación de llamadas o videollamadas. El formador puede, él mismo, llamar a uno o varios estudiantes o, si lo prefiere, trabajar con archivos externos, dado que el sistema admite prácticamente cualquier archivo de vídeo o audio, incluido descargas de YouTube.

También destaca, por sus posibilidades en contextos formativos iniciales, su *slow mode* («modo lento»), que permite ralentizar el audio o vídeo sin distorsionarlo, así como la inserción de un teleprónter para la práctica de técnicas de traducción a la vista o interpretación simultánea (imagen 10.). Existe la posibilidad de determinar la duración y la velocidad del teleprónter para que el estudiante ejercite la interpretación de cadencias más o menos rápidas. La ralentización del ritmo de elocución, siempre tratando de emular cadencias realistas, permite al estudiante automatizar estrategias que, posteriormente, le permitan enfrentarse a discursos con más ritmo.

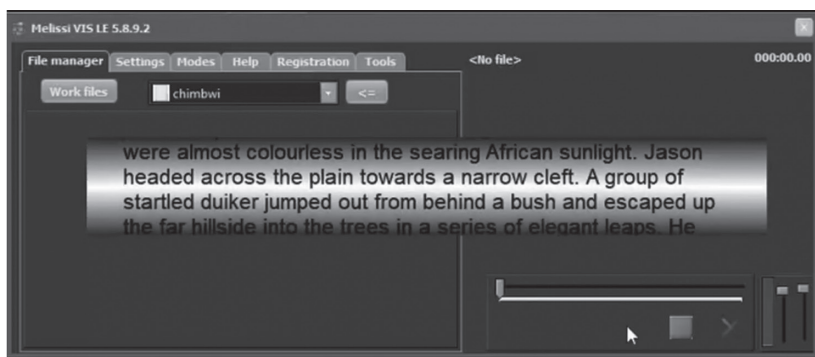


Imagen 10. Formato teleprónter

Desde el punto de vista colaborativo, pueden crearse grupos de trabajo temáticos y alojar a los estudiantes para trabajar de manera conjunta, con

permiso de acceso a la selección de materiales. Por último, el sistema integrado de correo electrónico y foros comunes facilita la retroalimentación, tanto individual como colectiva. Esta función de chat puede deshabilitarse, por ejemplo durante la realización de exámenes.

3.6. SHIFT in Orality

SHIFT in Orality²⁸ (*Shaping the Interpreters of the Future and of Today*) fue un proyecto de tres años (2015–2018) financiado por la Unión Europea dentro de su acción clave 3: *Strategic Partnership in Higher Education*. Su objetivo es el de desarrollar una solución integral de propuestas para la formación en interpretación remota en la educación superior y el aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), a través de un consorcio de universidades europeas que ofrecen programas formativos de interpretación, así como la colaboración de empresas que ofrecen servicios de interpretación remota, para analizar las necesidades de mercado y la demanda actual y futura de este tipo de servicios, además de sus implicaciones pedagógicas. Participaron en este proyecto las universidades de Bolonia, Surrey, Granada, Pablo Olavide de Sevilla y las empresas de interpretación remota Dualia (España) y VEASYY (Italia).

Entre los resultados obtenidos desde el punto de vista investigador (*Intellectual Outputs*) cabe destacar la publicación *SHIFT Handbook of Remote Interpreting* (2018), disponible en el Repositorio de Investigación de la Universidad de Bolonia.²⁹ Se trata de un banco de recursos y materiales para la formación en interpretación remota (telefónica y por videoconferencia), en tres combinaciones lingüísticas (inglés/español, italiano/inglés e italiano/español). Entre los materiales, disponibles en Moodle,³⁰ se incluye una guía de herramientas y bancos terminológicos para intérpretes remotos, directrices para una buena higiene oral, un marco teórico para la enseñanza de la interpretación remota, una selección de actividades preparatorias para la práctica de la interpretación remota, en

28 <https://site.unibo.it/shiftinorality/en> Última consulta 03/11/2022.

29 <http://amsacta.unibo.it/5955/> Última consulta 03/11/2022.

30 <https://moodle.sslmit.unibo.it/course/view.php?id=1114> Última consulta 03/11/2022.

contextos de negocios, sanitario y administrativo-legal, juegos de roles (*role-playing*) de interpretación telefónica con diferentes niveles de dificultad, y modelos de hojas de evaluación/observación.

Por último, entre los materiales generados a raíz del proyecto se encuentra un glosario sobre interpretación remota (*SHIFT in Orality Remote Interpreting Wiki Glossary*),³¹ disponible en inglés, italiano y español, concebido como una herramienta colaborativa (wiki), donde los usuarios puedan editar, actualizar o sugerir términos y en constante actualización, abierto a sugerencias de términos.

3.7. Toma de notas con soporte digital

Arumí y Sánchez-Gijón (2019: 128) consideran la interpretación consecutiva como «una de las modalidades en las que el uso de las TIC puede tener una mayor incidencia». El desarrollo de herramientas de interpretación asistida por ordenador se ha interesado también por la posibilidad de automatizar, perfeccionar o rentabilizar el proceso de toma de notas en la interpretación consecutiva, si bien, como reconoce Corpas (2018), la toma de notas continúa haciéndose aún de manera mayoritaria de forma tradicional, a través del bloc de notas en papel.

La interpretación con tomas de notas mediante soporte digital, a la que autores como Vázquez (2017) se refieren como «interpretación consecutiva-simultánea con tableta», consiste en grabar con un dispositivo electrónico (tableta) el discurso del orador mientras el intérprete toma notas de los elementos descontextualizados y difíciles de memorizar, como cifras o nombres propios para, una vez concluido el discurso, escucharlo a la vez que se interpreta. El objetivo de esta aplicación de la tecnología a la interpretación consecutiva con respecto a la consecutiva convencional es, según Vázquez (2017), conseguir reducir el esfuerzo, mejorar la anticipación, garantizar un resultado más fluido y más preciso (dado que el intérprete lo escucha dos veces), y puede además gestionar la grabación pausándola, rebobinando o avanzando, grabar en segundo plano mientras se realizan búsquedas en internet, gracias a la aplicación de grabadora.

31 <https://shift.dipintra.it/> Última consulta 03/11/2022.

Goldsmith (2018) se hace eco de una serie de funcionalidades básicas que debe poseer una aplicación para toma de notas. El autor subraya la importancia de que el bloc de notas que recrea la aplicación debe tener un tamaño intermedio, ni muy grande ni muy pequeño, que permita tomar notas con claridad al tiempo que se maneja de manera confortable. El formato de la página puede ser el de página en blanco, con o sin margen dibujado a la izquierda, o bien página con cuadrícula tenue. El dispositivo debe permitir pasar con facilidad de página, de la manera más natural posible (deslizándolo el dedo), sin que haya el riesgo de perderse ni mezclarse con otros discursos previamente guardados. Por último, debe tener un soporte firme detrás que permita en un momento dado tomar notas de pie, si fuera necesario.

Arumí y Sánchez-Gijón llevaron a cabo en 2019 una experiencia pedagógica dentro del Máster Universitario en Interpretación de Conferencias (MUIC) de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre la cual pudieran extraer conclusiones en cuanto a la utilidad del empleo de dispositivos digitales para la toma de notas. Se decantaron para su estudio por la aplicación *Bamboo™ Paper*,³² de la empresa japonesa de tabletas digitales Wacom. La herramienta permite escribir con trazo manuscrito en toda la pantalla, no solo en recuadro específico, como la mayoría de programas de edición de textos, de manera que esta representa una página de libreta; una vez completada, el usuario pasa a una nueva página en blanco para continuar su toma de notas. Esta fórmula, en la que el usuario no tiene que avanzar utilizando la barra de desplazamiento vertical, es fundamental para emular el uso de un bloc de notas real y facilitar y agilizar el momento de paso de página.

Entre los aspectos positivos que reveló el estudio cabe destacar el ahorro de papel, con el consiguiente impacto positivo para el medioambiente, la posibilidad de disponer de hojas infinitas y evitar la acumulación de libretas, evitar el peligro de quedarse sin papel o sin tinta del bolígrafo en medio de una toma de notas. La opción de cambio de color también resulta útil en contextos formativos para facilitar la autoevaluación y coevaluación

32 Bamboo™ Paper, de Wacom. <https://www.wacom.com/es-mx/products/bamboo-paper> Última consulta 20/09/2022.

en la fase de revisión y corrección de las notas después de un ejercicio de interpretación, así como la posibilidad de grabar y guardar las notas en un archivo (2019: 142).

Entre las debilidades que puso de manifiesto el estudio destacaría fundamentalmente el miedo a perder información, por ejemplo, porque se borrara por error una página o porque se apagase el dispositivo en medio de un trabajo, ya fuera por el agotamiento de la batería (se subrayó la importancia de comprobar siempre el nivel de carga antes de empezar) o por una actualización imprevista del dispositivo, algo que no ocurre cuando se utiliza papel y bolígrafo, que «no suelen fallar y dan tranquilidad» (Arumí y Sánchez-Gijón, 2019: 143). Precisamente este «estrés añadido provocado por estar más expuestos a fallos técnicos complicados de gestionar, que se sumaría al estrés propio de la interpretación consecutiva» (ibid., 144) fue uno de los inconvenientes percibidos en el alumnado por parte del profesorado tras la experiencia en el aula.

También se evaluó negativamente la dificultad de retroceder a un punto concreto, que en la toma de notas tradicional suele hacerse doblando la esquina de la página que interesa, la escritura más lenta con bolígrafo digital con respecto al normal o la reticencia de ciertos clientes al empleo de dispositivos digitales por razones de confidencialidad.

3.7.1. Bolígrafos inteligentes

Aunque la gran mayoría de intérpretes sigue optando por el bolígrafo convencional para realizar su toma de notas, los bolígrafos inteligentes son ya una realidad que interesa considerar dentro de las tecnologías al servicio de la interpretación, en este caso consecutiva. Entre la oferta de bolígrafos inteligentes que puede encontrarse ya en el mercado, queremos llamar la atención sobre el *smartpen Livescribe*,³³ (imagen 11.), el cual, además de digitalizar las notas manuscritas, permite reproducir en formato audio el discurso original. Su apariencia y funcionalidades son las siguientes:

33 https://www.livescribe.com/es/support/l3/about_smartpen.html Última consulta 02/11/2022.



Imagen 11. Bolígrafo inteligente Livescribe y funcionalidades (De la Torre, 2017:13)

Las notas se toman en un papel punteado (*dot paper*), papel normal impreso con microchips integrados (papel punteado o *dot paper*), que se adquiere junto con el bolígrafo; al pulsar con la punta en una parte concreta del discurso escrito, el bolígrafo lee, gracias a su cámara de infrarrojos, y reproduce esa parte en audio. La marca ofrece distintos tipos de papel, encuadernaciones y tamaños.

Livescribe se sincroniza mediante bluetooth con la aplicación móvil Livescribe+, y utiliza su micrófono y altavoz integrados para grabar audio y crear lo que denominan *pencasts*, documentos interactivos que permiten sincronizar audio con todo lo que se escriba y que se almacenan en la aplicación. También es posible hacer búsquedas en las propias notas, que se pueden etiquetar y convertir en texto, que después puede compartirse como archivo PDF. Los archivos de audio (las notas) y el audio (discurso original) pueden guardarse también en cualquier ordenador mediante un cable USB.

Además de su uso para la interpretación profesional, De la Torre (2017: 14) destaca los beneficios pedagógicos de este tipo de dispositivos, que brindan a los alumnos «la oportunidad de aprender mediante actividades visuales y de recibir evaluaciones inmediatas sobre la forma en que toman las notas», dado que estas se graban de forma simultánea con el discurso original. La autora hace mención de los estudios llevados a cabo por Orlando (2010), en De la Torre (2017: 14), que concluyen que, «al combinar la toma de notas con el bolígrafo inteligente y el vídeo de las anotaciones realizadas por el evaluador durante la escucha, se puede alcanzar una evaluación ideal de la interpretación». En esta casuística, alumno y docente disponen de los siguientes recursos pedagógicos (*ibid.*).

- Las notas en consecutiva del intérprete tomadas en vivo y grabadas de forma simultánea con el discurso en lengua origen;
- las anotaciones del profesor tomadas en vivo y grabadas durante la escucha de la interpretación;
- el vídeo de la interpretación grabada en vivo;
- las anotaciones y comentarios del profesor tomados en vivo y alineados en tiempo con el vídeo de la escucha de la interpretación.

3.7.2. Automatización de símbolos

Una técnica de toma de notas rápida y eficaz es parte esencial de la profesión de intérprete, especialmente en consecutiva. Aunque la técnica es personal, y no hay una toma de notas mala, siempre y cuando cumpla su función, lo cierto es que el empleo de símbolos es un común denominador en todas ellas. Su empleo sistemático para representar ideas, huyendo de las palabras, ha derivado en iniciativas que tratan de contribuir a automatizar esta tarea, reduciendo así el esfuerzo de atención del cerebro durante la toma de notas y focalizarlo en la comprensión. Un ejemplo es Cleopatra, una aplicación móvil diseñada por la intérprete y localizadora Lourdes de la Torre Salceda, diseñada específicamente para intérpretes y concebida para automatizar símbolos propios de interpretación consecutiva, entrenarse en ellos y archivar la triada (concepto-símbolo-explicación asociada) en una ‘simboloteca’. Dispone de cuatro funciones: almacenamiento de símbolos, consulta de símbolos archivados, modo entrenamiento y juego de preguntas y respuestas.

El concepto y la explicación de cada símbolo se escriben con teclado virtual en los espacios habilitados, mientras que el símbolo se dibuja con el dedo sobre la libreta virtual.

El modo entrenamiento es, según su propia creadora, la función estrella de Cleopatra, porque permite al intérprete automatizar sus símbolos para recuperarlos de la memoria y plasmarlos con rapidez en el momento de la interpretación. El objetivo último de esta automatización, basada en la práctica deliberada y la descomposición de tareas, es mejorar el rendimiento reduciendo el esfuerzo cognitivo requerido durante la fase de la toma de notas, y reservando ese ahorro de energía para otras tareas. Además, se evita llegar al punto de saturación mental al que, de acuerdo con

Gile (1995) muchas veces se aproximan los intérpretes durante su trabajo, y que puede evitarse, precisamente, mediante la automatización de algunas tareas. En 2017 Cleopatra se asoció con Interpreters' Help, aplicación para la creación y gestión de glosarios, que veremos, junto con otras herramientas de gestión terminológica para interpretación en el subapartado siguiente. Incluye una opción, *Glossary Farm*, concebida como un espacio donde los intérpretes pueden publicar y compartir sus glosarios. El sistema ofrece también un sistema de notas automática, que genera un texto a partir de un discurso oral y detecta de manera automática las entidades nombradas y números que aparecen en el discurso, los cuales se encuentran junto al sustantivo al que hacen referencia.

3.8. Gestión terminológica

La preparación de glosarios forma parte de las tareas básicas de la preparación del intérprete, y la llegada de las herramientas de gestión terminológica supuso una revolución en este sentido, en comparación con la enorme inversión de tiempo que esta tarea suponía cuando la compilación se hacía de manera manual. En un estudio contrastivo sobre algunas de las herramientas de gestión de la terminología más utilizadas hasta la fecha en interpretación según la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia, Ortego (2017) lleva a cabo una compilación de las características que deben tener este tipo de recursos para resultar eficaces en el contexto concreto de la interpretación para los servicios públicos (figura 3). La autora destaca aspectos como la velocidad de consulta, la navegación intuitiva, la libertad del intérprete para definir la estructura de las fichas y la posibilidad de actualizarla durante o después de la interpretación para utilizarla en el futuro.

Cabría sumar, dentro de las funcionalidades esenciales, la capacidad de reconocer de alfabetos distintos como el alifato o el cirílico, o sistemas de escritura logográficos, como el chino, además de la posibilidad de trabajar sin conexión.

Herramienta	Requisitos del software						Uso	Búsquedas			Base de datos	
	Autónomo/Paquete	Precio	Con o sin Internet	Nº de lenguas	Sistemas de escritura	Sistema operativo	Facilidad de uso	Rapidez del motor de búsqueda	Filtrado de datos	Diseño de la estructura de los datos	Actualización de los datos	Importar / Exportar
Glossary Assistant	A	Gratis	Sin	Ilim.	-	Android Win.	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Interplex UE	A	\$75	Sin	Ilim	No	Android Win. iOS	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
InterpretBank	A	89€	Ambos	35	No	Android Win. iOS	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Interpreters' Help	A (Web)	19.99€/mes	Sin	Ilim.	No	Android Win. iOS	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Intragloss	A	\$269/year	Ambos	+180	-	Win. iOS	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
SDL Multiterm	A/P	250 €	Sin	Ilim.	Sí	Android Win.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Terminus	A	CHF 148	Ambos	-	No	Win.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Figura 3. Evaluación de herramientas de gestión terminológica en interpretación (Ortego, 2017:77)

De las herramientas terminológicas anteriormente mencionadas, cabe señalar la opción de traducción automática que ofrece, por ejemplo, InterpretBank.³⁴ Aunque no perfecta, especialmente en palabras polisémicas o sintagmas, que obligan a la revisión perfecta, se trata de una función que ahorra tiempo y puede resultar de ayuda, sobre todo, con la terminología unívoca. También es interesante detenerse en la propuesta que ofrece actualmente Interpreters' Help³⁵ para las instituciones de educación superior, mediante una suscripción gratuita a la cuenta profesional a través de una cuenta 'educación' (*Free education Plan*), con acceso ilimitado a todas las funcionalidades de la cuenta profesional. Una vez registrada, la institución recibe una licencia renovada anualmente para compartir individualmente con los estudiantes, profesores y formadores con interés en utilizar Interpreters' help.

El sistema proporciona acceso a glosarios públicos multilingües por búsqueda filtrada y en continua actualización que, una vez consultados, pueden archivar en el espacio generado en la cuenta del usuario, o incorporarse a glosarios de los que ya se dispone, para completarlos. El Plan

34 <https://interpretbank.com/site/> Última consulta 18/11/2022.

35 <https://interpretershelp.com/> Última consulta 15/11/2022.

Educación permite la creación de un número ilimitado de glosarios que pueden compartirse, importarse, exportarse y alimentarse de forma colaborativa. Especialmente interesante es la opción *Booth Mate*, que permite acceder a los glosarios, aunque no se disponga de acceso a internet.

Una vez terminada su formación académica, el estudiante sigue teniendo acceso a sus glosarios, y si bien en modalidad de solo lectura, no existe la posibilidad de seguir editándolos *a posteriori*, los glosarios pueden exportarse a Excel en cualquier momento.

El Centro de Conocimiento sobre Interpretación (*Knowledge Centre of Interpretation*, KCI) de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea (DG SCIC: scic-euroscic@ec.europa.eu) ofrece todo un sistema de terminología basado, principalmente, en los elementos siguientes (Fuente: Comisión Europea, KCI)³⁶.

Los glosarios de la DG Interpretación, basados fundamentalmente en dos fuentes, la información procedente de reuniones con intérpretes, y los documentos redactados en varios idiomas, de la Comisión o externos. Existen, además, muchos glosarios de organismos externos (ONU, OCDE, etc.). En total, la DG Interpretación dispone actualmente de más de un millar de glosarios.

Directamente ligado a lo anterior, la DG Interpretación dispone de un motor de búsqueda creado internamente, Lithos, que permite a los intérpretes localizar glosarios de acuerdo a sus necesidades terminológicas y perfil. Entre sus ventajas, Lithos destaca su uso en línea o la posibilidad de descargar íntegramente su contenido para trabajar fuera de línea.

Se puede acceder también a páginas para la preparación de reuniones a través de la intranet interna (SCICnet), con acceso a los glosarios de la DG Interpretación y a Lithos, así como otras herramientas de gestión terminológica como IATE, la base de datos de referencia de la UE, Euramis (Sistema Avanzado de Información Multilingüe Europeo), EUR.Lex (Servicio de publicación en línea de textos legislativos de la Unión Europea), diccionarios en línea o bases de datos de comunicados de prensa.

El sistema de terminología de la DG Interpretación se nutre principalmente de dos terminólogos a tiempo completo, dos *rotateurs* (intérpretes

36 La terminología en la DG Interpretación | Knowledge Centre on Interpretation (europa.eu) Última consulta 05/11/2022.

que hacen labores de terminología un día a la semana), y la red ‘Terminológica’, en la que participan dos representantes de cada cabina de idioma, para elaborar glosarios y debatir cuestiones terminológicas en las reuniones de la red, que tienen lugar varias veces al año (Fuente: DG Interpretación, KCI, versión pública).

Especialmente interesante es el denominado *Meeting Blog*, herramienta para que los intérpretes puedan intercambiar información terminológica u otras cuestiones relacionadas con las reuniones, de cara a su correcta preparación, actualización de documentos de última hora, etc. El blog también se utiliza para indicar términos de uso frecuente para una reunión determinada (las denominadas *buzz words*), y que podrían más tarde incorporarse a los glosarios de la DG Interpretación.

En líneas generales, parece claro que la incorporación de procesos de gestión terminológica es fundamental para optimizar el flujo de trabajo del intérprete, especialmente en conferencias de temática especializada y corte técnico, donde el correcto manejo de glosarios léxicos y discursivos son clave para garantizar la precisión de la interpretación, tanto en el fondo como en la forma.

3.9. Proyecto VIP. Sistema integrado de voz-texto para intérpretes

Se trata de uno de los resultados del proyecto homónimo VIP (Sistema integrado Voz-texto para IntérPretes), y su continuación (VIP II), del Grupo de Investigación Lexicografía y Traducción (LEXYTRAD) de la Universidad de Málaga, y que se describe como una herramienta de trabajo terminológico basado en la tecnología para la interpretación simultánea y con un triple objetivo (Corpas, 2021):

- a) identificar las necesidades reales de los intérpretes, así como el grado de automatización posible;
- b) inventariar y analizar las tecnologías de interpretación asistida existentes;
- c) desarrollar el primer sistema integrado para mejorar la productividad y el trabajo de los intérpretes (profesionales, docentes y estudiantes), antes, durante y después de una interpretación.

Además de un nutrido equipo de investigación, trabajo y asesores externos, colaboran en él varias empresas del sector, como Hermes, Pangeatic, Dualia Teletraducciones o Televic Education, entre otros.

El sistema VIP se compone de varios módulos y paquetes con diversas funcionalidades, para lo cual dispone de licencias gratuitas (Corpas: 2021).

- *Módulo I.* Ofrece como funcionalidades la gestión de corpus comparables y paralelos para extracción de concordancias (KWIC, *Key Word in Context*), gestión lexicográfica, reconocimiento de entidades nombradas y sistema automático de resúmenes. Está concebido para realizar las tareas previas a una interpretación, como la creación y consulta de corpus o glosarios.
- *Módulo II.* Está pensado para ser utilizado durante el proceso de interpretación. Se compone de toma de notas, traducción automática (el sistema permite escoger entre el motor de traducción Apertium o el traductor automático integrado de VIP) y consulta de glosarios.
- *Módulo III.* El objetivo de este último módulo es aprovechar la información utilizada en los módulos anteriores para crear diferentes tipos de ejercicios, con el fin de entrenar y mejorar las distintas destrezas del intérprete. Se compone de ejercicios (anticipación, cifras, traducción a la vista, glosarios) y símbolos.

Los módulos se relacionan con cuatro paquetes: corpus, glosario, paquete complementario y entrenamiento.

- *Paquete Corpus*, para consulta de corpus, importación de corpus y compilación (semi)automática de corpus (vinculado al Módulo I).
- *Paquete Glosario*, que incluye como funcionalidades la gestión de glosarios (en el Módulo I) y consulta de glosarios (en el Módulo II).
- *Paquete complementario*, que ofrece reconocimiento de entidades nombradas, sistema automático de resúmenes (ambos en el Módulo I), toma automática de notas y traducción automática (ambas en el Módulo II).
- *Paquete entrenamiento*, con ejercicios y símbolos (ambas en el Módulo III).

El sistema pretende paliar uno de los problemas de los que adolecen en general las herramientas terminológicas aplicadas a la interpretación, que en general funcionan a través de búsquedas manuales que consumen

tiempo y pueden resultar un elemento de distracción durante la tarea, ya de por sí compleja, de la interpretación. En este contexto, la automatización del proceso permite agilizar las consultas, evita o, cuanto menos, reduce el esfuerzo cognitivo adicional que suponen las búsquedas manuales, y facilita el procesamiento rápido de la información.

El interés de VIP radica por tanto en su concepto integrador, que abarca todo el proceso de la interpretación, atendiendo a las posibilidades de automatización en cada una de las fases para rentabilizar un trabajo para el que, a menudo, se dispone un tiempo de preparación menor del deseable, reduciendo también de este modo la presión temporal y la fatiga cognitiva a menudo asociada, especialmente, a la interpretación simultánea (Corpas, 2021).

3.10. Sistemas de reconocimiento de voz y transcripción de audio

Son muchas las posibilidades de conversión de audio (STT, *Speech to Text*) actualmente disponibles, tanto en aplicaciones móviles, páginas webs o programas de ordenador. Este tipo de herramientas de reconocimiento de voz y transcripción de audio, pueden resultar sumamente útiles también en contextos formativos, ya sea para la práctica autónoma o dirigida, tanto durante la fase de preparación de discursos como en la fase de evaluación de interpretaciones o realización de traducciones a la vista como ejercicio de preparación, entre otros. En este sentido, son especialmente interesantes los programas que ofrecen tanto la transcripción de audio dictado como la de archivos de audio. Otro aspecto útil para optimizar el resultado, aunque no siempre habilitado, es que el programa ofrezca enlace a los comandos de formato para saber, por ejemplo, cómo dictar el punto, la coma u otros signos de puntuación, o cambios de párrafo. Programas como *Dictation.io* (<https://dictation.io/speech>), *SpeechTexter* (<https://www.speechtexter.com/>) o el bloc de notas en línea *Speech notes* (<https://speechnotes.co/es/>) disponen de esta opción.

A continuación pasamos a comentar en mayor detalle algunas de las muchas herramientas de conversión de audio a texto, de acceso gratuito, como Google Cloud Speech to Text, Microsoft Speech to Text (Azure), Watson Speech to Text (IBM), ListenAll (Programa de Accesibilidad

Digital de la Universidad de Alicante) o Speechlogger, que también utiliza la tecnología de Google.

Google Cloud Speech to Text

Basado en las tecnologías de inteligencia artificial desarrolladas por Google³⁷, este programa de reconocimiento de voz automático permite transcribir contenido en audio a formato texto en tiempo real, tanto con la opción comando por voz (dictado) como a partir de archivos multimedia (transcripción de audios, vídeos, llamadas de teléfono, etc.), y transcribe el contenido en forma de subtítulos.

Entre sus características principales, destacan sus modelos para dominios específicos, una selección de modelos entrenados para recibir comandos de voz o transcribir vídeos y llamadas de teléfono, además de la función de adaptación de voz, que ofrece sugerencias para mejorar la precisión de la transcripción de términos o frases de un dominio específico o poco frecuentes (Fuente: Google Cloud Speech-to-Text).

Microsoft Azure – Cognitive Services

Dentro de su paquete denominado “Servicios cognitivos” (*Cognitive Services*),³⁸ que implementa modelos de inteligencia artificial, Microsoft ofrece un servicio de transcripción de textos que convierte audio o voz en texto legible y viceversa, en más de cien idiomas y variantes de forma rápida y de manejo intuitivo, a través de micrófono o cargando un archivo de audio .wav. Permite personalizar los modelos, agregando palabras específicas al vocabulario base para mejorar la precisión de la terminología específica del dominio. Para ejecutarlo es necesario crear una cuenta de Azure con un recurso de pago, si bien dispone de una versión demo gratuita para la que no es necesario registrarse. El paquete también incluye una herramienta de traducción de voz en tiempo real, *Speech Translation*, y un programa de reconocimiento de voz, *Speaker Recognition*.

37 <https://cloud.google.com/speech-to-text/> Última consulta 05/11/2022.

38 <https://azure.microsoft.com/es-es/products/cognitive-services/#api> Última consulta 05/11/2022.

Watson Speech to Text/ Text-to Speech de IBM

Watson³⁹ es el sistema de inteligencia artificial de IBM, también con servicio de transcripción voz <> texto. Admite archivos de audio pregrabado en formato .mp3, .mpeg, .wav, .flac, y .opus, lo que permite generar material de trabajo para práctica autónoma o dirigida, dictado de dictado de voz, muy útil para (co)evaluar interpretaciones en contextos de formación, y la posibilidad de ajustar el ritmo del discurso original. Su versión gratuita (*Lite*) ofrece 500 minutos de transcripción al mes y 10 000 caracteres al mes para la versión *Text to Speech*. La versión de pago (*Plus*) tiene un coste de 0,01 USD por minuto.

ListenAll

Se trata de una aplicación gratuita de reconocimiento de voz y transcripción a texto para dispositivos móviles con sistema operativo iOS y Android, desarrollada por el Programa de Accesibilidad Digital de la Universidad de Alicante⁴⁰. Su uso está pensado fundamentalmente para colectivos de personas con discapacidad, como personas con déficit auditivo. Cabe destacar una función interesante, y es que permite utilizar un micrófono externo conectado mediante Bluetooth, al margen del propio micrófono del dispositivo móvil, lo que permite, por ejemplo, que una persona reciba en su dispositivo la transcripción de lo que otro orador está diciendo a través de un micrófono inalámbrico.

Speechlogger

Speechlogger⁴¹ utiliza las tecnologías de reconocimiento de voz y conversión de voz a texto de Google. Se trata de una herramienta gratuita y para la que no es necesario registrarse. La capacidad de edición del texto, puntuación automática y el guardado automático son aspectos reseñables para optimizar el resultado de la conversión de voz, además de la posibilidad

39 <https://www.ibm.com/cloud/watson-speech-to-text> Última consulta 05/11/2022.

40 <https://abilityconnect.ua.es/listenall> Última consulta 06/11/2022.

41 <https://speechlogger.appspot.com/es/> Última consulta 06/11/2022.

de transcribir archivos de audio y sus opciones de exportación a texto y subtítulos.

Con respecto al resto de funcionalidades cabe destacar, por último, la de traducción automática a partir de comando de voz, que ya veíamos, por ejemplo, en Azure, y que puede revelarse útil en un momento dado para ayudar al intérprete durante una interpretación (a la hora de trasladar cifras, etc.), a modo de lectura de notas y traducción a la vista. No obstante, el lógico desfase de tiempo derivado del proceso (comando de voz-transcripción-traducción), hace que esta funcionalidad deba testarse y valorar su grado de aprovechamiento tanto para el contexto profesional como de formación.

3.11. Resumen

Como señalan autores como Ruiz Mezcuca (2019: 257), «los centros de enseñanza superior ya se han subido al carro de las tecnologías para poder, humildemente, seguir el ritmo del mercado laboral de los intérpretes», y las tecnologías de la interpretación en los últimos años van despertando el interés creciente en el ámbito profesional, formativo e investigador, si bien las herramientas siguen siendo, según Corpas (2021), limitadas y poco desarrolladas, y los estudios en este campo todavía insuficientes:

In general, present-day tools for interpreters are very limited and rather unsophisticated. The speech technologies that support those tools are still far from perfect; the potential of other technologies and / or their integration in tools developed for interpreters remains almost unexplored; and the impact of technology on interpreting has not yet been systematically studied (Corpas, 2021: 94).

Queda pendiente, por lo tanto, dar un impulso tanto por parte de investigadores como de desarrolladores de programas e instituciones de educación superior para desarrollar herramientas que realmente supongan un valor añadido para el trabajo diario, evaluar su impacto y grado de eficacia para la profesión e incorporar la tecnología en los currículos formativos en interpretación.

Como hemos visto, y subrayaba Valero-Garcés hace una década, los avances tecnológicos en el campo de la traducción y la interpretación solo podrán suponer realmente un progreso para la profesión si la innovación tecnológica va de la mano de la innovación pedagógica:

Sin duda, las nuevas tecnologías están dando diversidad y ubicuidad al traductor e intérprete, pero también conlleva otros riesgos como pueden ser, por un lado, el tener que adaptarse a las nuevas herramientas y elegir las más adecuadas para no correr el riesgo de caer en desequilibrios, o, por otro lado, identificar innovación sólo con tecnología, sin acompañarla de innovación pedagógica o de nuevas estrategias para traducir o interpretar (Valero-Garcés, 2011:14).

CAPÍTULO 4 TECNOLOGÍA COLABORATIVA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

4.1. Prepararse para un entorno de aprendizaje virtual

Al elegir un *software* concreto para la instrucción de los intérpretes, es necesario ser cauteloso y distinguir las promesas publicitarias de los resultados de aprendizaje reales que genera el programa, más aún en el caso de productos desarrollados por empresas privadas que en el de productos de código abierto. Puede resultar útil consultar foros de desarrolladores, y también de usuarios, que revelen los entresijos y problemas, y ofrezcan una visión más neutral de la herramienta. Otro factor importante que hay que tener en cuenta es que se pueden descargar e instalar unos cuantos componentes básicos de estas herramientas, normalmente los que más se utilizan en las instituciones académicas, aunque puede resultar necesario el apoyo de un especialista en tecnologías de la información (TI).

Otros elementos a los que hay que prestar atención pueden ser el número de personas que van a interactuar en el entorno colaborativo, las posibilidades de gestionar los grupos, de contar con un espacio reservado únicamente para los formadores/tutores, los pasos necesarios para registrar a un nuevo alumno, los derechos de administración reservados para una persona o distribuidos, la protección de la propiedad intelectual, el espacio disponible en el servidor, los fondos disponibles y los conocimientos de TI de los usuarios.

Sandrelli (2015: 123–124) destaca que los formadores que deseen introducir una herramienta TIC deben pensar siempre en asistir a unas clases sobre cómo utilizar eficazmente los materiales digitales y en cómo evaluar después el propio desempeño. A su vez, esto puede ayudar a mantener la motivación y a impulsar un aprendizaje más rápido y eficaz de sus alumnos.

En general, los diseñadores de formación aceptan que es imprescindible disponer tanto de herramientas síncronas como asíncronas (la priorización de una u otra dependerá del enfoque pedagógico elegido por cada formador o grupo de formadores). Sin embargo, para garantizar una cierta sostenibilidad, y si hay que hacer una única elección, probablemente sería a favor de un entorno en el que las herramientas asíncronas apoyen el enfoque pedagógico del aula, al que se añadirían actividades habituales a través de otra herramienta síncrona, como el chat en directo. Según Motta (2016), la interacción asíncrona permite una mayor reflexión, por lo que los alumnos suelen valorarla más, al menos al principio. Además, disponer de diferentes herramientas para diferentes actividades ofrece soporte a los diferentes estilos de aprendizaje. Cabe recordar, una vez más, que es una cuestión de objetivos, participantes, habilidades y fondos, y que incluso las diferentes zonas horarias de los participantes pueden influir en este tipo de decisiones.

4.2. Formación de intérpretes asistida por ordenador (CAIT). Consideraciones preliminares

El desarrollo de herramientas informáticas para la formación de intérpretes ha contribuido a consolidar un enfoque pedagógico centrado en el alumno, lo que fomenta el aprendizaje autónomo, que es indispensable para alcanzar el nivel de especialización que se exige a los intérpretes de conferencia profesionales. Como señala Sandrelli (2015: 111), la idea básica de la formación de intérpretes asistida por ordenador se ha desarrollado de múltiples formas, desde recursos electrónicos que cada usuario utiliza sin conexión a internet hasta repertorios de discursos en línea y, recientemente, entornos de aprendizaje virtuales que permiten la interacción de múltiples usuarios.

La Escuela de Traductores e Intérpretes (ETI) de la Universidad de Ginebra fue una de las primeras en evolucionar de un método presencial tradicional a un formato de aprendizaje semipresencial a través de un entorno de aprendizaje virtual totalmente integrado en su Virtual Institute. Esta plataforma, creada en 2005, es un sistema de gestión de contenidos de código abierto que se implementó en sus cursos denominados “formación para formadores” (MA y *Certificate of Advances Studies –CAS– for interpreter trainers*). Se basa en la idea de que el conocimiento es algo que el alumno

y futuro formador construye activamente en interacción con su entorno de aprendizaje; además, los formadores tienen la responsabilidad de crear un «entorno rico» que alimente el proceso constructivo (Moser-Mercer, 2005). Como señala Motta (2016: 139), en este contexto el papel de los formadores es más el de «entrenar» que el de «enseñar», entendiendo que «el entrenador modela el proceso y ofrece orientación en lugar de limitarse a hablar al alumno»⁴².

Como ocurre en la mayoría de los sistemas de gestión de cursos (*Course Management Systems* o CMS), los alumnos tienen que registrarse para acceder a los materiales didácticos y a los foros de debate, así como para tener acceso a las programaciones del aula y a los chats en grupo con los compañeros y formadores que participan en el curso. La plataforma desarrolla una estrategia colaborativa basada en el concepto de que «los grupos pueden obtener mejores resultados que el aprendizaje individual por sí solo, ya que el hecho de tener que explicar lo que uno piensa a los compañeros genera un procesamiento cognitivo más profundo» (Motta 2016: 140).

El uso de *software* social para colaborar entre compañeros y formadores parece un estímulo motivador obvio para los alumnos, acostumbrados a usar las redes sociales con sus amigos y familiares. Por otra parte, Motta defiende la instrucción presencial y facilitada por la tecnología como el escenario más adecuado para alcanzar los objetivos del aprendizaje «porque la interacción presencial, que se concentra en la construcción social del conocimiento, se complementa con el aprendizaje virtual al ritmo del alumno, lo que mejora la retención individual» (2016: 6).

Para que la experiencia de aprendizaje resulte un éxito es importante que el estudiante tenga la oportunidad de recibir retroalimentación de sus formadores. Setton y Dawrant definen la retroalimentación como «el núcleo de la auténtica enseñanza y el mayor reto para las habilidades de un formador» (2016: 13), argumentando que una queja que suelen plantear los estudiantes de interpretación a lo largo de los años es que no cuentan con suficiente orientación práctica, ya que la mayoría reciben únicamente una retroalimentación muy genérica y holística, acompañada de un mensaje de ánimo, que les deja a ellos la tarea de intuir cómo hacer mejor su trabajo.

42 Traducción del inglés de la autora.

Se ha demostrado que los informes de autoeficacia influyen en las acciones de las personas en su trabajo y tienen repercusión en su productividad; por eso, cuando los formadores conciben la enseñanza eficaz como una habilidad que se puede adquirir, esta sensación de autoeficacia puede ayudarles a analizar mejor las necesidades educativas y los objetivos del aprendizaje, así como a adoptar un enfoque más eficaz para resolver los problemas. Además, el informe TALIS, que recoge los resultados de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, subrayó una relación entre las creencias de los formadores y sus prácticas educativas (2009: 6–7). En concreto, los formadores que emplean prácticas al servicio del estudiante muestran una mayor tendencia a adoptar un enfoque educativo social-constructivista, lo que Kiraly (2003: 51) describen como «[la] participación activa en prácticas profesionales auténticas, un entorno de enseñanza colaborativa que fomente la interacción entre los estudiantes y una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje».

Los formadores deben utilizar técnicas dirigidas a evaluar lo eficaces que han sido a la hora de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Motta (2016: 136) señala varias estrategias a este respecto: establecer objetivos intermedios, comprobar el progreso a intervalos regulares, escribir un diario reflexivo y comparar las opiniones propias con las de los compañeros.

Para que la enseñanza sea eficaz es necesario realizar un análisis y actualización periódicos que permitan identificar estrategias de mejora. Por ejemplo, como la multitarea puede llegar a ser abrumadora, sobre todo en las fases iniciales de la formación de intérpretes, puede resultar útil subdividir la tarea de interpretación en tareas principales y secundarias. Esto ayudará a los estudiantes a reflexionar por separado sobre los diferentes aspectos del proceso de interpretación, lo que les permitirá reforzar y mejorar las diferentes habilidades individuales antes de recombinarlas todas. El proceso de aprendizaje no debe finalizar cuando los alumnos hacen sus exámenes. El posterior análisis minucioso del desempeño es la mejor herramienta de que dispone el formador para ajustar el enfoque de la planificación y perfeccionar las técnicas didácticas.

Según Setton y Dawrant (2016: 13–14), la adopción de este enfoque exige que el formador posea las siguientes capacidades:

- enseñar con el ejemplo (intentando conciliar “lo que dice” con “lo que hace”);
- desarrollar la curiosidad, la autoevaluación, la autocorrección y soluciones adaptativas individuales;
- crear los problemas correctos —aquellos que obliguen a buscar soluciones— mediante la adecuada selección de materiales y ejercicios.

Sandrelli (2015: 116) destaca que «las sesiones de retroalimentación después de un ejercicio de interpretación resultan mucho más útiles si la evaluación del formador se complementa con una autoevaluación y la evaluación de los compañeros». Las evaluaciones de los alumnos muestran qué sienten con respecto a algunas de las prácticas y actividades didácticas concretas y, además, indican hasta qué punto consideran que el formador comunica de manera clara y eficaz, y estimula el interés y la motivación. A partir de los resultados, los formadores deben hacerse preguntas sobre los objetivos de aprendizaje que han seleccionado para una clase, sobre sus expectativas en cuanto al aprendizaje de los alumnos y sobre su papel como motivadores (Sandrelli, *ibid.*).

Como se refleja en la figura 4, para Siemens (2002), las interacciones entre compañeros en entornos de aprendizaje virtuales se pueden entender como un *continuum* de cuatro etapas:

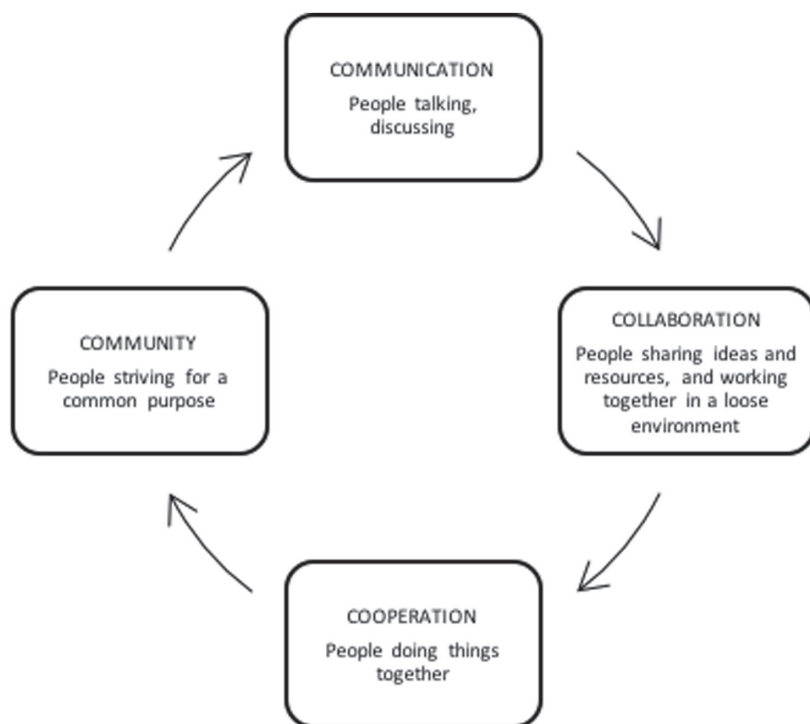


Figura 4. Interacción entre compañeros en entornos virtuales (adaptado de Siemens, 2002)

Este *continuum* de participación ofrece un marco útil para reflexionar sobre el andamiaje con los alumnos a través de habilidades de interacción cada vez más complejas destinadas a crear un grupo de trabajo eficaz (Brindley y Blaschke 2009: 2). Yang and Cheng (2007), por ejemplo, propone el uso de subtítulos como andamios, que se irán retirando poco a poco hasta que los alumnos sean capaces de interpretar por sí mismos. Sin apoyarse completamente en ellos, los subtítulos pueden servir como referencia cuando los alumnos se encuentran con dificultades en la interpretación. También se pueden utilizar como modelos para que los alumnos aprendan a interpretar y a hablar mejor.

4.2.1. Factores a tener en cuenta para la creación de un entorno de aprendizaje seguro

Como seres humanos, nuestro ser físico (cuerpo) y la lengua o lenguas que utilizamos son fundamentales para nuestro sentido del yo y nuestra identidad. Además, nuestra lengua, nuestros cuerpos y nuestras voces son las principales herramientas de trabajo de los intérpretes. Con frecuencia, aprendemos más y mejor cuando admitimos que no sabemos, tras cometer errores y al afrontar las dificultades directamente. Según observa Herring (2016), como intérpretes, el hecho de cometer errores y asumir nuestras debilidades puede hacer que las dos realidades de la lengua y el cuerpo como *identidad*, por una parte, y como *herramientas profesionales*, por otra, entren en conflicto de un modo que nos haga sentir vulnerables. Para hacer frente a esta paradoja sin que nuestro sentido del yo resulte dañado, debemos aprender a distinguir entre las críticas a nosotros mismos (o a otros) como intérpretes y las críticas a nosotros mismos (o a otros) como individuos.

Esto tiene consecuencias directas en el aula y pone de manifiesto la necesidad de crear un espacio confortable o zona segura (Clapper, 2010), donde los alumnos sientan la confianza suficiente para seguir las instrucciones y participar constructivamente en su aprendizaje, y donde esa vulnerabilidad no inhiba el progreso. Los estudios demuestran que el clima del aula influye en los resultados de los alumnos (Informe TALIS, 2009: 5), independientemente del campo de conocimiento o del nivel educativo. La tabla 2, adaptada a partir de los parámetros establecidos por Parrett y Budge (2012) para centros educativos de alto rendimiento⁴³, propone un proceso que favorece un entorno de aprendizaje seguro y estimulante:

43 El *Collaborative for High Performance Schools* (CHPS) es el primer programa de calificación de edificios sostenibles estadounidense diseñado específicamente para centros de educación primaria y secundaria (conocidos como K-12). CHPS pone información y recursos a disposición de los centros educativos para que construyan y pongan en funcionamiento instituciones de alto rendimiento. Un centro educativo de alto rendimiento es sostenible en términos de energía y recursos, saludable, cómodo, está bien iluminado y dispone de las instalaciones necesarias para una educación de calidad. Fuente: <https://chps.net/> Última consulta 06/11/2022.

Tabla 2. Cómo favorecer un entorno de aprendizaje seguro y estimulante (adaptado de Parrett y Budge, 2012)

Proceso para favorecer un entorno de aprendizaje seguro y solidario			
	Primeros pasos	Evolución	Afianzar y perfeccionar los avances
	Se comparte una visión destinada a mejorar. Se seleccionan las estrategias para la implementación. Se prepara la puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje.	Se capacita a las personas. Se eliminan las barreras. La implementación se convierte en rutina. El compromiso aumenta. Se evalúa el progreso. Se consiguen los primeros avances. Apoyo para seguir mejorando.	Se incorporan las mejoras a la práctica diaria. Continúa la colaboración. Se busca el perfeccionamiento. Se siguen haciendo avances y estos se consolidan.

A pesar de las ventajas evidentes que conlleva la creación de una comunidad de alumnos, como advierten Braun y Taylor (2012) los escenarios virtuales plantean retos que los formadores deben tener cuenta. Las principales diferencias a la hora de implementar el aprendizaje colaborativo en un espacio de aprendizaje presencial, semipresencial o virtual radican en los cambios de la dinámica de interacción típica, de modo que es necesario adaptar los mecanismos pedagógicos y de presentación. Dependiendo de los objetivos establecidos, los formadores tendrán que determinar qué partes de la formación de intérpretes serán presenciales, cuáles se realizarán de manera virtual sincrónica y cuáles de manera virtual asincrónica. Al igual que el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje virtual y el semipresencial también tienen inconvenientes. Además, no debemos olvidar que el aprendizaje colaborativo mixto o semipresencial (*Collaborative Blended Learning*, o CBL) no constituye, en sí mismo, la panacea para unas prácticas de aprendizaje colaborativo eficaces, y que «lleva tiempo desarrollarlo y obtener resultados» (Monteiro y Morrison, 2014: 565).

4.2.2. Aprendizaje colaborativo en escenarios semipresenciales

Cualquier formación, del tipo que sea, debe beneficiarse de estímulos motivadores. Furrer *et al.* destacan cómo las relaciones con los compañeros (*peer relationships*) influyen a diario en la participación (*classroom engagement*) y en la resiliencia motivacional gracias a «una respuesta focalizada y constructiva frente los obstáculos» (2014: 111). Así, la motivación favorece el aprendizaje mejorando el esfuerzo de los alumnos, su persistencia ante los retos, y el uso de estrategias de aprendizaje autorreguladas y profundas (Kempler *et al.*, 2013).

Las metodologías de formación colaborativa en una comunidad de práctica, tal como la entiende Webb (2010: 636), aportan un valor añadido al método tradicional de clase magistral dirigida por el profesor, y pueden mejorar el aprendizaje de cada alumno a través de la interacción y de la autorresponsabilidad, lo que les permite aprender de un modo estimulante y proactivo, ayudando a los demás a comprender a través del análisis crítico y de una interacción eficaz con sus compañeros y con el formador.

La última década ha sido testigo de una revolución tecnológica que ha llegado a todos los ámbitos de la actividad humana, incluida la educación. Una generación conectada a través de redes sociales y tecnología digital dispone ahora de múltiples canales de comunicación que permiten la interacción entre compañeros, y entre estos y el formador. Los métodos tradicionales de adquisición de habilidades han dejado de ser la mejor opción por sí solos, y los espacios virtuales ofrecen nuevas posibilidades que facilitan tanto el trabajo autónomo como el colaborativo.

A diferencia de las clases convencionales, este enfoque constructivista de la enseñanza concede más importancia al proceso de interpretación que al producto de esta, y cede el liderazgo del formador a los alumnos, ayudándoles a mejorar sus habilidades a través de la competencia adaptativa, en lugar de un aprendizaje mecánico.

Desde mediados de los años 90, los recursos virtuales han ayudado a dar respuesta a dos demandas tradicionales del mercado de la interpretación: exponer a los alumnos a situaciones de trabajo reales y satisfacer los exigentes requisitos de la práctica deliberada y autónoma para lograr un nivel experto.

Para ser intérprete de conferencia es necesario desarrollar respuestas automáticas a las diferentes tareas que se producen durante el proceso cognitivo de la interpretación: la práctica deliberada de actividades de aprendizaje situado, autónomo y guiado, parece ser el camino que lleva a la consecución de dicho objetivo. Un enfoque pedagógico que cuente con escenarios de aprendizaje semipresenciales puede servir para salvar las dificultades impuestas por las limitaciones de horarios, permitiendo realizar la cantidad de horas de prácticas que exige la formación de intérpretes y, por otra parte, facilita la transición de un aprendizaje impartido a uno autorregulado.

Investigadores como Hawkins y Sandrelli (2006) argumentan que la formación de intérpretes suele depender demasiado de una práctica autónoma que recibe escasa retroalimentación, lo que termina por producir frustración en los alumnos. Así, coincidimos con Motta (2016: 133) en que el aprendizaje autónomo habilitado por los entornos virtuales solo puede ser eficaz si cuenta con un apoyo y regulación guiados por estrategias de andamiaje y modelado de asistentes pedagógicos competentes. La utilización de simuladores de interpretación puede resultar de utilidad para garantizar estos objetivos en contextos de reducción de la presencialidad.

Aunque los alumnos deben adquirir una práctica considerable en subhabilidades propias de la consecutiva y la simultánea, sus compañeros, de manera recíproca y colaborativa, pueden interactuar para evaluar y ofrecer retroalimentación sobre habilidades relacionadas con tareas de producción lingüística, memoria o comprensión lingüística.

Se han identificado tres requisitos para crear escenarios en los que se pueda implementar eficazmente un aprendizaje cooperativo. En primer lugar, los estudiantes tienen que sentirse seguros, pero también estimulados. En segundo lugar, el tamaño de los grupos debe permitir la participación de cada alumno. Por último, es necesario definir claramente las tareas y seleccionar cuidadosamente los materiales. En palabras de Panan y Legge, 2016: 487 «el aprendizaje ha de diseñarse en función de los resultados educativos deseados», y la planificación «debe hacer hincapié en estrategias para atraer, motivar, guiar y supervisar la experiencia de aprendizaje».

Se ha subrayado la importancia de desarrollar mecanismos que fomenten la participación y mantengan la motivación. Como señala Herring

(2016), si queremos que nuestros alumnos colaborativos se conviertan en una comunidad de práctica —es decir, que trabajen juntos porque quieren, no porque tienen que hacerlo—, no debemos dar nada por sentado y tenemos que pensar en cómo fomentar su colaboración. Nuestro enfoque defiende que es imposible motivar a los alumnos sin antes haber considerado cuidadosamente qué estamos intentando conseguir a través de ello y de qué manera vamos a pedirles que lo hagan.

El éxito de un aprendizaje colaborativo en escenarios semipresenciales necesita formación y práctica para lograr una estrategia de formación integral basada en la interacción, la flexibilidad y el aprendizaje construido y autorregulado. La pedagogía tiene que ser la fuerza motriz que guíe a la comunidad de alumnos durante su aprendizaje, y la tecnología debe seguir al proceso, no liderarlo. Evitaremos así el riesgo de perdernos en la tecnología y perder de vista la finalidad principal de la formación.

4.2.3. Aprendizaje autodirigido y práctica deliberada

Existe una serie de primeros pasos esenciales para situar a los alumnos en el camino correcto hacia la especialización, así como para asegurarse de que las siguientes etapas de su aprendizaje autodirigido les permitan alcanzar los objetivos establecidos.

Un intérprete de conferencia es, ante todo, un comunicador profesional. Debe optimizar su capacidad de comunicación oral para garantizar una exposición precisa, clara y convincente del discurso que interpreta. Setton y Dawrant (2016) identifican algunos hábitos y rutinas que es necesario inculcar desde el primer momento y que hay que trabajar metódicamente para desarrollar las competencias orales y comunicativas necesarias para realizar una interpretación de buena calidad (2016: 123–124):

- a) *Lectura y escucha activas*: el alumno escucha un discurso y, después de cada uno o dos párrafos, o bien cada 30–60 segundos, resume su contenido y, en ocasiones, lo parafrasea o traduce a la vista.
- b) *Elaborar y pronunciar discursos*, a partir de un borrador o notas breves preparadas con antelación.
- c) *Verbalizar*, es decir, parafrasear durante la lectura, es un buen modo de mejorar la traducción a la vista y una herramienta «sumamente valiosa [...] para practicar fuera del aula cuando no se dispone de

grabaciones nuevas o de discursos preparados» (Setton y Dawrant, 2016: 124).

- d) *Lengua, actualización de conocimientos y actualidad mundial*: el dominio de la lengua, una cultura general amplia y el conocimiento de la actualidad política, económica e internacional, que son fundamentales en la formación de un intérprete de conferencia, pueden mejorarse con diferentes ejercicios, como la lectura, la escucha, el análisis y comentario de noticias o la elaboración de glosarios sobre términos clave.
- e) *Profundización temática*: en estrecha relación con la rutina anterior, los alumnos deben acostumbrarse a leer o escuchar asiduamente textos no ficcionales contemporáneos en sus idiomas de trabajo, concentrándose, sobre todo, en temas relacionados con sus intereses y con sus futuros mercados de destino como intérpretes (organizaciones internacionales, tribunales o interpretación jurídica independiente *freelance*).

Después de cuatro o cinco semanas dedicadas a mejorar las habilidades para hablar en público, se implementará la práctica en grupo. Setton y Dawrant recomiendan trabajar en grupos pequeños (3–4) y practicar las habilidades adquiridas al menos tres veces por semana, siguiendo «exactamente los mismos procedimientos que se han utilizado en clase» (2016: 126).

El trabajo en equipo dinamiza la adquisición de las habilidades a través de una relación más interactiva entre el formador y los alumnos. Un enfoque interactivo y centrado en el alumno exige instrucciones claras y un metalenguaje compartido entre formadores y alumnos para que no exista confusión posible en cuanto a las instrucciones y objetivos y se puedan alcanzar las metas previstas. También es necesaria una retroalimentación periódica para evitar que se produzcan desorientaciones y que la práctica sea ineficaz.

Webb (2010: 639–640) identifica ideas pedagógicas clave para mejorar la eficacia del trabajo entre compañeros, como inculcar habilidades sociales que mejoren la comunicación y la participación equitativa en grupos heterogéneos (especialmente multirraciales), y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades que les permitan explicarse, por ejemplo: compartir información relevante, llegar a un consenso, asumir la responsabilidad de las decisiones y exponer motivos.

Webb (*ibid.*, 640) repasa algunas estrategias o tareas que pueden ayudar a estructurar la interacción entre los compañeros, y presta especial

atención a la eficacia de la reciprocidad. Por ejemplo, el hecho de verse obligados a crear una presentación de un problema consensuada con los demás favorece que el grupo elabore mejor los conceptos de lo que lo haría cada individuo por separado: es lo que Cohen (1994: 4) denomina «negociación representacional». Tener que explicar una tarea al resto del grupo obliga al alumno a esforzarse por ser lo más explícito posible, evitando todo tipo de ambigüedad.

Por su parte, los formadores se convierten en «facilitadores» del aprendizaje (Monteiro y Morrison, 2014) y pueden concentrarse en definir las tareas, supervisar los avances y evaluar.

Horváth define el aprendizaje autónomo como «la capacidad de los estudiantes de autodirigir su propio aprendizaje, lo que significa asumir la responsabilidad de las decisiones adoptadas en relación con los diferentes aspectos del proceso de aprendizaje» (2007: 103). Las sesiones de práctica autónoma más allá de las horas de contacto son una parte fundamental de la formación de los intérpretes para automatizar rutinas (dificultades previsibles) a través de la práctica con el fin de «desarrollar recursos cognitivos para hacer frente a información “nueva” [más complicada]» (Sandrelli, 2015: 115). No en vano Setton y Dawrant (2016: 46) consideran la automatización de procedimientos como la clave para alcanzar un nivel experto.

Interiorizar un proceso o ciertos aspectos de este, es decir, desarrollar una serie de respuestas automáticas y competencias sistematizadas, requiere una práctica deliberada sistemática que Ericsson *et al.* (1993: 368) definen como «actividades diseñadas específicamente para mejorar el nivel actual de desempeño». La práctica deliberada implica optimización o, en palabras de Setton y Dawrant, «formas muy específicas de trabajo individual que se concentran en los puntos débiles, implican repetición y entrenamiento, y suelen ser mucho más exigentes que una práctica aleatoria casual que no preste especial atención a la elección de las tareas y de los materiales» (2016: 47).

Como observa Motta, el método actual para enseñar y aprender a ser intérprete de conferencia consiste en convertirse en un «experto con capacidad de adaptación y un estudiante de por vida» (2016: 3). Para la autora, este método de aprendizaje cognitivo «hace hincapié en la autenticidad de la actividad y en la importancia de exponer al estudiante a la reflexión y a la retroalimentación», ya que las personas «adquieren conocimientos más

profundos cuando participan en actividades similares a las que realizan a diario los profesionales de esa disciplina» (Sawyer, 2009: 4).

Esta estrategia pedagógica defiende que, para ser eficaz, la práctica debe ser deliberada. Desde este punto de vista, Motta subraya la importancia de focalizar las actividades formativas «en una tarea bien definida con un grado de dificultad adecuado para un estudiante concreto, [...] que participe en una sola tarea adecuada a la vez y vaya avanzando a un grado de complejidad mayor a medida que adquiera los conocimientos que se pretenden con esa tarea» (2016: 5).

La investigación dirigida por Ericsson *et al.* concluyó que el efecto de la práctica deliberada sobre el desempeño «es mayor de lo que se creía» y que «se logra un desempeño experto [...] como consecuencia de la práctica» (1993: 364) o, en palabras de Mackintosh (1999), «los intérpretes no nacen, se hacen».

Moser-Mercer (2000) calcula que «hacen falta de 3000 a 5000 horas de práctica deliberada (entre actividades en el aula, trabajo individual y trabajo en grupo) para alcanzar un nivel profesional en interpretación» (en Sandrelli, 2015: 115).

La Red Europea de Másteres en Interpretación de Conferencias (*European Masters in Conference Interpreting Network*, EMCI) establece que el plan de estudios⁴⁴ básico de la formación de intérpretes de un programa universitario de posgrado a tiempo completo (entre 60 y 120 ECTS —es decir, de uno a dos años de estudio a tiempo completo—) debe incluir, por norma general, no menos de 400 horas de práctica, de las cuales se dedicará como mínimo un 75 % a la práctica de la interpretación. Además, los estudiantes deben dedicar tiempo a la práctica en grupo de interpretación simultánea y consecutiva, así como a otros tipos de aprendizaje autodirigido (p. ej., lectura preparatoria de base, fuentes de información como la radio, la TV e internet; elaboración de glosarios). Así pues, se espera que el número de horas de contacto en el aula, de horas de práctica en grupo y de estudio autodirigido no sea inferior a 800 horas en total. Por su parte, Setton y Dawrant (2016: 44) coinciden en recomendar que los alumnos

44 EMCI Core Curriculum. Course Structure and Workload. Recuperado de <http://www.emcinterpreting.org/?q=node/13> Última consulta 01/09/2022.

dediquen de 8 a 10 horas semanales a practicar en grupo las habilidades de interpretación.

Las herramientas de asistencia al aprendizaje también pueden ayudar a paliar lo que Wang (2015) ha descrito como los tres obstáculos sistémicos habituales en la enseñanza actual para intérpretes:

- En primer lugar, horas de prácticas insuficientes, que rara vez alcanzan las recomendaciones o la cuota de horas de práctica exigida por el EMCI.
- También la falta de autenticidad de los materiales del curso y las actividades del aula, lo que crea una brecha entre la práctica en el aula y el contexto de la interpretación en el mundo real. Como afirma Motta (2016, 135), «los entornos de aprendizaje deben favorecer la transferencia entre la situación de aprendizaje y la vida diaria para que los alumnos participen en un aprendizaje situado».
- Por último, una carencia de orientación en las prácticas que los estudiantes realizan fuera del aula: «se exige con frecuencia a los estudiantes de interpretación que realicen prácticas fuera del aula, pero es posible que no tengan acceso a material adecuado ni sepan cómo evaluar su propio desempeño» (Wang, 2015: 66).

Con el fin de evitar este último riesgo, la práctica autodirigida ha de estar siempre estructurada, se deben establecer claramente los objetivos que se pretende alcanzar, y el formador ha de encargarse de supervisar el material de trabajo. Asimismo, se supervisarán tanto el trabajo autónomo como el progreso mediante pruebas, retroalimentación y autoevaluación. Morales *et al.* (2016), por ejemplo, recomiendan incluir portafolios digitales en el proceso de aprendizaje para facilitar y mejorar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes y que los formadores puedan obtener información sobre sus avances en el aprendizaje.

Wang (2015) reconoce también la dificultad de aumentar las horas lectivas debido a las limitaciones de las instituciones y de los programas. Estas limitaciones podrían inclinar la balanza en favor de soluciones de aprendizaje semipresencial y de la denominada tecnología educativa, o *EdTech*, que la AECT (*Association for Educational Communications and Technology*), la asociación profesional más importante en este campo, define como «el estudio y la práctica ética que facilita el aprendizaje y mejora el

desempeño por medio de la creación, uso y gestión de procesos y recursos tecnológicos adecuados» (Robinson *et al.*, 2008: 15).

4.3. Ejemplo de escenario de taller virtual sobre prosodia en un entorno de aprendizaje semipresencial en interpretación

Los canales de comunicación electrónicos se han convertido en un medio de comunicación importante para la educación, debido sobre todo a la ausencia de limitaciones de tiempo y espacio, así como a la posibilidad de acceder a diferentes fuentes de información. En este apartado se propone un ejemplo de integración de CAIT dentro de un taller virtual sobre la comunicación no verbal en la interpretación simultánea. El escenario se basa en un modelo de aprendizaje semipresencial dividido en varias fases y que incorpora una herramienta de soporte en línea para sesiones en directo a través de conferencia web, grabación de sesiones de diversa naturaleza, salas de descanso que se conviertan en espacios de debate y chat en grupo. El taller sigue los cuatro elementos del aprendizaje experiencial señalados por Wang (2015: 69):

- practicar con discursos reales;
- observar *in situ* una interpretación realizada por intérpretes profesionales;
- analizar las habilidades y estrategias de interpretación;
- compartir y debatir las reflexiones sobre las habilidades y estrategias.

Por su creciente popularidad y por estar específicamente diseñada para la educación, según sus propios creadores, propondremos en este ejemplo de escenario de *e-learning* la integración del programa de colaboración en línea Blackboard Collaborate^{TM45}, el cual genera un entorno virtual de aprendizaje activo que puede utilizarse tanto para la práctica fuera del aula como para la evaluación entre compañeros.

Este CMS se puede utilizar para alojar, gestionar o acceder a programas de interpretación completos, cursillos, ejercicios para la construcción de habilidades, bases de datos de contenidos o comunidades de práctica.

45 <https://www.blackboard.com/es-es> Última consulta 06/09/2022.

También permite mejorar la colaboración entre centros de enseñanza de la interpretación (lo que resulta especialmente útil para las combinaciones de idiomas menos habituales), compartir formadores con estudiantes lejanos que participan en cursos de aprendizaje semipresencial, o establecer conexiones entre la comunidad de intérpretes a través de las redes sociales.

La piedra angular del programa es la combinación de interacciones sincrónicas y asincrónicas mediante sesiones en directo a través de conferencias webs y salas de reuniones virtuales, reproducción en *streaming* y grabaciones interactivas de las clases. Este modelo de aprendizaje no solo permite la interacción presencial, sino que también supone una ventaja para los alumnos que no pueden acudir a las sesiones en vivo o que desean reforzar su aprendizaje en su tiempo libre. Además, el modelo ayuda a desarrollar la responsabilidad individual y a regular la interacción, de modo que los alumnos pueden dedicar más tiempo a la reflexión y a la respuesta. La videoconferencia en tiempo real dispone de una pizarra virtual en la que se pueden presentar contenidos, mostrar archivos o compartir aplicaciones. La función de visionado *follow-the-speaker* (seguimiento del ponente) y multipunto garantizan una interacción más real y natural.

Por otra parte, Blackboard® ofrece una herramienta denominada *The Self and Peer Assessment Building Block*, que permite a los alumnos ofrecer y recibir retroalimentación entre compañeros. Este tipo de evaluación se puede realizar anónimamente, lo que probablemente dé lugar a evaluaciones más sinceras.

Los chats en grupo de ambas herramientas permiten a los formadores dar forma a una retroalimentación individual o colectiva eficaz, fomentar el pensamiento crítico y mejorar las conexiones entre compañeros. Las notas de voz facilitan los mensajes y explicaciones personalizados. Las salas de descanso de Blackboard® permiten a los alumnos participar e interactuar en grupos pequeños para comentar los materiales del curso y participar en distintas actividades según su necesidad o capacidad. Los ponentes o formadores invitados pueden participar a través de conferencias webs para colaborar desde otros lugares. Esto ayuda a motivar a los alumnos con experiencias de aprendizaje variadas, estimulantes y más reales. Finalmente, los formadores externos comparten buenas prácticas con puntos de vista diferentes, lo que enriquece la retroalimentación.

Resultados esperados. Para ser constructivos desde el punto de vista del contexto de aprendizaje, los formadores deben potenciar la conciencia que el futuro intérprete tiene sobre su propia pronunciación. El hecho de que el trabajo del intérprete de conferencias se realice mayoritariamente en cabina y fuera del espacio visual favorece que los alumnos se olviden de las señales no verbales que influyen en el discurso verbal. El objetivo de esta sesión es adquirir conciencia de la influencia de la prosodia y, en concreto, la entonación en una buena comunicación y, por ende, en una buena interpretación.

La mayoría de estudios sobre la entonación y percepción de calidad en interpretación (Collados Aís 2007, 2016; Iglesias 2007; Barbató 2014; entre otros), concluye que una entonación monótona tiene un efecto negativo en la evaluación de la calidad de la interpretación y en el grado de confianza que inspira el intérprete. En otras palabras, las señales prosódicas pueden producir una disociación entre la calidad real y la percibida, lo que afecta al éxito de una interpretación simultánea:

La influencia, incluso no consciente, de los elementos vocales no verbales sobre los juicios emitidos por los oyentes sobre el propio intérprete, su personalidad y credibilidad, y refrendarían en los estudios de interpretación los datos de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la psicología (Collados Aís, 2016: 217).

4.3.1. Estructuración del taller *Psicología social, prosodia e interpretación*

El taller, titulado *Psicología social, prosodia e interpretación*, se divide en varias sesiones de trabajo, distribuidas en función de las distintas fases de consecución de objetivos, según se indica en la figura 5.:

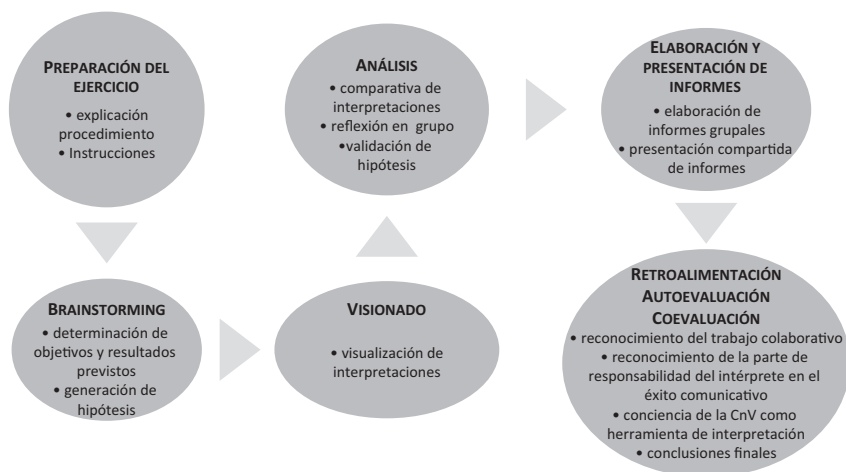


Figura 5. Estructura del taller

1.ª fase: preparación del ejercicio. Explicación del procedimiento e instrucciones a los colaboradores externos para la interpretación.

Se solicitará a dos intérpretes invitados que colaboren a distancia con el formador para preparar esta actividad. Se proporcionarán instrucciones verbales de antemano a través de conferencia web, y se les explicará el objetivo de esta sesión antes de empezar. Se pedirá al intérprete A que interprete un discurso con un tono atractivo y convincente, prestando atención a la entonación y a las inflexiones de la voz; por su parte, al intérprete B se le pedirá que interprete un discurso diferente de manera monótona y monocorde, aunque expresando las ideas de manera completa y fidedigna.

2.ª fase: tormenta de ideas y reflexión sobre la importancia de la comunicación no verbal en la vida diaria.

La sesión comenzará con un debate general en el que se pedirá a los alumnos que pongan ejemplos de comunicación no verbal en su vida diaria, como los gestos y las expresiones faciales.

Se dirigirá la atención expresamente a la entonación y se centrará el debate en el contexto de la interpretación. Se establecerán parámetros claros sobre los objetivos y resultados previstos del aprendizaje a través de una serie adecuada de hipótesis. Se creará una hipótesis directriz que

guíe a los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje esperados desde el principio hasta el final del ejercicio. El formador realizará preguntas a los alumnos, que deberán responder primero individualmente y luego en grupos. Algunos ejemplos de preguntas guía son estos:

- ¿El tono de nuestra voz condiciona lo que estamos diciendo?
- ¿Influye de algún modo en la percepción que tienen los oyentes?
- ¿Cómo puede afectar a la comunicación el tono de la voz?

Las salas de descanso y los chats en grupo de Blackboard® permitirán a los alumnos participar e interactuar en grupos pequeños de debate para poner en común sus ideas.

El objetivo es fomentar la responsabilidad individual solicitando primero respuestas individuales y ofreciendo después un entorno para la conversación donde cada individuo pueda defender sus puntos de vista, escuchar a los demás, debatir y, finalmente, alcanzar algún tipo de consenso.

3.ª fase: los alumnos observan el desempeño de los intérpretes.

Los estudiantes verán ambas interpretaciones a través de internet. Las interpretaciones se grabarán para reproducirlas en *streaming*; además, se podrán volver a visualizar al final de la sesión para reforzar la coherencia y la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas.

4.ª fase: análisis comparativo de las interpretaciones. Reflexión en grupos sobre la influencia del tono de voz en la interpretación.

Los alumnos interactuarán con sus grupos para llegar a un acuerdo sobre los puntos fuertes y débiles de cada una de las interpretaciones con el fin de determinar cuál resulta más convincente, por qué han llegado a esa conclusión, y confirmar o rechazar la hipótesis establecida de antemano. El formador supervisará este ejercicio, orientando a los alumnos si es necesario para asegurarse de que alcancen los objetivos del ejercicio y animarlos constantemente a hacer una reflexión autónoma.

5.ª fase: presentación oral de los informes.

Los alumnos cooperarán para elaborar un informe grupal. Se fomentará la responsabilidad individual pidiendo a cada persona que presente una parte del informe oral, lo que abrirá la posibilidad de que el desempeño

de cada individuo sea observado y evaluado por los demás, a la vez que prestan atención a su propia prosodia como ponentes. La calificación del proyecto dependerá en parte del esfuerzo en grupo (40 %) y en parte de la presentación oral individual (60 %). Este proceso también potenciará la interdependencia positiva, ayudando a los alumnos a comprender lo valioso de colaborar con los demás para obtener unos mejores resultados individuales gracias a la colaboración. Paralelamente, cada alumno tendrá la oportunidad de aplicar las lecciones aprendidas sobre las habilidades y estrategias de una buena comunicación en su desempeño futuro.

6.ª fase: Retroalimentación, autoevaluación y evaluación colaborativa.

El análisis de la comunicación no verbal y las expectativas de los usuarios con respecto a la interpretación simultánea rechazan la invisibilidad del intérprete y lo conciben como un agente que, en mayor o menor medida, hace suyo el discurso. Los alumnos tienen que ser conscientes de que el intérprete es un eslabón de la cadena comunicativa y que, por tanto, tiene solo una responsabilidad parcial sobre la calidad del mensaje.

Es previsible que los alumnos tengan peor opinión de las interpretaciones más monótonas. Collados (2007) destaca que las expectativas que tienen los intérpretes sobre la calidad de la interpretación suelen ser más exigentes que las de los usuarios finales, especialmente cuando evalúan el desempeño de otro intérprete en calidad de oyentes.

El peso de la entonación en la evaluación global del desempeño de los intérpretes puede llevar a los alumnos a concluir que los intérpretes aportan un eslabón a la cadena de comunicación que hace que los usuarios demanden una participación activa por parte del intérprete, en lugar de limitarse a ser meros mensajeros, y que, por tanto, el intérprete tiene su parte de responsabilidad sobre la calidad del mensaje.

La actividad puede complementarse con portafolios electrónicos de corpus relacionados con conferencias, glosarios multilingües y diarios de aula digitales donde los alumnos pueden tanto practicar como reflexionar sobre las actividades didácticas y sobre los resultados y objetivos de la resolución de problema, todo ello dentro de una estrategia pedagógica integral basada en la interacción, la flexibilidad y el aprendizaje construido y autorregulado.

4.4. Resumen

La última década ha sido testigo de una revolución tecnológica que ha llegado a todos los ámbitos de la actividad humana, incluida la educación. Una generación conectada a través de redes sociales y tecnología digital dispone ahora de múltiples canales de comunicación que permiten la interacción entre compañeros, y entre estos y el formador. Los métodos tradicionales de adquisición de habilidades han dejado de ser la mejor opción por sí solos, y los espacios virtuales ofrecen nuevas posibilidades que facilitan tanto el trabajo autónomo como el colaborativo.

A diferencia de las clases convencionales, este enfoque constructivista de la enseñanza concede más importancia al proceso de interpretación que al producto de esta, y cede el liderazgo del formador a los alumnos, ayudándoles a mejorar sus habilidades a través de la pericia adaptativa y de la flexibilidad, en lugar de un aprendizaje más mecánico.

Desde mediados de los años 90, los recursos virtuales han ayudado a dar respuesta a dos demandas tradicionales del mercado de la interpretación: exponer a los alumnos a situaciones de trabajo reales y satisfacer los exigentes requisitos de la práctica deliberada y autónoma para lograr pericia.

Para ser intérprete de conferencia es necesario desarrollar respuestas automáticas a las diferentes tareas que se producen durante el proceso cognitivo de la interpretación: la práctica deliberada de actividades de aprendizaje autónomo situado parece ser el camino que lleva a la pericia. Un enfoque pedagógico que cuente con escenarios de aprendizaje semipresenciales puede servir para salvar las dificultades impuestas por las limitaciones de horarios, permitiendo realizar los cientos de horas de prácticas que exige la formación de intérpretes y, por otra parte, facilita la transición de un aprendizaje impartido a uno autorregulado.

Como contrapunto, Hawkins and Sandrelli (2006) argumenta que la formación de intérpretes suele depender demasiado de una práctica autónoma que recibe escasa retroalimentación, lo que termina por producir frustración en los alumnos. Coincidimos con Motta (2016) en que el aprendizaje autónomo habilitado por los entornos virtuales solo puede ser eficaz si cuenta con un apoyo y regulación guiados por las habilidades de andamiaje y modelado de asistentes pedagógicos competentes.

Aunque los alumnos deben adquirir una práctica considerable en sub-tareas consecutivas y simultáneas, sus compañeros, de manera recíproca y colaborativa, pueden interactuar para evaluar y ofrecer retroalimentación sobre habilidades relacionadas con tareas de producción lingüística, memoria o comprensión lingüística.

Se han identificado tres requisitos para crear escenarios en los que se pueda implementar eficazmente un aprendizaje cooperativo. En primer lugar, los estudiantes tienen que sentirse seguros, pero también estimulados. En segundo lugar, los grupos pequeños deben permitir la participación de cada alumno. Por último, es necesario definir claramente las tareas y seleccionar cuidadosamente los materiales. En otras palabras, «el aprendizaje ha de diseñarse en función de los resultados educativos deseados», y la planificación debe «hacer hincapié en estrategias para atraer, motivar, guiar y supervisar la experiencia de aprendizaje» (Pannan and Legge, 2016: 487).

Se ha llamado la atención sobre la importancia de desarrollar mecanismos que fomenten la participación y mantengan la motivación. Como señalaba Herring (2016), si queremos que nuestros alumnos colaborativos se conviertan en una comunidad de práctica —es decir, que trabajen juntos porque quieren, no porque tienen que hacerlo—, no debemos dar nada por sentado y tenemos que pensar en cómo fomentar su colaboración. Nuestro enfoque defiende que es imposible motivar a los alumnos a menos que los formadores hayan examinado claramente qué quieren conseguir y hayan entendido la finalidad de lo que piden a los demás que hagan.

El aprendizaje colaborativo en escenarios semipresenciales no surge de la nada, sino que para que tenga éxito se necesita formación y práctica. La pedagogía tiene que ser la fuerza motriz que guíe a la comunidad de alumnos durante su aprendizaje, y la tecnología debe seguir al proceso, no liderarlo. De este modo, evitaremos el riesgo de perdernos en la tecnología y de perder de vista la finalidad principal de la formación.

CAPÍTULO 5 DISCUSIÓN

La crisis sanitaria de la COVID-19 obligó a la población a adaptarse al trabajo remoto, prácticamente, de la noche a la mañana. En profesiones como la de intérprete, las nuevas circunstancias no hicieron sino afianzar un componente virtual que, aunque no de manera generalizada, ya venía utilizándose desde hace tiempo, principalmente por eficiencia de gastos. Esto se tradujo en la multiplicación de sistemas de interpretación por videoconferencia, conocidos también como VIS, por sus siglas en inglés (*Video Interpreting System*) e interpretación remota (IR), ya sea mediante sistemas de interpretación remota puros, o bien plataformas híbridas aprovechables, es decir, sistemas de chat y videoconferencia reconvertidos y utilizables como herramienta VIS, como es el caso de la popular Zoom, entre otras muchas.

El mundo de la interpretación, como cualquier profesión, debe adaptarse a los cambios, en este caso, el de la digitalización y la interpretación remota. Si queremos ofrecer soluciones al cliente dentro de nuestras posibilidades, nos corresponde conocer las herramientas disponibles, estar al día de lo que hay y sacar provecho a todas las herramientas que nos ofrece la tecnología, no descartarlas porque no las conocemos o porque pensamos que no son para nosotros. Es importante explorar todas las posibilidades, sacarles provecho y adoptar las que nos convengan.

A través de un análisis comparativo de las funcionalidades, configuración y manejo de varios de los sistemas de interpretación remota más populares actualmente disponibles en la web, *la tecnología en espacios virtuales al servicio de la comunicación, la interpretación remota y la formación de intérpretes asistida por ordenador* hace un recorrido tanto por los puntos fuertes como por las posibles insuficiencias de este tipo de interpretación con respecto a la interpretación presencial, tanto en el ámbito privado como institucional. En este sentido, resulta fundamental detenerse a revisar el impacto que tiene la gestión del espacio físico en interpretación remota, así como el estudio de la estructura y de las interacciones verbales, la intervención y gestión de la comunicación no verbal y las características paralingüísticas de toda interacción comunicativa. Todo ello sin perder de

vista el factor humano, la necesidad de tener en cuenta los condicionantes pragmalingüísticos y el hecho de convenir unas pautas básicas para poder prestar un servicio de interpretación remota de calidad.

La tecnología ha ido progresando y, con ella, han ido viendo la luz nuevas plataformas que funcionan, a su vez, como agencias de interpretación. Nos encontramos en un momento de estabilización y regulación de estándares, a lo que probablemente le siga un cribado natural, en el que algunas plataformas se consolidarán en detrimento de otras consideradas menos eficientes.

Paralelamente, a día de hoy continúan desarrollándose y perfeccionándose herramientas de apoyo a la interpretación, como son los programas de gestión terminológica o los sistemas de reconocimiento de voz y transcripción de audio a texto, entre otros, y la posibilidad de integrarlas, por ejemplo, en consolas virtuales o en un ordenador en cabina. La evolución natural de la profesión ya sigue el camino de la inteligencia artificial y el manejo de este tipo de herramientas de interpretación asistida por ordenador se afianzarán como parte inherente de la práctica profesional en el medio y largo plazo.

En este esfuerzo de normalización de la práctica es fundamental el papel de las asociaciones profesionales y de la comunidad investigadora, lo cual pasa por un trabajo coordinado de revisión de las plataformas y sistemas más populares de interpretación simultánea remota y otras tecnologías aplicadas, de cara a implementar mejoras y funcionalidades que se adapten a la realidad del trabajo diario, así como una reflexión sobre el grado de aprovechamiento y rendimiento de estas herramientas virtuales dentro de la formación de intérpretes asistida por ordenador.

En la misma línea, la pandemia aceleró la digitalización de la educación a todos los niveles, exigiendo a las instituciones una respuesta rápida y funcional y poniendo en evidencia lo que muchos vaticinaban: que los entornos de aprendizaje semipresencial han llegado para quedarse. Más aún, el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales ha revelado su eficacia desde el punto de vista cognitivo, conductual y motivacional; con todo, el carácter síncrono y asíncrono de las interacciones plantea retos y una complejidad añadida que deben tenerse en consideración para preservar un entorno de aprendizaje eficaz y crear una armonía entre evolución tecnológica y evolución pedagógica.

Se ha puesto la atención, entre otras cuestiones, en las dificultades añadidas que implica poner en marcha una comunidad colaborativa *online* y la necesidad de adaptar la tecnología a la práctica y no a la inversa, para no comprometer los objetivos del aprendizaje y correr el riesgo de perderse en la revolución tecnológica. Se argumenta en este caso que el aprendizaje autodirigido habilitado por los entornos virtuales solo puede ser eficaz si cuenta con un apoyo y regulación guiados por estrategias de andamiaje, modelado de asistentes pedagógicos y práctica deliberada adaptados a cada etapa para favorecer un entorno formativo seguro y solidario hasta alcanzar el nivel experto.

Como hemos visto, una correcta planificación de objetivos, diagnóstico de problemas y búsqueda progresiva de estrategias mediante contenidos adaptados, resultan básicos para consolidar conocimientos y automatizar habilidades y estrategias adaptadas al futuro mercado. Partiendo de las bases cognitivas del proceso interpretativo, se ha propuesto una adaptación práctica de los programas de formación que tenga en cuenta la evolución progresiva en la adquisición de competencias y destrezas.

En definitiva, el perfil actual y futuro del intérprete debe ser el de un profesional con formación lingüística, cultural y técnica, que aproveche al máximo las posibilidades que le ofrecen las nuevas tecnologías y el rápido desarrollo de la interpretación remota todo ello con base en unos estándares mínimos que, en última instancia, vayan en beneficio de desarrolladores de recursos digitales, profesionales y usuarios.

CAPÍTULO 6 REVISIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

Como complemento a todo lo visto en la presente monografía y desde un enfoque de teoría aplicada, en este punto de la obra se propone un compendio de buenas prácticas basado en las conclusiones extraídas de un estudio coordinado por Santamaría (2015) sobre pautas para la formación en interpretación desde el punto de vista autónomo y dirigido. Se apoya, a su vez, en las recomendaciones de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea, el mayor servicio de interpretación del mundo y con larga experiencia en la formación de intérpretes de conferencias, la Universidad de Ginebra, una de las primeras en ofrecer una formación específica en interpretación de conferencias, con la creación en 1941 de la denominada Escuela de Intérpretes de Ginebra, que en 1971 pasó a ser la Escuela de Traducción e Interpretación (ETI), y muchos de los principios teóricos fundamentales que conforman la literatura de referencia dentro de los estudios de interpretación (Seleskovitch y Lederer 2002, Rozan 1959, Gile 1995, etc.), así como otras obras más actuales que continúan la línea de trabajo, como Gillies 2013, Pöchhacker 2016, Mikkelsen y Jourdenais 2018, entre otros.

Estas buenas prácticas se articulan siguiendo el orden cronológico normal del proceso de adquisición de competencias, partiendo de ejercicios de escucha analítica, memorización e interpretación consecutiva sin notas, y avanzando hacia la introducción del sistema de toma de notas, el perfeccionamiento de la interpretación consecutiva con notas, la introducción, el progreso y el perfeccionamiento de la interpretación simultánea.

Contenidos

6.1.	Bases cognitivas del proceso interpretativo	135
6.2.	Principios básicos para la formación en interpretación de conferencias	139
6.3.	La sesión de trabajo	141
6.3.1.	Planificación y determinación de objetivos	141
6.3.2.	Estructuración e informes de la sesión	142
6.4.	El enfoque de la retroalimentación (<i>feedback</i>)	145
6.5.	El discurso	146
6.5.1.	Selección del material	146
6.5.2.	Formulación del discurso	148
6.5.3.	Estructuración del discurso en las diferentes etapas	149
6.5.3.1.	Estadios iniciales	149
6.5.3.2.	Progresión	150
6.6.	La toma de notas	155
6.6.1.	Reflexión y primeros discursos	155
6.6.2.	Recursos para optimizar el rendimiento	157
6.6.3.	Perfeccionamiento de la toma de notas (consecutiva avanzada)	159
6.7.	La interpretación simultánea	161
6.7.1.	Primeros pasos y ejercicios de iniciación	162
6.7.2.	Desarrollo de la capacidad de anticipación y reformulación	164
6.7.3.	Ejercicios prácticos	166
6.7.4.	Simultánea con texto	168
6.8.	Orientaciones para una adecuada retroalimentación	170
6.8.1.	Principales dificultades y sus causas habituales	171
6.8.2.	Soluciones y recomendaciones	173
6.9.	Criterios y consideraciones de cara a la evaluación	176
6.9.1.	Test de aptitud y medición del potencial	177
6.9.2.	Tabla de criterios para una evaluación general	180
6.10.	La importancia del trabajo autónomo	182

6.1. Bases cognitivas del proceso interpretativo

Atendiendo al modelo de esfuerzos de Gile (1995, 2001), la interpretación es una tarea de atención dividida en múltiples subtareas, de ahí la importancia de equilibrar los recursos —limitados— de memoria. En este sentido, Gile distingue tres “esfuerzos” básicos que actúan de manera concurrente y requieren capacidad de procesamiento y atención: esfuerzo de escucha y análisis, esfuerzo de producción del discurso, y esfuerzo de memoria. El resultado de la interpretación dependerá del correcto equilibrio entre dichos esfuerzos mediante una distribución eficaz de la capacidad de procesamiento del cerebro, que es limitada.

Como señala Yudes (2010: 39), la interpretación «comparte con la traducción los procesos de comprensión en una lengua fuente, cambio de código y producción en una lengua, siendo la principal diferencia entre ambas la presión temporal impuesta entre los distintos procesos cognitivos». Del mismo modo que traducción e interpretación convergen en la esencia, son varios los aspectos en los que ambas modalidades, consecutiva y simultánea, convergen. Las dos confluyen en torno a la habilidad de comunicar oralmente entre dos o más lenguas, son complejas y exigentes y requieren la adquisición de una serie de subhabilidades y procesos concurrentes. Además, el proceso cognitivo se compone de las mismas etapas, a saber: (1) escucha y análisis, (2) memorización/retentiva, y (3) transferencia/transposición y reformulación.

Pese a los aspectos que comparten, existen también diferencias obvias entre la consecutiva y la simultánea. La IC requiere el desarrollo de una buena técnica de toma de notas, las diferentes etapas del proceso cognitivo están más definidas y la transición entre ellas es más lenta (más diferenciadas) que en IS, donde se solapan unas con otras. En este sentido, la IS exige escuchar y analizar el mensaje en la lengua original al tiempo que se reformula el segmento anterior del discurso en la lengua meta, es decir, en un ciclo intelectual continuo. Existen, además, diferencias sustanciales en la operación de memorización. Como señala Déjean Le Féal (1981, en Padilla y Bajo, 1998: 109), la operación mental de la memorización difiere según la técnica de interpretación empleada. En interpretación simultánea la memorización tiende, más aún que en la interpretación consecutiva, «a confundirse con la comprensión y a perder su carácter de acto consciente,

ya que el intérprete no puede hacer uso del recurso mental de la recapitulación de la información», como ocurre en consecutiva. Además, en la simultánea «el intervalo entre la comprensión de una unidad de sentido y su reexpresión, por lo general es demasiado corto para necesitar un esfuerzo consciente de memorización».

En cualquier caso, el común denominador es la consideración de la interpretación, en cualquiera de sus modalidades, como un ejercicio de competencias concatenadas a lo largo de las diferentes fases del proceso cognitivo, desde la escucha del discurso hasta su reformulación, y que deben trabajarse por separado antes de ponerlas juntas en funcionamiento.

En efectos, son muchos los autores (Van Dam 1989, Weber 1989, Seleskovitch 1989, Moser-Mercer 2000, Gillies 2013, entre otros) que subrayan la importancia de descomponer las habilidades que se activan en interpretación simultánea y practicarlas de manera aislada, en lugar de poner al alumno a interpretar desde el primer día y forzarle a activar de manera conjunta todos los componentes del proceso. Esta descomposición del proceso interpretativo y la ejercitación aislada de las partes que lo componen constituye la base metodológica sobre la que se sustentan todos los principios de esta memoria.

En este sentido, la formación previa del estudiante en interpretación consecutiva, donde las operaciones mentales que entran en juego se realizan de forma más consciente, permite que este ya haya tomado conciencia de las distintas fases de la comunicación llegado el momento del aprendizaje de la simultánea.

La adquisición de las competencias de manera individual, y no todas a la vez, permite asimilar de manera progresiva y más eficazmente la técnica de la interpretación sin sentirse desbordado por ella, pese al solapamiento de las partes que componen el proceso cognitivo, al adquirir el estudiante mayor conciencia de qué es lo que se espera en cada momento y qué habilidades deben activarse para ello. Tratar de ir directamente a la última fase (reformulación) y esperar que el estudiante interprete de manera intuitiva, sin haber asimilado el proceso, puede resultar contraproducente y generar malos hábitos difíciles de corregir *a posteriori*.

La formación debe partir por lo tanto de la descomposición y asimilación de las diferentes fases, escucha activa-comprensión-análisis (ECA),

hasta llegar a la reformulación y monitorización de la reformulación del mensaje, también denominado *output* del intérprete (Bacigalupe, 2008).

La escucha activa

Podemos definir la escucha activa como el esfuerzo consciente y continuo de análisis del discurso para identificar su estructura y extraer sus ideas principales y secundarias. Como indica García-Allen (2015), este tipo de escucha requiere un esfuerzo de nuestras capacidades cognitivas, si bien es una habilidad que puede ser adquirida y desarrollada con la práctica. De acuerdo con Pérez-Luzardo (2005: 18), «el intérprete escucha de una manera diferente que probablemente implique mayor grado de procesamiento».

Durante el ejercicio de interpretación, la escucha activa debe combinarse con una escucha analítica que haga posible la comprensión del discurso. Se pone en práctica, además, una escucha selectiva, eliminando los elementos superfluos del discurso para centrarse en los elementos semánticos y sintácticos a partir de cuales el intérprete va recomponiendo el sentido de las frases.

La comprensión

El eje central de toda interpretación es la comprensión del contenido del discurso. Como indica Moser-Mercer (2000: 57)⁴⁶, «en lo que se refiere a la enseñanza de la interpretación, es útil partir de una afirmación muy simple: aquello que no se ha entendido, difícilmente podrá ser correctamente interpretado».

El proceso cognitivo de comprensión pone en funcionamiento las habilidades del razonamiento y la abstracción o decodificación del mensaje —lo que la literatura en traducción e interpretación bautizó como «desverbalización» (Delisle 1982, Seleskovitch y Lederer 2002) o «representación semántica no lingüística» (Bell, 1991), es decir, liberar la información de su soporte lingüístico—. Se trataría, como indica Yudes (2010: 45) «de buscar una base conceptual y construir una estructura de significado

46 Traducción del inglés de la autora.

con la ayuda de varios tipos de conocimiento (conceptual, general, contextual)». Así, a partir de palabras sueltas y mediante procedimientos de formulación semántica y sintáctica, «se va creando una red conceptual que representa el significado del segmento que se debe traducir [interpretar]» (ibid.).

En las primeras etapas de formación puede ser interesante trabajar en primera instancia con discursos escritos, para ahorrar la dificultad añadida de la comprensión oral, que se introducirá *a posteriori* por medio de discursos.

La dificultad de los ejercicios debe ser progresiva, empezando con ejercicios sencillos que resulten abordables para el estudiante, seleccionados en función de las competencias adquiridas y las que se pretenden adquirir. La elección de los ejercicios a lo largo del proceso de aprendizaje debe ser cuidadosa: proponer ejercicios excesivamente complicados estableciendo objetivos inalcanzables no solo puede acabar desanimando al estudiante, si no que resulta, en la mayoría de casos, infructuoso.

El análisis del discurso

Al tiempo que se va escuchando el discurso y desverbalizando su contenido, el intérprete deberá ir organizándolo y estructurándolo.

En interpretación consecutiva dicha estructura deberá reflejarse en las notas, diferenciando entre las ideas principales del discurso, las ideas secundarias y los detalles.

La comprensión y el análisis del discurso constituyen las bases del trabajo del intérprete, ya que, si estas se han realizado correctamente, las probabilidades de llevar a cabo una reformulación fluida y coherente serán altas.

La reformulación

Las fases de escucha activa, comprensión y análisis del discurso constituyen un gran bloque cognitivo que el intérprete realiza prácticamente al mismo tiempo. En la modalidad de consecutiva hay una separación evidente entre dicho bloque y la última fase, la de la reformulación, que se realiza *a posteriori*. En simultánea, en cambio, la dificultad añadida radica en que la reformulación se concatena con el proceso anterior, es decir, se

realiza al tiempo que se inicia el proceso de escucha-comprensión-análisis de la siguiente unidad de sentido.

Hay que recordar al estudiante que no está repitiendo un discurso, sino transmitiéndolo, comunicándolo a su oyente. El intérprete debe transmitir credibilidad a través de la seguridad en la voz y la transmisión de las ideas con fluidez, coherencia y cohesión entre ellas. Deben evitarse las falsas entradas, los titubeos, las excesivas autocorrecciones y los silencios prolongados, así como cualquier tipo de ambigüedad o contrasentido. De ahí la importancia de haber realizado un buen trabajo de análisis previo que asegure la correcta comprensión y organización mental de las ideas.

En el caso específico de la consecutiva, el estudiante deberá haber consolidado el proceso de toma de notas, aprendiendo a anotar ideas, no palabras o frases, y a anotarlas con un cierto retardo, una vez se ha comprendido la idea. Si el bloque cognitivo escucha activa-comprensión-análisis del discurso no se ha realizado correctamente, el estudiante experimentará serias dificultades a la hora de leer sus notas, lo que comprometerá el fondo del discurso (riesgo de cometer falsos sentidos) al tiempo que la forma (falta de fluidez, interrupciones y pausas, etc.).

Mientras que en interpretación consecutiva hay una mayor conciencia del proceso, ya que las diferentes etapas están más definidas y la transición entre ellas es más lenta, en simultánea las etapas se solapan unas a otras, lo que obliga al intérprete a acelerar las operaciones mentales y a ser menos consciente de su desglose. Entender las partes del proceso a través de la consecutiva ayudará al alumno en el aprendizaje de la simultánea.

6.2. Principios básicos para la formación en interpretación de conferencias

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación de conferencias debe estructurarse en torno a una serie de principios pedagógicos básicos, principalmente el establecimiento de objetivos concretos y pautas de trabajo claras, la importancia del estímulo y la adaptación de los principios metodológicos.

El alumno debe tener claro desde el principio qué es lo que se espera de él, cuáles son las metas que debe alcanzar y los pasos que seguirán para alcanzar dichas metas. Es interesante ofrecerles un ejemplo real de

interpretación profesional (llevada a cabo por el propio profesor en el aula o, en su defecto, mediante una intervención ajena grabada). Asimismo, resulta fundamental estimular al alumno para alcanzar su meta y adoptar un enfoque positivo a lo largo de todo el proceso («*feedback* constructivo», Jiménez, 2015), asumiendo, y así trasmitiéndoselo a los estudiantes, que todos son potenciales intérpretes. El éxito de cualquier proceso de aprendizaje es que el profesor parta de la base de que el alumno es capaz de aprender lo que se le está enseñando.

Además, es importante inculcar el concepto de desverbalización en las primeras etapas del aprendizaje, mediante ejercicios en los que debe analizarse un mensaje reteniendo las ideas y no las palabras, para más adelante, en simultánea, evitar las reformulaciones palabra por palabra y, en general, minimizar el riesgo de interferencia lingüística.

Es también en las primeras etapas cuando debe orientarse al estudiante sobre la identificación de la secuencia de ideas y conectores, esenciales para entender correctamente el original y asegurar la estructura lógica de la reformulación en la lengua activa.

Por último, la separación de las distintas etapas del proceso de interpretación permite al profesor evaluar más fácilmente el nivel tanto de comprensión de la lengua original como la calidad de expresión y las dotes de oratoria de sus estudiantes.

En lo que respecta a la metodología, es conveniente partir de un desglose de las diferentes competencias y habilidades que componen el proceso interpretativo. La transición más clara y lenta entre cada etapa del proceso interpretativo en consecutiva (desde la escucha hasta la reformulación) facilita la identificación y comprensión de las mismas, lo que permite ejercitarlas de manera independiente y trabajar por separado las habilidades que cada una requiere, y facilitar la transición a la interpretación simultánea.

Trabajar cada uno de estos componentes de manera individual, utilizando ejercicios específicos que pongan en práctica dichas competencias hasta su dominio, antes de pasar a la siguiente. Para ello, es importante establecer metas alcanzables en el corto plazo, considerando que la consecución de los objetivos aumenta la motivación y obtiene mejores resultados.

A partir de aquí, una vez adquirida una competencia, se pasará a la siguiente. El planteamiento de nuevas metas y el objetivo de alcanzarlas

deben ser una constante a lo largo del proceso de aprendizaje. También conviene evitar una excesiva rigidez en el aula y favorecer un ambiente de trabajo distendido —sin caer en la relajación—, para aumentar la motivación y favorecer el aprendizaje.

Por otro lado, especialmente en profesiones que requieren una cierta automatización de las habilidades, como es la de intérprete de conferencias, especialmente en la modalidad simultánea, debe priorizarse la práctica: las explicaciones, correcciones y sugerencias de soluciones son imprescindibles, pero, por encima de todo, a interpretar se aprende interpretando. Al hilo de esto último, los comentarios y las explicaciones deben ser siempre productivos, ir referidos a los objetivos concretos fijados en cada momento, y ser concisos (un par de ejemplos bien seleccionados son más clarificadores que un listado cronológico de los errores cometidos). Aprovechar los errores de manera productiva es fundamental, dado que estos son un excelente punto de partida para el trabajo del aula y una oportunidad para que los alumnos aprendan de ellos. Un enfoque positivo del error hará que los alumnos sean más receptivos a las críticas.

Por último, conviene no perder de vista que interpretar no es traducir. Es importante desvincular desde el principio la interpretación de la traducción, dos actividades que el estudiante tiene tendencia a considerar como iguales, con la salvedad del carácter oral y escrito de una respecto a la otra. Conviene insistir en la importancia de la reacción del oyente a toda una serie de aspectos paralingüísticos como la entonación, la sensación de fiabilidad, la seguridad de la voz, la sensación de control de la situación o la cadencia de la producción. Estos son aspectos que condicionan la recepción del discurso interpretado antes de que entren en consideración los aspectos puramente lingüísticos (Collados, 2016).

6.3. La sesión de trabajo

6.3.1. Planificación y determinación de objetivos

Para asegurar el aprovechamiento de cada sesión de trabajo y una correcta progresión del proceso de aprendizaje, es fundamental la planificación. De antemano se habrán fijado objetivos claros, divididos por módulos y recogidos en la planificación del curso, y estos deberán materializarse en la práctica mediante objetivos específicos para cada sesión.

El profesor debe reflexionar con antelación a la sesión sobre cuáles son los objetivos concretos de la misma, dentro de los objetivos generales de cada etapa del aprendizaje. La predeterminación de objetivos, que se explicarán al principio de cada sesión, facilita la estructuración de las sesiones y la selección de los ejercicios y discursos más adecuados para ello, que siempre deben incluir metas exigentes al tiempo que alcanzables. Los objetivos serán colectivos, si bien estos rápidamente se tornarán en objetivos individuales, a medida que los ejercicios realizados vayan revelando las dificultades puntuales de cada alumno.

La anotación del plan de trabajo en el diario de seguimiento del curso es de suma utilidad, en especial cuando son varios los profesores que intervienen en el proceso de aprendizaje, ya que permite la coordinación de la línea de progresión en cada una de las disciplinas. El plan de trabajo de cada sesión debe trazarse teniendo en cuenta las recomendaciones y comentarios hechos en la sesión anterior.

6.3.2. Estructuración e informes de la sesión

a) Antes

De manera general, antes de iniciar el curso se habrá debido realizar una programación y planificación cronológica del mismo, lo que determinará de antemano qué es lo que se va a trabajar específicamente en cada momento. Además, debe contemplarse la posible necesidad, a lo largo del curso, de realizar variaciones en dicha planificación para ajustarse a las necesidades concretas de los estudiantes y adaptarse a las posibles dificultades que vayan surgiendo y que determinarán el ritmo de avance del proceso. De igual modo, antes de cada sesión deben revisarse los objetivos previstos, así como el formato y el tema o temas que se utilizarán para lograr dichos objetivos.

b) Durante

Durante el desarrollo de la sesión, conviene tener en cuenta indicaciones como las que siguen:

- Explicar a los estudiantes cómo se va a estructurar la sesión y cuáles son los objetivos marcados, tanto para la clase en su conjunto como de

manera individual, en función de los avances y las dificultades detectadas en cada estudiante. Comprobar siempre que los estudiantes han entendido lo que se espera de ellos.

- Antes de iniciar un discurso, el profesor anunciará el tema y repartirá distintos roles entre los estudiantes (quiénes actuarán como oyentes y qué aspectos deberán analizar y comentar de las interpretaciones de los compañeros, cuáles de ellos saldrán fuera del aula durante el discurso, si procede, etc.). En muchos casos es conveniente no desvelar de antemano quién o quiénes actuarán como intérpretes.
- Evaluación y comentarios críticos. Al finalizar el ejercicio, se realizará una puesta en común de valoraciones en función de los roles desempeñados por cada estudiante: en primer lugar, el intérprete comentará sus sensaciones durante el discurso y su satisfacción general con el resultado de la interpretación; a continuación, los oyentes/observadores comentarán el aspecto de la interpretación sobre el que se les pidió que se concentraran. Por un lado, el análisis prosódico de la interpretación —sensación de control, actitud convincente, aplomo y gestión del estrés, tono de voz, entonación y dinamismo del discurso, etc.—. Por otro, el análisis lingüístico, separando los comentarios relativos al contenido de la interpretación —transmisión inequívoca y sin ambigüedad de las ideas—, de los relativos a la forma —estructuración (coherencia y cohesión entre las ideas), adecuación del registro de lengua, calidad de la reformulación, precisión terminológica, etc.—.
- Es importante que los estudiantes sean y se sientan parte activa de su propio aprendizaje, de ahí el interés en que sean ellos quienes hablen primero, para evitar que los comentarios de inicio del profesor condicionen los comentarios posteriores de los estudiantes. Se instará a los estudiantes (tanto intérpretes como observadores) a que reaccionen y respondan ante los comentarios. El objetivo es que el grupo en su conjunto reflexione sobre lo que ha ido bien y lo que ha ido mal, razone sobre las razones de ello y trate de encontrar soluciones y proponer estrategias para solucionar los problemas en futuras interpretaciones. Al finalizar se realizará un resumen de la sesión, preguntando a los estudiantes qué han aprendido. Es interesante realizar un breve compendio de las recomendaciones y soluciones propuestas durante la

sesión. Puede acompañarse de sugerencias sobre aspectos que conviene trabajar de manera individual.

c) Después

Anotar en el diario del curso (figura 6) un compendio de valoraciones sobre cada sesión: progresos y resultados alcanzados, en qué punto del proceso de aprendizaje nos encontramos, si la evolución es o no la esperada, qué soluciones se han dado, si se ha encargado trabajo individual a los alumnos, así como sugerencias para las próximas sesiones.

También los estudiantes elaborarán e irán actualizando su propio diario de seguimiento sobre su evolución (figura 7.), en el que anotarán sus sensaciones tras cada sesión, acompañadas de los comentarios y consejos del profesor. Esto favorece, por un lado, la implicación del estudiante dentro de su propio proceso de aprendizaje, lo que aumenta su motivación y la conciencia de su propia evolución, que podrá ir valorando y revisando en su diario. Por otro lado, reflejar por escrito los comentarios y recomendaciones del profesor le ayudará a tenerlos muy presentes y actuará a modo de recordatorio para las siguientes sesiones.

Fecha:					
Estudiantes presentes:					
Objetivo general de la sesión:					
Orador	Temática del discurso	Intérprete	Objetivos específicos	Valoración-diagnóstico	Soluciones-recomendaciones-tareas específicas
Tareas de trabajo general fuera del aula:					
Otros comentarios:					

Figura 6. Ejemplo de informe de una sesión de trabajo (diario del profesor)

Fecha:
Modalidad de interpretación:
Discurso(s) trabajado(s):
Feedback, comentarios y recomendaciones del profesor:
Comentarios personales:

Figura 7. Ejemplo de informe de una sesión de trabajo (diario del alumno)

6.4. El enfoque de la retroalimentación (*feedback*)

Las valoraciones y comentarios sobre el desempeño del estudiante nunca deben centrarse en un exhaustivo listado de errores cometidos, ni en comentarios generales y sin profundizar del tipo “está bien/está mal”. Una retroalimentación positiva debe estar bien estructurada, respaldada con ejemplos específicos, y ser capaz de dar respuesta a cuestiones como las siguientes:

- ¿Es la interpretación coherente y creíble? (Sin contrasentidos, contradicciones o ambigüedades).
- ¿Es fiel al contenido del original? (Sin omisiones importantes, errores de sentido o imprecisiones).
- ¿Es adecuada desde el punto de vista formal? (Dinámica y comunicativa, reformulación correcta y adecuación al registro, bien estructurada, concisa y sin circunloquios).
- ¿Cumple los objetivos puntuales, tanto colectivos como individuales, marcados al inicio de la sesión? (Metas a corto plazo dentro de la fase concreta en la que nos encontremos dentro del proceso de aprendizaje).

En lo que al diagnóstico de problemas se refiere, la retroalimentación o *feedback* debe ir encaminado a lograr un diagnóstico útil, mediante ejemplos de errores que ilustren y clarifiquen problemas específicos. La enumeración de largas listas de errores cometidos y comentarios negativos sobre el desempeño del estudiante resulta a todas luces contraproducente. Hay que tratar de encontrar las razones que han motivado la comisión de un determinado error, incluyendo en esta búsqueda a los propios estudiantes: por ejemplo, una mala selección de la información en la toma de notas en consecutiva, que ha llevado por ejemplo al estudiante a anotar palabras sin haber analizado previamente el sentido de las mismas, lo que ha entorpecido su lectura y posterior restitución del contenido, no haber mantenido una distancia correcta con respecto al orador en simultánea, etc.

Una vez identificados los problemas específicos, se darán indicaciones al estudiante sobre cómo solucionarlos. Estos consejos prácticos deben cumplir una serie de premisas:

- Ser pertinentes y ajustarse al diagnóstico de los problemas detectados.
- Ajustarse a la fase concreta del aprendizaje en la que nos encontremos.
- Ser proporcionales a la gravedad del problema.
- Ser constructivos.
- Conducir, si es necesario, a la fijación de objetivos colectivos o individuales (tanto para las sesiones de trabajo grupal como de trabajo autónomo del alumno).
- Expresarse de manera clara y sucinta.
- El *feedback* debe tener continuidad y controlar su aplicación en las sucesivas sesiones.

6.5. El discurso

La consecución de los objetivos marcados pasa por una correcta elección del material de trabajo. Estas son algunas recomendaciones que proponemos.

6.5.1. Selección del material

a) Fuentes

El manejo de distintas fuentes (prensa, TV, radio, internet, experiencias personales, etc.) evita la monotonía de las sesiones y favorece la motivación

del alumno. El intercalado de sesiones presenciales y virtuales dentro de un modelo de aprendizaje híbrido también puede ir en línea de esta búsqueda de motivación, que tenga como fin último la consecución de objetivos y el desarrollo de una actitud activa del estudiante como epicentro del aprendizaje.

En la medida de lo posible, los discursos versarán sobre temas de actualidad, para instigar al alumno a estar al corriente de la realidad nacional e internacional.

b) Progresión

La dificultad de los discursos debe ser progresiva y estar supeditada a los objetivos que se pretenden conseguir. En las primeras etapas del aprendizaje se seleccionarán discursos sencillos de temática no especializada, que permitan visualizar con claridad las ideas y su estructura. Al cabo de unas semanas puede pasarse a trabajar con discursos algo más elaborados que traten, por ejemplo, algún tema de interés nacional o europeo. La complejidad de los discursos irá en aumento progresivo.

Idealmente, el discurso debe ser claro, es decir, debe explicarse por sí mismo, sin requerir comentarios adicionales; debe tener una lógica interna bien definida y una temática no especializada, que no exija un excesivo esfuerzo de documentación terminológica.

La actualidad del tema permite que el estudiante ponga en práctica su conocimiento cognitivo previo, por ejemplo, sobre asuntos de la actualidad o sobre los problemas que afectan a la sociedad contemporánea. El uso de un conocimiento previamente adquirido es un proceso automático que precisa de menos recursos y puede realizarse con mayor rapidez y menor exigencia, ya que no requiere una atención activa del discurso tan marcada.

No debe tratarse, necesariamente, de un asunto de rigurosa actualidad o acontecido apenas unos días atrás, pero sí con carácter relevante en el mundo actual. Se priorizarán los temas con alcance europeo o internacional, o asuntos nacionales que generen un debate de envergadura que trascienda las fronteras del país (por ejemplo, la lucha contra el terrorismo, el problema de la inmigración en las costas, etc.).

Especialmente en consecutiva, se favorecerán los discursos argumentativos, es decir, aquellos que expongan un punto de vista, frente a los descriptivos, más apropiados para la práctica de la simultánea (discursos

más explicativos, con repeticiones e incisos). Los discursos argumentativos se acercan más a la realidad de la actividad política y parlamentaria de la Unión Europea, basada por lo general en un intercambio de opiniones argumentadas con el objetivo de lograr un consenso. Además, enseñarán al alumno a identificarse y empatizar con el orador y sus ideas, para garantizar la credibilidad de la interpretación.

6.5.2. Formulación del discurso

En primer lugar, es fundamental la presentación del discurso, anunciando el tema en su contexto. Esto permitirá al estudiante prepararse mentalmente para la interpretación, y hacer un primer intento de anticipación del contenido. Si se desea, y en especial en las primeras etapas del aprendizaje, podrá facilitarse a los alumnos información adicional como el tipo de discurso (factual, descriptivo, polémico, de opinión, etc.), el punto de vista del orador, y algunos términos o expresiones que aparecerán y que pueden plantear dificultades a la hora de trasladarlos a la lengua activa. También es interesante aprovechar la presentación del discurso para ejercitar en común la capacidad de anticipación de la información, tanto la anticipación lingüística (¿qué terminología recurrente relacionada con el tema aparecerán probablemente en el discurso?) como extralingüística (¿qué información o ideas abordará previsiblemente el discurso?), apelando para ello a la cultura general y a los conocimientos previos.

El discurso no debe leerse. Si la fuente del discurso es un texto escrito, el profesor deberá trabajarlo de antemano para convertirlo en un auténtico discurso oral, analizándolo previamente para asimilar las ideas y poder transmitir las con claridad —comunicarlas— en lugar de leerlas. A menudo suele ser necesario realizar pequeños cambios y estructurarlo de manera que el hilo conductor quede perfectamente definido.

Para garantizar la correcta formulación del discurso, el profesor debe tener en cuenta y poner en práctica las técnicas de comunicación oral básicas, como cuidar la pronunciación y la articulación, emplear un ritmo natural, servirse de conectores entre ideas para garantizar la cohesión del discurso y facilitar el seguimiento del hilo conductor, y servirse de los cambios de entonación y de las pausas como herramientas para estructurar el discurso, así como para incidir en los puntos importantes del mismo.

En lo referente a la duración del discurso, en las primeras etapas de ejercitación de la escucha analítica y la concentración, los discursos no deberán superar los 2–3 minutos; para la consecutiva con notas estos oscilarán entre 3 y 7 minutos (fuente: SCIC CE).

6.5.3. Estructuración del discurso en las diferentes etapas

6.5.3.1. Estadios iniciales

El discurso es la herramienta principal al servicio del instructor para enseñar las técnicas de la interpretación, y debe estructurarse de manera que permita trabajar las competencias específicas y alcanzar los objetivos marcados. El fin último del discurso es que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para la interpretación, además de dar prueba de su dominio de la lengua meta y la solidez de su cultura general.

Desde este punto de vista, elaborar el discurso acorde a cada etapa resultará clave para el éxito tanto de cada sesión como del proceso de aprendizaje en su conjunto. Por ello, antes de prepararlo, el instructor deberá reflexionar primero sobre qué pretende conseguir con él (manejo de cifras, estructuración de ideas, etc.) y elaborarlo en consecuencia.

Las primeras semanas del curso deben centrarse en ejercicios de escucha y concentración que ayuden a consolidar las habilidades de escucha, análisis y dotes comunicativas antes de introducir la toma de notas (tabla 3.). Al finalizar esta primera etapa, los estudiantes deberán poseer las siguientes capacidades:

- Escuchar de manera activa.
- Analizar y seguir la lógica de un discurso.
- Identificar la estructura de un discurso.
- Separar las ideas principales de las ideas secundarias y los detalles.
- Visualizar el discurso, yendo más allá de las palabras para extraer el sentido.
- Comunicar y desarrollar dotes de oratoria.

Tabla 3. Objetivos iniciales en el proceso de adquisición de la técnica de toma de notas

Qué se pretende conseguir	Cómo conseguirlo
Aprender a ir más allá de las palabras y concebir el discurso como un todo.	Discursos fáciles de visualizar y asimilar.
Identificar la estructura.	Discursos con una estructura clara y fácilmente deducible.
Distinguir entre ideas principales y secundarias.	Discurso en los que se identifiquen claramente las ideas principales, las ideas secundarias y los detalles.
Lograr una interpretación interesante y comunicativa.	Discursos pronunciados de un modo natural y que consigan captar la atención del oyente; puede incluirse en ellos alguna anécdota personal.
Duración de los discursos: La duración será progresiva, comenzando con discursos de 2 minutos hasta llegar a discursos de un máximo de 4 minutos (justo antes de introducir las notas). (Fuente SCIC CE)	

6.5.3.2. Progresión

Si bien el fin último de las notas es ayudar al intérprete a escuchar mejor, al introducir la toma de notas en la formación con frecuencia ocurre lo contrario: los estudiantes se concentran en exceso en la toma de notas, con lo que la atención a la escucha a menudo se resiente. Esto justifica la importancia de que el inicio de la formación se centre exclusivamente en la escucha activa (analítica), y volver a estos ejercicios siempre que sea evidente que los estudiantes han dejado de escuchar.

Pueden emplearse los mismos discursos que se utilizaron en la primera fase, sometiéndolos a ciertas variaciones que los conviertan en discursos apropiados para la práctica de la toma de notas. Por ejemplo, pueden añadirse más nombres propios y fechas, más ejemplos, detalles adicionales, etc., si bien la esencia del discurso seguirá siendo básicamente la misma. Conforme los alumnos vayan progresando, se introducirán discursos nuevos no conocidos.

La tabla 4. muestra un ejemplo de progresión de discursos:

Tabla 4. Progresión de objetivos en el proceso de adquisición de la técnica de toma de notas

CONSECUTIVA CON NOTAS	
Qué se pretende conseguir del alumno	Cómo conseguirlo
Tomar notas claras y útiles.	Dar a los estudiantes tiempo suficiente para anotar; controlar la velocidad y evitar discursos excesivamente densos.
Anotar y reproducir con claridad las relaciones entre ideas.	Sobre todo al principio, los conectores del discurso deben ser obvios y fácilmente deducibles.
Ser capaz de seguir un argumento lógico y razonado.	Discurso que incluya un argumento razonado.
Diferenciar los hechos de las creencias u opiniones personales.	Incluir en el discurso referencias en primera persona.
Captar la estructura del discurso, distinguiendo entre la información primaria y la información secundaria.	Discurso con una estructura clara y jerarquía de ideas.
Captar tanto el inicio como el final del discurso.	Discurso con una introducción sencilla y una conclusión clara y fácilmente deducible.
<p>Duración de los discursos: La duración será progresiva, comenzando con discursos de entre 3 y 4 minutos hasta llegar a un máximo de 6–8 minutos (a título de referencia, los discursos para consecutiva en los test de aptitud para la contratación de intérpretes en el Servicio de Interpretación de la Comisión Europea) tienen una duración de 6 minutos.</p>	

Para ayudar a los estudiantes a identificar la estructura del discurso, paso clave para una correcta asimilación del contenido y posterior reformulación, es importante que la estructura sea clara. Este es el motivo por el cual los discursos argumentativos que siguen una estructura lógica son los más adecuados en las etapas tempranas del aprendizaje.

Las dificultades para identificar la estructura del discurso y distinguir entre ideas principales e ideas secundarias pueden trabajarse mediante ejercicios en los que los estudiantes deban desglosar un discurso íntegro (oral o escrito) en una tabla de campos como la del modelo (tabla 5.):

Tabla 5. Identificación de la estructura del discurso

CONECTOR	INFORMACIÓN PRIMARIA	INFORMACIÓN SECUNDARIA	DETALLES
	La obesidad es un problema	Niños	Dificultad respiratoria
¿Por qué? (Causa 1)	Malos hábitos alimenticios	Abuso de grasas y azúcares	Problemas con el etiquetado
¿Por qué? (Causa 2)	Falta de actividad física	No juegan en la calle No van andando hasta la escuela	

Asimismo, de cara a la consecución de objetivos y la progresiva consolidación de la técnica, resulta imperante adaptar la complejidad del discurso a cada etapa del aprendizaje (tabla 6.):

Tabla 6. Criterios para adecuar correctamente la dificultad del discurso a cada etapa del aprendizaje

	NIVEL INICIAL	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
TEMA Grado de familiaridad	Cuestiones de dominio público, tratadas con asiduidad en la prensa.	Temas cuya familiaridad esté supeditada a la posesión de una sólida cultura general	Novedosos o poco abordados por parte de la opinión pública.
ESTRUCTURA	Simple, clara, con marcadores textuales que aseguren la cohesión, y con transiciones claramente identificables entre las ideas.	Está presente en el discurso, pero marcada de una manera mucho menos evidente.	Compleja y más implícita que explícita; vaga y con un escaso empleo de conectores.
RITMO Y DENSIDAD DEL CONTENIDO	El orador habla sin reservas (cuenta una historia), a un ritmo cómodo, e incluyendo algunas redundancias.	Menos elementos redundantes y más hechos, incluyendo algunas expresiones idiomáticas y cifras.	Ritmo rápido, sin repeticiones, con elevada información factual (nombres, frases hechas, cifras más complejas).

Tabla 6. Continúa

	NIVEL INICIAL	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
ACENTO/ ENTONACIÓN	Acento neutro (hablante nativo o pronunciación cercana a la del hablante nativo), articulación clara, entonación significativa e indicativa.	Acento neutro, vocalizando menos en algunos pasajes.	Acento marcado (regional o de hablante no nativo), entonación monótona, apenas indicativa.
TERMINOLOGÍA	Conocimiento y lenguaje no especializado. Registro estándar coloquial.	Referencias a instituciones conocidas y acrónimos de uso frecuente. Incluye terminología propia del tema sobre el que previamente se han documentado.	Conocimiento y lenguaje mucho más especializada, incluso argótico.
DIMENSIÓN CULTURAL	Temas no relacionados con una cultura nacional particular. Ej.: Cuestiones generales de la Unión Europea, problemas sociales globales, asuntos internacionales.	Temas de carácter más nacional, que a su vez incluyan algunas referencias europeas e internacionales. Empleo de expresiones y frases hechas habituales.	Temas profundamente enmarcados en el contexto nacional, con alusiones y referencias locales, y un lenguaje muy idiomático.

Además de estos, se tendrán en cuenta otros factores y características del discurso que puedan aumentar o disminuir el nivel de dificultad en función de las necesidades y objetivos concretos. Estas son algunas de las variables que pueden adaptarse:

- Duración.
- Grado de explicitud.

- Estructura fácil de visualizar/abstracta.
- Descriptivo/argumentativo.
- Convinciente e interesante/monótono.
- Inclusión o no de algún toque personal.

Resumiendo, el discurso es el elemento clave de cualquier formación en interpretación, ya sea en el aula o como parte del trabajo autónomo. El instructor debe conseguir que los discursos jueguen a su favor haciendo una elección inteligente de los mismos y supeditándolos siempre a los objetivos establecidos a corto plazo.

Por último, es importante involucrar al estudiante en la elaboración de discursos, explicándole estas pautas, de manera que aprendan a construir discursos acordes a las necesidades puntuales (ya sea para su uso en el aula, en presencia del profesor, o como material para trabajo autónomo individual o en grupo). Esto le ayudará, además, a progresar en los siguientes campos:

- Análisis del discurso.
- Entender mejor el funcionamiento del discurso: lógica, estructura, etc.
- Captar con más facilidad la diferencia entre la información primaria y secundaria, al construir su propio discurso con base en esta división.
- Aprender a extraer mejor las ideas principales del discurso de otra persona.
- Acostumbrarse a las herramientas retóricas, aprendiendo a localizarlas en un discurso y a trasladarlas con éxito en la interpretación.
- Dominio de la lengua, desarrollo de dotes comunicativas y para hablar en público.
- Desarrollar recursos lingüísticos en sus lenguas activas (A y B).
- Desenvolverse en distintos registros de la lengua, manejar terminología especializada.
- Poner a prueba y desarrollar su cultura general, al tener que preparar discursos sobre temas de actualidad.
- Concentrarse en comunicar el discurso con claridad, sin la dificultad añadida de interpretar.
- Aprender a resultar convincentes y empatizar con el oyente.

6.6. La toma de notas

6.6.1. Reflexiones iniciales y primeros discursos

La introducción de la toma de notas debe permitir seguir consolidando las competencias ya adquiridas, a saber: la escucha activa, la desverbalización, la identificación de la estructura del discurso por medio del análisis, y la comunicación con claridad y convicción. En este momento, el profesor debe insistir en que la llegada de las notas no altera en lo más mínimo el proceso cognitivo que han estado aplicando para cada discurso (escuchar-analizar-reproducir), simplemente se suman a él como un complemento de la memoria. Como siempre que se introduce un elemento nuevo en el aprendizaje, conviene huir en primera instancia de la lección magistral y empezar preguntando a los estudiantes qué es lo que esperan de ello, en este caso cuáles consideran que son sus puntos fuertes y débiles en interpretación, con base en la experiencia vivida hasta el momento, y cómo creen que las notas les ayudarán (o, al contrario, supondrán un obstáculo) a la hora de interpretar.

De partida surge la pregunta de en qué lengua tomar las notas, cuestión para la que no hay una respuesta unánime. Autores como Iliescu (2001), Alexieva (1994) o Gile (2005), entre otros, subrayan la idoneidad de tomar las notas en la lengua del original durante la fase de escucha, argumentando que el peso de la atención del intérprete debe recaer fundamentalmente en el análisis y procesamiento de la interpretación. En contrapartida, otros como Déjean Le Féal (1981) o Jones (2002) han defendido la lengua meta como la opción más adecuada para la toma de notas, alegando que, de esta manera, el proceso cognitivo está prácticamente completado cuando llega el momento de la relectura, además de contribuir a evitar las interferencias lingüísticas en la fase de reexpresión.

Conviene, por tanto, no dar una respuesta concluyente a esta pregunta de partida, sino exponer los pros y contras de anotar en una u otra lengua, dejando a continuación libertad al futuro intérprete para que desarrolle su propio sistema de toma de notas.

Tras la discusión, se repasarán en los pros y los contras de cada una de las opciones (tabla 7.):

Tabla 7. Compendio de pros y contras de la toma de notas en LO o LM, respectivamente

Lengua del original (Lengua pasiva)		Lengua de la interpretación (Lengua activa)	
Pros	Contras	Pros	Contras
Permite centrarse con más atención en la comprensión de las ideas, al no tener que dedicar atención a la traducción de las ideas a la lengua materna.	En el momento de la relectura, el intérprete debe traducir las ideas a su lengua materna, lo que puede retardar el ritmo y dinamismo de la interpretación.	El proceso ya se ha realizado al completo llegado el momento de la relectura de notas.	Requiere un mayor esfuerzo cognitivo, al añadirse una actividad más a las de escuchar, analizar y anotar (traducir las palabras).

La puesta en común debe concluir recordando las pautas clave, a saber; las notas son personales y de utilidad efímera. Además, no son un fin en sí, sino un medio para conseguir un fin (Iliescu, 2001), por lo que no pueden exigir toda la atención ni copar todo el protagonismo. Por otro lado, es importante que, en las primeras etapas de formación, el estudiante experimente con ellas, y vaya desarrollando un sistema propio a medida que va practicando. En este sentido, los estudiantes deben ser conscientes y estar preparados para un atasco momentáneo en su progreso (periodos de retroceso), al necesitar dividir su atención, antes centrada íntegramente en la escucha analítica, para prestársela también a las notas. Advertir a los estudiantes del surgimiento previsible de dificultades concretas no solo los alertará para tratar de evitarlas, también les ayudará a restar gravedad a los pequeños baches que, sencillamente, forman parte del proceso de aprendizaje.

En cuanto a la selección de los discursos de trabajo, es una buena idea recuperar algunos de los discursos que se utilizaron previamente para los ejercicios de escucha y análisis, añadiendo en ellos algunos elementos nuevos. La familiaridad con la base y la estructura del discurso les ayudará en el esfuerzo de dividir la atención entre la escucha y la toma de notas.

Si se trabaja con discursos nuevos, se anunciará siempre el tema, dedicando unos minutos a una tormenta de ideas para desgranarlo y a anticipar la mayor cantidad posible de información sobre él (en las primeras etapas

puede darse abundante información al estudiante antes de comenzar el discurso).

Los discursos deben ir encaminados a la adquisición de las habilidades necesarias para la toma de notas. Para ello, deben tener una estructura muy marcada, conexiones claras entre las distintas ideas, un hilo argumentativo fácilmente identificable, etc.

No olvidar la importancia de que, con cierta frecuencia —y sobre todo al inicio de la formación— sean los estudiantes los que elaboren los discursos. Como ya se ha indicado, al tener que poner en práctica cómo se estructura un discurso, el estudiante aprenderá más fácilmente a reconocer la estructura, argumento y lógica cuando tenga que interpretar una intervención ajena. Les permite, además, ejercitar sus dotes de oratoria y comunicación, activar su lengua B y familiarizarse con la terminología de un tema concreto.

En el contexto concreto de la introducción a la toma de notas, se puede modular este recurso y pedir a los estudiantes que elaboren por sí mismos un discurso, pero no traerlo redactado para reproducirlo literalmente, sino en forma de estructura de toma de notas, de modo que tengan que “reconstruirlo” durante su exposición. Esto permite trabajar conjuntamente tanto la toma de notas, al tener que elaborar su discurso siguiendo este sistema, como la reformulación, al tener que componerlo y darle forma a partir de dichas anotaciones.

6.6.2. Recursos para optimizar el rendimiento

La motivación del alumno tiene una repercusión nada desdeñable en el éxito del aprendizaje. Por ello, hay que huir de la monotonía y de los ejercicios repetitivos. A continuación se proponen algunos recursos prácticos de trabajo:

- Mientras el resto de alumnos anota desde su sitio, uno de ellos tomará sus notas en la pizarra (puede pedírsele tareas concretas, por ejemplo, anotar solo las ideas principales). Tras el discurso, se reflexionará y seguirán dando pautas sobre la toma de notas con base en el ejemplo concreto de la pizarra.
- El profesor puede, también él, tomar notas de vez en cuando y mostrarlas a los estudiantes como referencia.

- Sentarse al lado de un alumno y observar cómo toma sus notas (demasiado rápido, anotación excesiva, etc.). En esta primera etapa el profesor revisará las notas de los estudiantes después de cada sesión; más adelante continuará revisándolas, aunque con menor frecuencia.
- Incitarles a que releen y rehagan sus notas en casa, para conseguir una “versión perfecta”. Esto debe complementarse con el *feedback* del profesor, que las revisará en la siguiente sesión (o, incluso, en tutorías individuales).
- Formular el discurso por fragmentos y con pausas para darles tiempo y no obligarles a anotar bajo la presión del tiempo. No obstante, interpretarán el discurso solo una vez terminado, y de manera íntegra.
- Tras escuchar un discurso, se pide a los estudiantes que realicen un breve resumen del discurso recogiendo los puntos principales en dos o tres frases.
- Toda la clase, a excepción de un alumno, escucha un discurso tomando notas. Terminado el discurso, se dará la palabra en primer lugar al estudiante que trabajó solo con su memoria, y a continuación a uno de los que sí pudieron tomar notas. Escuchadas ambas interpretaciones, se procederá a una discusión en el aula para comentar las diferencias entre una y otra.
- Triángulo de trabajo. Roles: Orador, Intérprete 1, Intérprete 2. Uno de los estudiantes espera fuera del aula mientras el orador formula el discurso; una vez concluido, se le pide que regrese y acto seguido escuchará la interpretación de un compañero. Después será él quien interprete el discurso, a partir de la interpretación de su compañero.
- Recuperar de vez en cuando los ejercicios de memoria, para recordarles que pueden retener mucha información en su cabeza (especialmente recomendable en los inicios de la toma de notas, cuando los estudiantes tienen tendencia a “dejar de escuchar”).
- Los alumnos escuchan un discurso. Después se pedirá a uno de ellos que dé un resumen de los principales argumentos, en lugar de interpretar el discurso completo.
- Los alumnos escuchan un discurso, pero en lugar de tomar notas al uso, lo harán con restricciones (por ejemplo, solo se les permite anotar un máximo de 10 palabras clave).

El foco de atención en las primeras sesiones recaerá sobre la lengua del discurso (lengua pasiva) y su comprensión, no tanto en la lengua activa y en la reformulación. El estudiante podrá de este modo centrar sus esfuerzos en adquirir las habilidades técnicas necesarias para la toma de notas, es decir, en el nuevo objetivo marcado de su proceso de aprendizaje.

6.6.3. Perfeccionamiento de la toma de notas (consecutiva avanzada)

Una vez adquiridas las bases de la toma de notas, el estudiante deberá poder:

- Escuchar, analizar y reproducir.
- Tomar notas aceptables.
- Reproducir claramente la estructura del discurso, sin ambigüedades e incluyendo algunos incisos y detalles.
- Comunicar con éxito.

La dinámica de trabajo diferirá fundamentalmente en la naturaleza de los discursos y el tipo de retroalimentación.

Se continuará trabajando con discursos bien estructurados, si bien dicha estructura, así como las relaciones entre ideas, serán ya menos evidentes. Los discursos serán más largos (de 6 a 8 minutos, duración estándar de las pruebas reales de contratación de la UE), más rápidos, dentro de lo natural, más densos, con más incisos y detalles y con más cifras.

Asimismo, a partir de ahora, la retroalimentación irá encaminada hacia la autonomía y hacia un autoaprendizaje. Aunque orientado por el profesor, debe fomentarse una corresponsabilidad real por parte del estudiante, estableciendo este sus propios objetivos personales para cada ejercicio. El *feedback* del profesor se focalizará en objetivos más ambiciosos, principalmente en la calidad de la reformulación y en las omisiones de contenido, incluidos los detalles.

En la etapa de perfeccionamiento debe ayudarse a los alumnos a salir de su zona de confort, es decir, del ámbito que ya dominan, y plantear nuevos retos en su aprendizaje, como veremos más adelante.

White (2009: 2) entiende el concepto de zona de confort como un estado conductual en el que una persona se desenvuelve en condiciones de ansiedad neutra, sirviéndose de un conjunto limitado de conductas para proporcionar un nivel constante de rendimiento, normalmente sin sensación de riesgo.

Yerkes y Dodson (1908) acuñaron el concepto de «estrés óptimo» (*optimal stress*). Según estos autores, la relación entre ansiedad y rendimiento viene expresada por una curva en forma de U invertida (figura 8), de modo que, mientras que una ansiedad óptima ante determinados problemas (como objetivos de aprendizaje, en este caso) propicia el aumento de la ejecución o eficacia, una ansiedad excesiva (zona de pánico, figura 9) actúa interfiriendo en el rendimiento. Paralelamente, la motivación resulta fundamental, por la correlación directa que existe entre nuestro nivel de autoestima, es decir, cómo nos sentimos con nosotros mismos, y nuestro rendimiento (Carnall, 1995). De la misma manera, el estrés, en pequeñas dosis, puede resultar útil y productivo (White, 2009: 12).

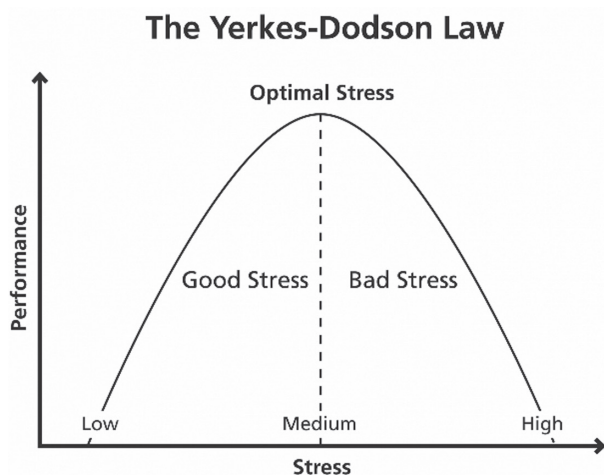


Figura 8. Ley de Yerkes-Dodson (fuente: White, 2009)

En conclusión, para salir de la zona de confort y entrar en la zona de rendimiento óptimo, es necesario aumentar el nivel de estrés y, correlativamente, de motivación, asegurando a su vez de que dicho estrés o ansiedad no aumente hasta el límite de invertir el efecto y reducir o bloquear el rendimiento:



Figura 9. Diagrama de aprendizaje (elaboración propia)

6.7. La interpretación simultánea

Tras el aprendizaje de la consecutiva, los estudiantes entran ahora en un nuevo modo de interpretación. Esto puede darles la falsa impresión de estar enfrentándose a algo que difiere por completo de lo que han venido haciendo hasta ahora, si bien, en realidad, el mecanismo básico de la interpretación continúa siendo el mismo: escuchar, comprender, analizar y reformular. Tampoco cambia el objetivo global: la comunicación.

El estrés que, a menudo, experimenta el futuro intérprete cuando se ve confrontado por primera vez con la simultánea se explica por el carácter efímero e intangible de la comunicación oral, especialmente patente en interpretación simultánea. En interpretación consecutiva, las notas plasman por escrito la comprensión del original; en traducción a la vista o simultánea con texto, el intérprete puede consultar un documento escrito. Es precisamente la sensación que sobreviene en simultánea pura de ver cómo “se escapa” la información la que genera, especialmente al principio, un estrés en el estudiante que el profesor debe ayudar a gestionar tratando de descomponer al máximo las partes del proceso interpretativo. La progresión del proceso en consecutiva es fácilmente identificable para el alumno, que observa cómo se avanza desde ejercicios de escucha y memorización sin toma de notas, para incorporar a continuación la toma de notas e ir aumentando la dificultad y la densidad de los discursos. La gradación

del proceso es, sin embargo, mucho menos patente en simultánea, ya que, si bien los discursos van progresando en dificultad, el ejercicio de base (interpretar de manera simultánea) sigue siendo el mismo.

Las dificultades en simultánea se vinculan por regla general a la monitorización del discurso del intérprete y, en consecuencia, a la reformulación en lengua meta. El aprendiz de simultánea, en los inicios, tiende a centrar su atención en escuchar las palabras del original y suele experimentar muchos problemas para separarse de la forma del mismo. Así, tiende a convertir su interpretación en un ejercicio de traducción de palabras o frases individuales, y no tanto en la transmisión de las ideas que a partir de ellas se van construyendo. Esto explica que lo habitual en las primeras interpretaciones es que estas adolezcan de falta de espontaneidad y fluidez, sobretraducción y falta de cohesión entre frases e ideas. El trabajo del profesor consistirá en ayudar al estudiante a dejar de trabajar a un nivel micro para pasar a hacerlo a un nivel macro. En futuros apartados se proponen una serie de indicaciones para llevar a cabo una orientación adecuada en este sentido.

6.7.1. Primeros pasos y ejercicios de iniciación

Es adecuado comenzar recapitulando con los estudiantes cuáles son las habilidades que han aprendido hasta ahora. Se les preguntará también qué diferencias ven entre la consecutiva y la simultánea. Por último, se presentarán y explicarán las cinco reglas básicas de la interpretación simultánea, a saber:

- Terminar siempre las frases.
- Respetar la gramática y la sintaxis de la lengua meta.
- Primar la calidad sobre la cantidad: el objetivo de la interpretación simultánea no es tanto repetir en la mayor medida posible las palabras del orador, sino dar un mensaje claro, coherente, convincente y bien expresado.
- No interpretar lo que no se ha escuchado o no se ha entendido.
- Emplear frases sencillas y concisas.

Se darán, además, algunas indicaciones técnicas: cómo funcionan las cabinas, la distancia del micrófono a la que deben hablar, cómo colocarse los auriculares, por qué no se debe subir en exceso el volumen, evitar los ruidos

de fondo en cabina y la importancia de la postura y de mantener siempre el contacto visual con el orador.

Ejercicios de iniciación

Por lo que respecta al enfoque de las primeras interpretaciones, “lanzar” al alumno a la cabina y esperar que interprete de manera intuitiva puede resultar contraproducente, ya que únicamente conseguirá generarle estrés y desarrollar estrategias inadecuadas que pueden ser difíciles de corregir en el futuro.

Por ello, es imprescindible introducir la simultánea a través de ejercicios de iniciación que ayuden al estudiante a ir entendiendo y familiarizándose con el proceso cognitivo que debe poner en marcha, antes de enfrentarlo a una interpretación simultánea real. He aquí algunos ejemplos de ejercicios introductorios:

a) Ejercicios de anticipación.

Aprender a predecir o anticipar la siguiente parte del discurso. La capacidad de anticipación y la manera de desarrollarla, por su importancia, se analiza en mayor profundidad en el siguiente subapartado.

b) Ejercicios de división de la atención.

Ir contando hacia atrás al tiempo que se escucha un discurso en cabina. Al término del discurso, el estudiante deberá ser capaz de hacer un resumen lo más completo posible del mismo.

c) Traducción a vista como preparación para la simultánea.

d) Simultánea intralingüística (Lengua A – Lengua A) con alejamiento sistemático de la forma del original (no *shadowing*).

Tomar conciencia del proceso subyacente de la interpretación simultánea. Los estudiantes deberán ir reproduciendo un discurso en la misma lengua (lengua A) al tiempo que se va pronunciando, pero parafraseando y usando diferentes palabras y estructuras a las del original. Esta última instrucción es fundamental para evitar adquirir el hábito de apegarse en exceso a las palabras del original (trabajo a nivel micro) en lugar de al contenido y las ideas (nivel macro). También evita convertir la interpretación en una traducción literal irreflexiva, sin control del contenido ni conciencia del mensaje.

e) Transición de consecutivas cortas a simultáneas.

Se va formulando o reproduciendo un discurso oral o grabado, realizando pausas entre frases o entre unidades de sentido cortas. Al

principio el orador esperará a que el estudiante haya finalizado la interpretación de la frase (o pausará el audio) antes de reanudar el discurso. Conforme avance el ejercicio, las pausas entre frases serán más cortas, de manera que la siguiente frase dé comienzo cuando el estudiante aún no ha terminado de interpretar la anterior. Las pausas pueden ir acortándose progresivamente hasta que el proceso sea casi semejante al de una interpretación simultánea real.

f) Reestructuración y reformulación.

Se insistirá a los alumnos para que empiecen sus frases de manera distinta al original, que reestructuren las frases y, en líneas generales, procuren emplear un registro algo más elaborado que el propio de la lengua estándar.

6.7.2. Desarrollo de la capacidad de anticipación y reformulación

El verdadero reto de la interpretación no radica tanto en la dificultad acústica de escuchar y hablar al mismo tiempo, sino en la dificultad intelectual de no saber qué viene a continuación. Así, la principal estrategia que deberá desarrollar el estudiante será la capacidad de anticipación.

Para ello, se empezará trabajando con discursos en los que los estudiantes *sí* sabrán la información que viene a continuación. Esta ayuda se irá reduciendo progresivamente, acercando poco a poco al estudiante hasta una situación real. La progresión puede realizarse de la siguiente forma:

a) Fase 1

Se anuncia a los estudiantes que va a realizarse una interpretación consecutiva con toma de notas a modo de calentamiento. Un voluntario realizará la interpretación. A continuación, se hará una breve revisión del discurso (sin desgranarlo en exceso) para asegurarse de que todos los estudiantes lo han entendido y asimilado y que no hay dudas terminológicas. Hecho esto, los estudiantes entrarán en las cabinas para interpretar el mismo discurso.

b) Fase 2

Se repetirá el primer ejercicio con un discurso nuevo. Esta vez no se hará una consecutiva, no obstante, una vez formulado el discurso original, se preguntará a los estudiantes si han entendido todo y si tienen alguna

pregunta (bien de tipo conceptual o terminológico) en relación con el discurso. Los estudiantes entrarán en cabina y deberán interpretar el mismo discurso.

c) Fase 3

El profesor hará a los estudiantes un resumen bastante exhaustivo de un discurso que no han escuchado, incluyendo en él los puntos y argumentos principales, y omitiendo los detalles e incisos. Los estudiantes tomarán notas del resumen. Los estudiantes entrarán en cabina para interpretar el discurso íntegro (que escucharán por primera vez).

d) Fase 4

Se utilizará para la interpretación un discurso que los estudiantes ya hayan escuchado previamente, o bien un discurso nuevo sobre un tema que se haya tratado recientemente en clase, haciendo alusión a los mismos argumentos y empleando los mismos conceptos y la misma terminología.

e) Fase 5

Los estudiantes entrarán en cabina y se les pedirá que únicamente escuchen, sin interpretar. El discurso versará sobre un tema muy recurrente o con el que los estudiantes estén muy familiarizados. Deberán empezar a interpretar al cabo de un par de minutos, cuando hayan podido hacerse una cierta idea del enfoque del discurso.

f) Fase 6

Se anunciará a los estudiantes el tema del discurso y se realizará una tormenta de ideas sobre el mismo, tratando de anticipar la mayor cantidad posible de nombres propios, ideas, argumentos y terminología.

g) Fase 7

Si todo ha transcurrido bien en las fases anteriores, se procederá a trabajar de un modo “normal”, en el que los estudiantes, antes de interpretar, dispondrán del título del discurso, un breve resumen (no siempre), y algunos nombres propios, acrónimos y terminología clave que deban saber. Los estudiantes entrarán en cabina para escucharlo e interpretarlo.

Algunas cuestiones a tener en consideración sobre la secuencia anterior son las siguientes:

a) Los discursos deben ser adecuados al momento del aprendizaje:

Inicialmente, tendrán una extensión de entre 4 y 5 minutos; serán fácilmente visualizables, avanzando de manera progresiva hacia discursos más argumentativos. Se anunciará siempre de antemano el tema y las dificultades terminológicas.

b) El estudiante siempre tendrá a alguien que lo escuche interpretar:

Hay que enfocar siempre la interpretación como un medio de comunicación. Para hacerla real, todos los estudiantes deben disponer de un oyente, que a su vez le proporcionará un *feedback* al terminar la interpretación.

c) El *feedback* sobre el resultado de cada interpretación debe ceñirse siempre a los objetivos marcados para cada etapa, no otros.

Para ello, durante las primeras sesiones, se recordará al estudiante antes de cada interpretación que su objetivo prioritario debe ser ceñirse a las cinco reglas básicas señaladas. Asimismo, el *feedback* debe ser claro, constructivo y basado en los objetivos fijados, respondiendo a preguntas del tipo: ¿El intérprete ha conseguido terminar todas sus frases? ¿El mensaje ha sido claro y comprensible?, etc. Todos los errores señalados deben ir acompañados de ejemplos. Conviene concluir con consejos y recomendaciones sobre dificultades específicas para que el estudiante pueda tenerlas en mente en las siguientes interpretaciones.

6.7.3. Ejercicios prácticos

Los siguientes ejercicios están concebidos para la práctica de competencias específicas de la interpretación simultánea a lo largo de varias etapas del proceso de aprendizaje. Se trata de ideas que el formador puede adaptar a su criterio. Algunos de ellos pueden llevarse a cabo con material escrito, lo que los hace particularmente adecuados para el trabajo autónomo del estudiante.

a) *Entrenamiento de la anticipación*

Una de las mayores dificultades a la que se enfrentan los estudiantes en la interpretación simultánea, y no tanto en consecutiva, es la necesidad de anticiparse a lo que el orador va a decir. Esta competencia puede practicarse

en primera instancia con textos escritos, para más adelante pasar a trabajar con discursos orales.

- Ejercicios de *clozing*. Textos con omisiones de frases hechas, colocaciones típicas o con verbos que aparecen al final de la frase.
- Juegos de colocaciones, por ejemplo completando la palabra que falta en expresiones como las siguientes: *llevar [a cabo] un plan, en [vertu de] la législation, [draw] your attention to, [come to] an agreement, etc.*
- A partir del inicio de un artículo o discurso, los estudiantes deben anticipar el resto.
- A partir de un tema propuesto, el profesor inicia un discurso dando las tres primeras frases, y cada estudiante por turnos deberá dar tres siguientes.

b) Entrenamiento de la reformulación

Otra de las dificultades más frecuentes en simultánea es la necesidad de alejarse de la estructura del discurso original. Como en el caso anterior, los ejercicios propuestos pueden llevarse a cabo con textos escritos o discursos orales.

- Empezar una frase de manera distinta a como lo hace el original.
- Transformar los verbos en sustantivos o viceversa.
- Transformar frases largas en varias más cortas (conciación).
- Construir listados de sinónimos.
- Construir listados de colocaciones para referirse a distintas ideas.
- Extraer las colocaciones que aparecen en un discurso o texto escrito. La elaboración de listados de colocaciones ayuda a manejarlas con más agilidad en cabina y a ampliar sus registros de lengua.
- Ejercicios de paráfrasis
- Los estudiantes graban su discurso, acto seguido lo escuchan y tratan de reformularlo de manera distinta.
- Traducción a la vista.

La traducción a la vista como ejercicio de introducción a la simultánea es un recurso de formación habitual. No obstante, su uso a veces es cuestionado porque las palabras, por escrito, adquieren demasiado protagonismo,

lo que se contrapone a la idea básica de que el intérprete debe centrarse en las ideas, no en las palabras. Incluso su propio nombre alude a la traducción, no a la interpretación, cuando uno de los puntos en los que hemos insistido es la necesidad de disociar una disciplina de otra.

Pese a todo, es un ejercicio a tener en cuenta, ya que pone en funcionamiento habilidades propias de la simultánea y que resultarán útiles posteriormente en cabina, como son la anticipación, la rapidez y la agilidad mental, la división de la atención entre dos diferentes tareas, la flexibilidad y búsqueda de recursos.

6.7.4. Simultánea con texto

En el ejercicio real de la profesión es habitual proporcionar al intérprete el texto o guion de la intervención con más o menos anticipo, especialmente en conferencias o congresos, comunicados oficiales y, en general, en cualquier discurso no espontáneo.

En un contexto formativo, la interpretación simultánea con texto puede resultar útil para el aprendizaje, siempre y cuando se gestione correctamente. Estas son algunas de las recomendaciones propuestas por la Dirección General de Interpretación sobre el empleo de textos para simultánea, así como errores típicos sobre los que conviene advertir al estudiante.

Si el texto de la presentación o del discurso se ha recibido con la suficiente antelación:

- Documentarse sobre el contexto en el que se enmarca el tema.
- Leer el texto con atención.
- Destacar nombres propios, acrónimos, cifras, etc.
- Realizar una búsqueda terminológica de los términos desconocidos o que planteen dificultades y su traducción, así como la de los acrónimos y siglas.
- Anotar sobre el texto las dificultades terminológicas y sintácticas.

Si el texto de la presentación o del discurso no se reciben con la suficiente antelación:

- Echar un vistazo rápido al título y al nombre e información disponible sobre el orador.
- Si es posible, hacer una lectura en diagonal del texto, en busca de nombres propios, acrónimos, etc.

- Si hay tiempo para ello, preparar la reformulación de las primeras y las últimas líneas del discurso.
- Si no se dispone de tiempo para ello, centrarse en prepararse y concentrarse para empezar.

Deben trabajarse en clase las dos tesituras, entregando el texto del discurso con antelación, que los estudiantes prepararán individualmente para después hacer una puesta en común en el aula, y alternándolo con ejercicios en los que se hará entrega a los estudiantes del texto de la intervención justo antes de entrar en cabina. Por lo general se les concederá unos minutos para echar un vistazo al texto, con el objetivo de que aprendan a buscar y localizar con agilidad las principales dificultades del mismo; en ocasiones, el profesor puede optar por empezar el discurso de manera inmediata, sin tiempo para analizarlo.

Una vez en la cabina:

- Decidir con el compañero de cabina quién interpretará cada parte del discurso.
- Ordenar los textos siguiendo el orden de la intervención.

Cuando el discurso ha empezado:

- Recordar las tres reglas de oro de la interpretación: escuchar, escuchar y escuchar.
- Mantener la vista sobre el discurso, alternándolo con breves pero continuas ojeadas al orador y la sala (nunca debe perderse de vista al orador).
- Seguir siempre, sin excepciones, el ritmo del orador.
- Resumir y parafrasear cuando sea necesario y posible (discurso rápido).
- Esforzarse por mantener controlada la respiración y procurar una reformulación regular y tranquila.
- Ser claro, inteligible y preciso en sus palabras.

Los tres principales errores a evitar:

- Traducir el texto con antelación y leer la traducción.
- Sobrecargar el texto con excesivas anotaciones.
- Dejar de escuchar al orador.

6.8. Orientaciones para una adecuada retroalimentación

Ruiz (2020) considera el *feedback* o retroalimentación un elemento educativo básico en el que se proporciona al estudiante información sobre su desempeño. Tiene, por tanto, un valor pedagógico relevante, si bien, para que cumpla su objetivo, tiene que estar planificado, estructurado y resultar constructivo, centrándose en los aspectos positivos y trasladándose con amabilidad y atención, no aleccionando o increpando. Estas son algunas recomendaciones en esta línea:

- Adecuar el trabajo concreto a los objetivos curriculares.
- Reconocer los progresos.
- Utilizar diferentes métodos para un mismo objetivo.
- Permitir obtener una autoevaluación honesta, equilibrada y útil.
- Ofrecer ejemplos y soluciones concretas.
- Insistir en los puntos fuertes individuales y débiles generales.
- Establecer objetivos y metas nuevas y alcanzables.

Por su parte, el profesor debe:

- Mostrarse abierto, claro, objetivo y justo.
- Velar por crear un ambiente de aprendizaje relajado.
- Motivar al alumno, reforzar su autoestima y servirle de apoyo.
- Transmitir a los estudiantes la importancia de equivocarse: animarlos a arriesgarse y a aprender de los errores.
- Creer en el potencial de sus alumnos.
- Dar responsabilidad a los estudiantes sobre su propio aprendizaje.
- Ofrecer la retroalimentación con paciencia, consideración y respeto, asegurándose de que los estudiantes sean receptivos y de que este se convierta efectivamente en un proceso de ida y vuelta.
- Saber adaptarse a la personalidad de los estudiantes / al estilo de aprendizaje.

En el lado opuesto, pueden resultar contraproducentes actitudes como las siguientes:

- No prestar atención.
- Hacer comentarios irrelevantes.
- Ofrecer una crítica no constructiva (“está todo mal”).

- Centrarse solo en detalles.
- Ofrecer demasiada información de una sola vez, demasiadas correcciones.
- Ser poco claro o impreciso.
- No identificar adecuadamente los problemas.
- No ofrecer soluciones concretas.
- No comprobar que los estudiantes han entendido.
- Ofrecer un aprendizaje lineal de arriba hacia abajo, imponiendo métodos.
- No reconocer ni entender las frustraciones de los alumnos al atravesar dificultades en el aprendizaje.
- Interrumpir a los estudiantes constantemente, no dejarlos terminar respetando su propio ritmo, retomar las riendas demasiado rápido.
- No crear un equilibrio en el proceso de aprendizaje.

El profesor nunca debe:

- Mostrarse desagradable o injusto en sus comentarios.
- Actuar con expectativas negativas o prejuicios.
- Ridiculizar o humillar al estudiante, mostrarse sarcástico o cínico.
- Perder la confianza en la capacidad de sus estudiantes.
- Enfadarse o impacientarse.
- Ser demasiado perfeccionista.

6.8.1. Principales dificultades y sus causas habituales

Pese a que el proceso de aprendizaje no es rígido ni lineal, y cada estudiante es distinto, la experiencia ha permitido identificar cuáles son las dificultades recurrentes que sobrevienen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus causas más habituales, de acuerdo con las observaciones del programa de formación de intérpretes de la Comisión Europea.

DIFICULTAD	CAUSA PROBABLE
Encontrar equivalencias	Conocimiento del tema deficiente, dominio insuficiente de las lenguas de trabajo, falta de automatismos (frases hechas), fatiga/estrés, incapacidad para activar recursos en la lengua meta, concentración en las palabras en lugar de en las ideas, información contextual insuficiente.

Distancia con respecto al orador	Problemas de comprensión (conocimiento general insuficiente), descontrol de las unidades de sentido, falta de anticipación.
Control de sus palabras (monitorización)	Capacidad multitarea (simultaneidad de operaciones) insuficiente, problemas para mantener la distancia con respecto al orador, dificultades de audición (ajuste incorrecto de los auriculares), ruido, limitación de recursos lingüísticos en las lenguas de trabajo.
Ritmo (tempo)	Capacidad de síntesis deficiente, problemas para distinguir entre densidad de palabras y densidad de contenido, incapacidad para hablar a un ritmo rápido, dificultades de procesamiento de la información, dificultades/falta de concentración, tiempo de análisis insuficiente, dificultades para identificar los puntos clave del mensaje original.
Anticipación	Análisis a nivel micro en lugar de macro, falta de contextualización, estrés, pobre cultura general, conocimiento insuficiente del tema, falta de experiencia, pérdida del hilo del discurso.
Frases inacabadas	Problemas de automonitorización, con un desfase percepción-producción (<i>Ear-Voice Span</i> , EVS) demasiado corto, dominio lingüístico insuficiente (flexibilidad sintáctica deficiente), falta de experiencia, falta de estrategias, problemas de comprensión, dificultad para encontrar equivalencias, problemas de memoria, tempo, falta de concentración, atascos sintácticos (excesiva rigidez sintáctica).
Prosodia	Descontrol en su discurso (pérdida de automonitorización).
Bagaje cultural previo	Pobre curiosidad intelectual, edad, falta de preparación, diferencias culturales, preparación técnica deficiente (documentación/familiarización con el tema).
Procesamiento de la información (control de las unidades de sentido).	Problemas de identificación de las unidades de sentido, falta de distancia con respecto al orador, EVS inadecuado, problemas con las lenguas de trabajo, diferencias sintácticas en el par de lenguas.
Pérdida del hilo del discurso.	Falta de conocimientos previos, deficiencias en el análisis y estructuración del original, interpretación automática (a ciegas, ausencia de automonitorización).

6.8.2. Soluciones y recomendaciones

Dificultad	Encontrar equivalencias.
Objetivo	Cómo encontrar equivalencias.
Implementación	Los estudiantes reciben un texto escrito. Transcurridos 5 minutos, y sin que puedan hacer preguntas sobre él, deberán realizar una traducción a la vista parafraseando y huyendo sistemáticamente de la traducción literal.
Materiales	Texto con dificultades léxicas.
Resultado	Aprender a centrarse en las ideas, no en las palabras. Desarrollar estrategias para gestionar lagunas terminológicas.

Dificultad	Distancia con respecto al orador.
Objetivo	Control de la distancia; conciencia de la preferencia individual y del nivel de distancia óptimo que requiere cada situación.
Implementación	9 minutos: Primeros 3 minutos, utilizar la distancia con la que los estudiantes se sientan cómodos; siguientes 3 minutos, dejar la máxima distancia posible; últimos 3 minutos, mínima distancia posible con respecto al orador. Los ejercicios serán grabados para posterior autoevaluación y coevaluación, respondiendo a preguntas como “¿qué diferencias en la interpretación has encontrado entre el fragmento con la máxima distancia y el fragmento con la mínima distancia sobre el orador?”
Materiales	Discursos de iniciación.
Resultado	Ser capaz de restituir un discurso para principiantes de manera íntegra y fluida, siendo consciente de la distancia que se está manteniendo sobre el orador. Inculcar la estrategia “tan próximo del orador como sea necesario, y tan alejado como sea posible”.

Dificultad	Monitorización
Objetivo	Que el estudiante sea consciente de la dificultad.
Implementación	Ejercicio individual: a partir de un discurso, los estudiantes graban su interpretación, se escuchan y tratan de identificar los problemas sobrevenidos, que pueden compartir y debatir con el resto de estudiantes. Una vez que el estudiante ha identificado los problemas, el profesor le guiará para encontrar soluciones.
Materiales	Discursos de dificultad acorde a la etapa concreta de aprendizaje.
Resultado	Aprender a controlar su propio discurso.

Dificultad	Tempo
Objetivo	Desarrollar estrategias de análisis y síntesis.
Implementación	<p>1. Discurso escrito: Los estudiantes extraen las ideas principales y los conectores que relacionan unas con otras; identificarán, además la información redundante. Después restituirán el discurso reproduciendo únicamente las ideas principales (ejercicio fuera de cabina).</p> <p>2. Texto leído por el profesor: Los estudiantes señalarán sus ideas principales.</p> <p>3. Discursos redundantes: Interpretar discursos muy redundantes reduciendo en sus interpretaciones el nivel de redundancia con respecto al original, y manteniendo el ritmo. Repetir el trabajo con discursos también muy redundantes, esta vez pronunciado con un ritmo más rápido. Posteriormente se reducirá el grado de redundancia, manteniendo la velocidad de elocución.</p>
Materiales	Discursos clasificados en función de su nivel de redundancia.
Resultado	Ser capaz de interpretar sin perder el hilo discursos a una velocidad media de 120 palabras por minuto (dificultad del discurso acorde a la etapa concreta de aprendizaje).

Dificultad	Anticipación.
Objetivo	Ayudar al estudiante a desarrollar estrategias de anticipación.
Implementación	Ejercicio de <i>clozing</i> (discurso en el que se han omitido palabras intencionadamente): terminar las frases incompletas. En primera instancia Lengua A > Lengua A; posteriormente Lengua B/C > Lengua A. El <i>clozing</i> puede corresponder a una sola palabra o al final de una frase.
Materiales	Discursos de dificultad progresiva.
Resultado	Habilidad para anticipar lo que vendrá a continuación y reducir así el esfuerzo de concentración.

Dificultad	Frases inacabadas.
Objetivo	Desarrollar un repertorio de soluciones sintácticas/ agilidad sintáctica, especialmente en principiantes.
Implementación	Se proporciona a los estudiantes el principio y el final de una frase. Estos deberán completar dichas frases de las máximas maneras posibles, en un periodo de tiempo limitado.
Materiales	Ejercicio escrito, en la lengua meta.
Resultado	Aprender a cerrar todas las frases.

Dificultad	Prosodia.
Objetivo	Desarrollar una entonación natural y comunicativa.
Implementación	Ejercicio individual: de entre las interpretaciones grabadas de un estudiante, el profesor seleccionará una que ejemplifique una prosodia poco natural. El estudiante se escuchará y tratará de acortar las frases e introducir en ellas algunas modulaciones de voz apropiadas (por ejemplo, ligera disminución del tono de voz al final de la frase). Esta nueva interpretación se grabará; el estudiante reflexionará sobre las diferencias entre una y otra versión.
Materiales	Discursos de iniciación.
Resultado	Entonación natural.

Dificultad	Procesamiento de la información/control de unidades de sentido.
Objetivo marcado	Reorganizar el mensaje original en unidades de sentido más amplias y por tanto más fáciles de procesar
Implementación	Ejercicio: se inicia un discurso grabado; el estudiante debe ir pausándolo en el momento en que identifica una unidad de sentido, para acto seguido interpretarla. Continuar esta dinámica hasta el final del discurso. La interpretación se grabará para posterior retroalimentación.
Materiales	Adaptar el nivel de dificultad del discurso a la etapa de aprendizaje.
Resultado	Aprender a identificar unidades de sentido procesables.

Dificultad	Pérdida del hilo del discurso.
Objetivo	Reorganizar la estructura del discurso (palabras clave, ideas principales) para restituir el contenido del discurso de manera completa.
Implementación	Los estudiantes disponen de 5 minutos para extraer la estructura de un discurso; después, se hará una puesta en común entre todos en el aula, tras lo cual se interpretará el discurso.
Materiales	Discurso escrito con estructura clara y fácilmente deducible. Más adelante se avanzará hacia estructuras menos transparentes.
Resultado	Aprender a reconocer la estructura del discurso (incluso estructuras que no resultan evidentes a primera vista).

6.9. Criterios y consideraciones de cara a la evaluación

Las siguientes pautas de referencia para la evaluación del desempeño de los estudiantes en interpretación se han elaborado tomando como punto de partida los criterios establecidos por la DG Interpretación de la Comisión Europea en sus procesos de contratación de intérpretes.

Como consideraciones preliminares, la evaluación del resultado de la interpretación debe tener en consideración el grado de dificultad del discurso original, que vendrá marcado por factores como los siguientes:

- nivel de especialización del tema elegido;
- velocidad de elocución;
- densidad del contenido;
- estilo del discurso (espontáneo, leído, etc.);
- empleo de tecnicismos;
- argumentación poco clara o poco razonada.

La dificultad del discurso es una variable útil a la hora de determinar el grado de flexibilidad que puede tenerse para la valoración de los resultados. En la misma línea, el nivel de exigencia con discursos sencillos deberá ser mayor.

A continuación, y para optimizar la evaluación, es conveniente realizar una división en varios criterios. Por ejemplo, a la hora de valorar si la interpretación es coherente y verosímil, la respuesta más objetiva sería la que proceda de un oyente que no entiende la lengua del original, o que no ha escuchado el discurso. En lo que respecta a la fidelidad al contenido, el evaluador debería distinguir entre pequeños errores u omisiones sin repercusión importante y que no afectan a la recepción del mensaje, y errores graves como falsos sentidos de bulto, contrasentidos o distorsión del punto de vista del orador.

6.9.1. Test de aptitud y medición del potencial

Este apartado está enfocado tanto para la medición del potencial inicial del alumno en grado, como de cara al proceso de selección en las pruebas de aptitud de formaciones especializadas de posgrado.

Competencias necesarias:

- Dominio lingüístico (comprensión y expresión).
- Capacidad de escucha y concentración.
- Habilidad para analizar y extraer información con rapidez.
- Dotes de expresión y comunicación oral.
- Gestión del estrés y capacidad de adaptación.
- Cultura general.

Estas son algunas de las pruebas de detección, escritas y orales, recomendadas para el testado de cada una de las competencias numeradas arriba.

a. Pruebas escritas

En el contexto de pruebas de aptitud, pueden utilizarse como herramienta de preselección y filtro para realizar descartes antes de las pruebas orales:

- Traducción escrita en varias combinaciones lingüísticas.
- Prueba de comprensión lectora en lengua A, B (si la hubiera) y C.
- Prueba de redacción en lengua A y/o B.
- Prueba de madurez verbal, como empleo de sinónimos, terminar frases incompletas o ejercicios de parafraseado y reformulación.

b. Pruebas orales

Las siguientes pruebas han revelado su utilidad en la detección de competencias en procesos de selección, si bien son extrapolables a cualquier proceso de evaluación:

- Prueba de memoria y reformulación.
- Realización de un discurso sobre un tema aleatorio.
- Traducción a la vista.
- Entrevista.

Prueba de memoria y reformulación

Los estudiantes/candidatos escucharán un discurso, tratando de seguir su hilo conductor. Al finalizar, deberán ser capaces de reformular las ideas principales en su lengua A/B, dejando a un lado los detalles. No se les permitirá tomar notas (a excepción de nombres y cifras que puedan aparecer, si bien en este ejercicio se procurará que su presencia sea mínima). El discurso tendrá las siguientes características:

- Será breve (entre 3 y 4 minutos).
- No incluirá demasiados detalles (nombres propios, cifras, etc.).
- Versará sobre un tema general, propio de la cultura general.
- Tendrá una lógica y un hilo conductor fácilmente reconocible.
- Contendrá algunas informaciones implícitas, para ver si el estudiante/candidato es capaz de deducir el sentido.
- Se reformulará con naturalidad y a un ritmo normal.

Los criterios de corrección se centrarán en dos aspectos básicos, por un lado, el fondo (posibles distorsiones del mensaje, excesivas omisiones o adiciones, malentendidos) y, por otro, la forma (calidad de la reformulación en términos de entonación, pronunciación, registro y estilo).

Realización de un discurso sobre un tema aleatorio

El estudiante/candidato dispondrá de 10 minutos para preparar un discurso sobre un tema escogido al azar. Como ejercicio extra, se le puede pedir que incluya determinadas palabras en él, o impedirle el empleo de otras.

Además de las competencias señaladas en el encabezado, este ejercicio permite comprobar los recursos lingüísticos del estudiante, su agilidad mental y su pensamiento lógico.

Los criterios de evaluación se centrarán en el uso del lenguaje, la lógica, la presentación y dotes comunicativas, la cultura general, etc.

Traducción a la vista

Durante el aprendizaje la traducción a la vista debe contemplarse como un ejercicio complementario utilizado con mesura, ya que puede confundir al estudiante sobre el verdadero objetivo de la interpretación (comunicar ideas en vez de limitarse a traducir palabras). No obstante, puede resultar útil para evaluar en qué grado el estudiante/candidato:

- Es capaz de evitar la interferencia de la lengua original.
- Puede concentrarse en las ideas, más allá de las palabras.
- Domina la lengua del original y su léxico.
- Demuestra capacidad de anticipación y agilidad mental
- Es capaz de dividir su atención mental entre dos tareas.

Los criterios de evaluación prestarán especial atención a la habilidad para alejarse de las estructuras del original y reformular con fluidez y naturalidad en la lengua meta.

Entrevista

Esta última prueba es exclusiva de procesos de selección, no tanto de evaluación. El objetivo no será comprobar el nivel lingüístico del candidato, que ya habrá sido evaluado en las pruebas anteriores, sino valorar aspectos como los siguientes:

- Motivación.
- Percepción de sus aptitudes y habilidades.
- Curiosidad intelectual y atención a la actualidad.
- Nivel de cultura general.
- Dotes comunicativas y de interacción (personalidad).

6.9.2. Tabla de criterios para una evaluación general

La evaluación conviene realizarse con base en una serie de criterios desglosados como los que se exponen en las siguientes tablas para interpretación consecutiva y simultánea, respectivamente. Estas se complementan con una serie de preguntas asociadas que servirán, a su vez, de guía:

TABLA DE EVALUACIÓN PARA CONSECUTIVA							
DATOS	Nombre y apellidos: Tema del discurso: Nivel de dificultad: Lengua del discurso: Lengua de la interpretación:						
Lengua original: Lengua meta:	CONTENIDO		FORMA	TÉCNICA		DOMINIO	
	Coherencia interna: conectores, contrasentidos, etc.	Fidelidad Exactitud Integridad	LM: Registro Sintaxis	Dominio de la técnica	Control del tiempo	LO	Cultura general
Excelente							
Bien							
Suficiente							
Insuficiente							

TABLA DE EVALUACIÓN PARA SIMULTÁNEA							
DATOS	Nombre y apellidos: Tema del discurso: Nivel de dificultad: Lengua del discurso: Lengua de la interpretación:						
Lengua original: Lengua meta:	CONTENIDO		FORMA	TÉCNICA		DOMINIO	
	Coherencia interna: conectores, contrasentidos, etc.	Fidelidad Exactitud Integridad	LM: registro, sintaxis ...	Desfase temporal, sintaxis, finalización de frases, etc.	Velocidad Resistencia	LO	Cultura
Excelente							
Bien							
Suficiente							
Insuficiente							

Preguntas guía:

CONTENIDO	
Coherencia interna	¿Se reconoce fácilmente la lógica interna del discurso original? ¿El mensaje es coherente? ¿Se reproducen las ideas principales y la estructura? ¿Hay omisiones importantes que afectan a la coherencia del discurso?
Fidelidad/exactitud	¿La interpretación reproduce las ideas originales con fidelidad? ¿Hay ambigüedades o imprecisiones? ¿Hay redundancias? ¿Hay errores importantes de contenido (contrasentidos)?
Integridad	¿Se reproduce íntegramente el contenido del original? ¿Faltan muchos detalles importantes?

FORMA	
Lengua meta	Manejo de la lengua meta: corrección gramatical, empleo de expresiones idiomáticas, vocabulario, fluidez. ¿Es apropiado el registro utilizado? ¿Es correcta la terminología empleada?
Presentación	¿La reformulación es clara (dicción, acento)? ¿El ritmo es adecuado y profesional? ¿Hay algún parón en el discurso o titubeos prolongados? ¿La interpretación es agradable de escuchar y transmite seguridad? ¿Ha mantenido el intérprete el contacto visual con su oyente? (En especial en consecutiva). ¿El manejo del micrófono ha sido correcto? (Simultánea).

TÉCNICA	
Dominio de la técnica	¿El intérprete se limita a trasladar literalmente el discurso o procesa mentalmente el contenido? ¿Hace un uso correcto de las estrategias de interpretación? (Paráfrasis, control de sus palabras, síntesis, etc.). ¿Domina la técnica de la toma de notas? (Consecutiva). ¿El desfase con el discurso original es el apropiado? (Simultánea).
Control del tiempo	¿La duración de la interpretación es adecuada (más larga / más corta)? (Consecutiva).

CONOCIMIENTO	
Lengua pasiva	¿Hay imprecisiones u omisiones provocadas por un conocimiento insuficiente de la lengua pasiva? ¿Las expresiones idiomáticas se trasladan correctamente? ¿Aparecen reflejados los matices del original?
Cultura general	¿Se aprecian lagunas claras de cultura general? ¿El intérprete domina el tema del discurso?

10. La importancia del trabajo autónomo

El aprendizaje autónomo o «aprendizaje autodirigido» (Brockett y Hiemstra, 1993) es fundamental dentro del proceso educativo, cuando el estudiante adquiere conciencia de que es él quien debe asumir las riendas de su

formación, con orientación. Su rol, por tanto, evoluciona, como también lo hace el de los profesores/tutores, llevando a que estos «cambien del rol docente ubicado únicamente en el lugar del poseedor del conocimiento y del alumno como simple receptor de este [...] a unos roles en los cuales el estudiante también es poseedor del conocimiento [...] y una posición más activa en su proceso de formación académica» (Sierra, 2011: 80).

El trabajo autónomo adquiere, además, un carácter esencial dentro de la formación dirigida de intérpretes, por la necesidad de contar con un elevado número de horas de práctica para automatizar la técnica, adquirir y consolidar las estrategias de interpretación. De hecho, según el Servicio de Interpretación de la Comisión Europea, existe una clara correlación entre el tiempo que el futuro intérprete dedica al trabajo autónomo y los resultados obtenidos en pruebas de selección.

El trabajo autónomo puede realizarse en cualquier sitio, si bien es recomendable que la institución de enseñanza disponga de una sala reservada para los estudiantes a tal fin. En cada sesión guiada el profesor fijará las tareas de trabajo autónomo, tanto individual como, en ocasiones, en pareja o en grupo.

A continuación, recogemos algunos ejemplos que pretenden servir como ideas para el trabajo autónomo, junto con sugerencias de materiales para ponerlos en práctica. El profesor puede estar presente en las primeras sesiones para guiar a los alumnos. Por otro lado, la cumplimentación, por parte del estudiante, de un cuaderno de seguimiento de su progresión favorece su motivación y autorregulación en el proceso de consecución de los objetivos marcados:

	Trabajo individual	Trabajo en grupo
Ejercicios prácticos	– Refuerzo la cultura general mediante la lectura de periódicos y revistas de información y preparando reseñas o críticas periodísticas.	– Trabajo autónomo en grupos de estudiantes, siguiendo la metodología del trabajo en grupo con el profesor en el aula y simulando una clase real, por ejemplo.

	Trabajo individual	Trabajo en grupo
	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo de las lenguas de trabajo (a partir del trabajo con material de prensa). 	<p>Asignación de roles: ponentes, delegados, intérpretes, etc. El profesor puede estar presente en las primeras sesiones para guiarles.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de glosarios sobre los temas tratados en clase. - Elaboración de listados de colocaciones, sinónimos, frases hechas, etc. - Preparación de simulaciones de debates y conferencias. - Escucha y análisis de sus propias interpretaciones grabadas, seguido de reformulación del discurso. - Actualización del diario personal de seguimiento de la progresión, con las impresiones sobre las interpretaciones realizadas en el aula. - Reescritura de las notas tomadas en clase. - Preparación de discursos en forma de toma de notas. - Traducción a la vista (grabarse y escuchar después). 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de objetivos. - Proporcionar retroalimentación y soluciones. - Grabación de sus intervenciones y escucha (individualmente o en grupo). - Organización de simulaciones de conferencia.
Material	Medios de comunicación, prensa escrita, elección de artículos y/o discursos para traducción a la vista, recursos <i>online</i> .	Los propios discursos de los estudiantes (que deben ser apropiados), simulaciones de conferencia.

Pese a que, por definición, el trabajo autónomo está concebido para ser llevado a cabo sin supervisión, es conveniente que el profesor guíe a los estudiantes en las primeras sesiones de trabajo en grupo, y fije una serie de normas para el trabajo individual. Como subraya Sierra (2011: 75-76), «no se trata de dejar solos a los estudiantes, sino de desarrollar estrategias que favorezcan la autonomía en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo».

Lo esencial es ser claro sobre qué se espera de ellos y llevar un seguimiento de ello, por ejemplo, consultando regularmente su diario de seguimiento, o pidiéndoles que presenten su trabajo individual en clase. Hay que instarles a que acudan al profesor cuando sobrevengan problemas o dudas, y proporcionarles consejos y remedios para solventarlos.

Para los ejercicios de trabajo autónomo en grupo, el profesor debe orientar mediante el ejemplo, enseñando a los estudiantes en clase cómo establecer objetivos, elegir con criterio los discursos para las interpretaciones, proporcionar una retroalimentación concisa y con base en el objetivo u objetivos prefijados. También es conveniente que el profesor esté presente como observador en las primeras sesiones, para comprobar si han entendido cómo deben hacerlo. Posteriormente el profesor puede darles indicaciones, si lo considera oportuno, a raíz de sus observaciones.

Al final, es oportuno dedicar un tiempo a cada alumno para reflexionar con él cómo cree que el trabajo autónomo (individual y en grupo) repercute en su formación y le está ayudando a progresar.

De hecho, la capacidad del estudiante de trabajar con autonomía es fundamental de cara al éxito de una formación semipresencial que se apoye en tecnologías de la información. Más aún, son varios los autores que consideran los entornos virtuales como favorecedores de un aprendizaje autónomo que resulta fundamental desde un punto de vista educacional (Sierra, 2011).

Manrique (2004: 83) identifica cuatro estrategias básicas necesarias para lograr un aprendizaje autónomo en modalidades de educación virtual, en concreto estrategias de autoplanificación, afectivo-emocionales, de autoevaluación y de autorregulación, que pasamos a describir de manera individual.

a. Desarrollo de estrategias de autoplanificación

Estrategias que den como resultado «la formulación de un plan de estudio realista y efectivo». Para ello, es necesaria la identificación de metas de aprendizaje, a nivel individual o cooperativo, la identificación de condiciones físicas y ambientales para el estudio (horarios, recursos, materiales, variables ambientales), el análisis de las tareas asignadas (tipo, complejidad, resultados esperados) y a la selección de las estrategias de estudio más convenientes para abordarlas.

b. Desarrollo de estrategias afectivo-emocionales

Estrategias que se orientan a que «los estudiantes sean conscientes de sus propias capacidades y habilidades para aprender, desarrollen autoconfianza en ellas, logren una motivación intrínseca hacia las actividades de aprendizaje y puedan superar las dificultades que estas presenten».

c. Desarrollo de estrategias de autoevaluación

Estrategias que tienen como objetivo que el estudiante sepa evaluar las estrategias empleadas para la realización de las tareas y actividades propuestas, el nivel logrado en cada una de ellas y la efectividad que ha tenido su planificación para la consecución de los objetivos propuestos.

d. Desarrollo de estrategias de autorregulación

Estrategias referidas a «la aplicación de estrategias seleccionadas para el estudio y el aprendizaje, revisión continua de sus avances, dificultades y éxitos en sus tareas según las metas de aprendizaje que se hayan trazado». Forman parte de este tipo de estrategias la previsión de competencias, o la capacidad de buscar soluciones alternativas o modificar condiciones para cumplir con los propósitos marcados.

En definitiva, una formación que combine presencialidad y virtualidad, que parta de un enfoque integral donde el estudiante desarrolle estrategias que conduzcan a un aprendizaje significativo y autodirigido promovido por el formador, basado en la práctica deliberada y apoyado en las tecnologías.

CAPÍTULO 7 RECURSOS Y MATERIALES EN LÍNEA

7.1. Blogs

– *AIIC Blog*

Blog de la Asociación Internacional de Intérpretes de conferencia.

Enlace: <https://aiic.org/site/world/newsEvents/blog>

– *That Interpreter Blog*

Blog estructurado por categorías en el que se abordan diversos temas relacionados con la formación y profesión de intérprete, tanto presencial como remota.

Enlace: [That Interpreter Blog – Liz Essary](#)

– *A Word in Your Ear*

Videoblog de Lourdes Rioja, intérprete *freelance* para diversas instituciones europeas. Entre otros recursos, incluye una sección específicamente dedicada al desarrollo y avance de las tecnologías de la interpretación.

Enlace: [International interpreting services – Lourdes De Rioja](#)

– *Boots in the Booth*

Blog en francés sobre interpretación, escrito por intérpretes.

Enlace: <http://bootsinthebooth.blogspot.com/2011/02/love-is-in-air.html?spref=fb>

– *Bootheando*

Creado en 2008 por Clara Guelbenzu, fue el primer blog sobre interpretación de conferencias de España.

Enlace: <http://bootheando.com/>

– *The Professional Interpreter*

Blog bilingüe en español e inglés sobre aspectos relevantes de la profesión de intérprete.

Enlace: <https://rpstranslations.wordpress.com/>

– *The Mute Button*

Blog dirigido a futuros intérpretes sobre diversos aspectos de la profesión, recomendaciones y buenas prácticas.

Enlace: <https://mutebuttonblog.wordpress.com/>

– *The Interpreter Diaries*

Un blog que lleva al lector a través de las diferentes fases de la vida y profesión del intérprete, desde la fase de formación de posgrado hasta información sobre procesos de selección para distintas instituciones, entre otros aspectos. Un aspecto especialmente interesante es que incluye la opción de búsqueda por autores concretos, del que cabría destacar, por ejemplo, el *blogroll* (enlaces a otros blogs) compilado por Andrew Gillies.

Enlace: <https://theinterpreterdiaries.com/>

Enlace: <https://theinterpreterdiaries.com/tag/andrew-gillies/>

– *Infotra*

Blog del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca.

Dividido en categorías, incluido *software* libre, fuentes de información, glosarios, investigación y artículos de prensa, entre otros recursos, además de entrevistas a profesionales a través del programa radiofónico de dicha universidad *Don de Lenguas*.

Enlace: <https://infotra.wordpress.com/>

7.2. Podcasts

– *European Commission – Interpretation. Podcast*

Podcast de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea en la plataforma iVoox.

Enlace: https://www.ivoox.com/podcast-european-commission-interpretation_sq_f1183066_1.html

– *Terp-wise*

Canal de *podcasts* sobre interpretación dentro de la plataforma digital iVoox, que ofrece entrevistas a diferentes colegas de profesión y debates

en torno a temas muy diversos sobre el presente y futuro de la profesión de intérprete.

Enlace: https://www.ivoox.com/escuchar-terp-wise_nq_37695_1.html

– *Troubleterps*

Podcast en formato de mesa redonda en el que se debaten temas sobre interpretación en particular y el mundo de las lenguas en general.

Enlace: <https://www.troubleterps.com/>

– *Not quite magic*

Podcast con entrevistas a intérpretes profesionales sobre diversos aspectos de su trabajo y su día a día, además de asuntos de interés sobre la actualidad de la profesión.

Enlace: Not quite magic – Seven Sisters podcast

– *Transcast*

Archivo de recursos para traducción e interpretación, de libre enlace, elaborado por la Universidad de Belfast para estudiantes, investigadores y traductores e intérpretes en activo. Ofrece una amplia biblioteca de *podcasts* sobre aspectos de interés para la profesión.

Enlace: <https://soundcloud.com/transcast>

– *Intranews*

Portal de noticias de sobre la actualidad del mundo de traductores e intérpretes.

Enlace: [Intranews](http://www.intranews.com)

7.3. Recursos y materiales prácticos

– *Online Resources for Interpreter Training (ORCIT)*

ORCIT es un proyecto financiado por la UE para el diseño de herramientas pedagógicas interactivas destinadas a formadores y estudiantes de interpretación de conferencias. Incluye un importante banco de discursos en quince lenguas, divididos por temáticas, concebido para la práctica autónoma o dirigida. Utilizan principalmente ejemplos y ejercicios monolingües adaptables a la combinación de idiomas que interese.

Enlace: ORCIT » Recursos

– *SCIC Training: Módulos de formación para estudiantes de interpretación*

El propio recurso se denomina a sí mismo como una “biblioteca virtual de vídeos sobre todo lo que hay que saber sobre formación de intérpretes”. Se compone de un total de nueve módulos que incluyen, entre otros, interpretación consecutiva, simultánea, *retour* o vídeos *ad hoc* de conferencias simuladas (*mocks*) grabadas por intérpretes.

Enlace: SCICtrain: Módulos de formación para estudiantes de interpretación | Comisión Europea (europa.eu)

– *Speech Repository 2.0*

Herramienta de aprendizaje en línea creado por la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea que ofrece libre enlace a materiales didácticos audiovisuales a través de un repositorio de discursos clasificados por temática y nivel de dificultad (desde básico hasta muy avanzado), para trabajar tanto ejercicios de interpretación consecutiva como simultánea. Contiene una colección de grabaciones extraídas de conferencias y diversas reuniones, junto con discursos pronunciados por los intérpretes de las instituciones europeas con fines de formación. Las grabaciones están clasificadas por idioma, nivel de dificultad, tipo de interpretación y tema.

La herramienta ofrece un enlace inmediato a más de 4000 grabaciones en las 24 lenguas oficiales de la UE y las lenguas de varios países candidatos, además de ruso, árabe y chino (fuente: Web oficial de la Unión Europea).

La propia Dirección General de la Unión Europea recoge una selección adicional de lo que califica como “recursos para prácticas”.⁴⁷

Enlace: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/>

47 Caja de herramientas de formación a la interpretación | Comisión Europea (europa.eu) Última consulta 15/12/2022.

– *Recopilación de discursos de la Universidad de Wake Forest*

Ofrece un extenso banco de discursos políticos, archivos de audio, enlaces a páginas generales y especializadas, las páginas oficiales de presidentes, debates y discusiones sobre temas diversos. Como contrapunto cabe señalar la naturaleza histórica de sus discursos, no siendo esta una página de recursos sobre la actualidad política, datando sus archivos más recientes del año 2009.

Enlace: WEB SITES FOR POLITICAL SPEECHES (wfu.edu)

– *Speechpool*

Sitio colaborativo creado por y para estudiantes de interpretación, donde los usuarios graban discursos en varias lenguas y los publican para que otros futuros intérpretes puedan practicar.

Enlace: <http://www.speechpool.net/>

– *Centro multimedia del Parlamento Europeo*

El servicio multimedia del Parlamento Europeo recopila noticias, debates, entrevistas, vídeos educativos, contenido archivado y transmisión en vivo de sesiones parlamentarias y de los comités, clasificado por temáticas.

Enlace: <https://multimedia.europarl.europa.eu/en>

– *Servicio de streaming de la Comisión Europea*

Servicio de *webcasting* de la Comisión Europea, coordinado por la Dirección General de Interpretación, con enlace a encuentros y reuniones sobre una gran variedad de temáticas (mayoritariamente en inglés).

Enlace: <https://webcast.ec.europa.eu/>

– *Interpreters in Brussels Practice group*

IBPG se define como una comunidad de práctica (*practice community*) para intérpretes de conferencia profesionales, que se reúne regularmente para compartir experiencias y preparar discursos para practicar la interpretación, recibiendo *feedback* del resto de miembros. Las lenguas de trabajo son inglés, francés, alemán, español e italiano, aunque previa solicitud se ofrecen sesiones *ad hoc* en otras lenguas como neerlandés, polaco o portugués.

Desde su página web se puede acceder a su canal de YouTube⁴⁸, donde se encuentran todos los discursos y sesiones grabadas. También pone a disposición de los usuarios enlaces de interés a recursos formativos, *podcasts*, blogs y herramientas terminológicas como *Interpreters' help* e *Interplex*. Enlace: <http://interspracticelgroup.com/>

– *Centro de Recursos de EPALE de la Comisión Europea*

La Plataforma electrónica dedicada a la enseñanza para adultos en Europa (EPALE) pone en línea un banco de materiales con mejores prácticas y documentos de referencia de educación para adultos. También pone a disposición recursos educativos de enlace libre, materiales de aprendizaje y herramientas de formación.

Enlace: Centro de recursos | EPALE (europa.eu)

– *EDUHACK*

Curso de mejora de capacidades dirigido a profesores universitarios que deseen aprender a desarrollar experiencias de aprendizaje en soporte digital con enfoques e instrumentos innovadores. Proyecto financiado por la Unión europea.

Enlace: <https://eduhack.eu/?lang=es>

– *Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia (EADTU)*

La Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia es una asociación institucional europea líder en una educación superior en línea, abierta y flexible. Se sitúa en el centro de la agenda para la modernización de las universidades europeas, y proporciona enlace a una alta variedad de recursos *online* (materiales, cursos *online*, webinaros, etc.).

Enlace: <https://empower.eadtu.eu/coronacrisis>

– *Interpreter Training Resources*

Página que ofrece diferentes recursos para formadores y estudiantes de interpretación de conferencias, para la práctica autónoma o dirigida.

48 <http://www.youtube.com/channel/UChhBADprNDZzQboz5bfI1g> Última consulta 15/12/2022.

Incluye información sobre escuelas, salidas profesionales, materiales pedagógicos, así como sugerencias de blogs, páginas webs y canales audiovisuales.

<https://interpretertrainingresources.eu/>

– *Goodreads (Andrew Gillies)*

Andrew Gillies aprovecha la web de recomendaciones de lectura *Goodreads* para compilar y destacar libros y manuales de interpretación destinados a estudiantes y formadores.

Enlace: https://www.goodreads.com/author/show/323310.Andrew_Gillies

– *The Interpreter Coach*

Creado por la intérprete *freelance* y formadora Sophie Llewelyn Smith, la página ofrece webinarios y cursos prácticos en línea para intérpretes, vía Zoom u otra herramienta de videoconferencia, ya sea tanto para adquirir o desarrollar destrezas, como para prepararse para exámenes o pruebas de acreditación para instituciones europeas e internacionales. También pueden contratarse cursos formativos presenciales y los servicios de un intérprete para un determinado evento. La página forma parte de la red de recursos recomendados por la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia, AIIC.

Enlace: <https://www.theinterpretingcoach.com/>

7.4. Canales multimedia sobre interpretación (YouTube)

European Parliament's interpreting channel: YouTube

EU Commission's interpreting channel: YouTube

IAPTI YouTube channel (Asociación de profesionales de la TeI)

The Interpretation Station

AIIC's YouTube channel

European Parliament's interpreting channel: YouTube

ANEXO RELACIÓN DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES

CAPÍTULO 1

Gráfico 1.	Evolución comparada con la movilidad habitual. Fuente: Google Mobility Report	29
Gráfico 2.	Ocupados que trabajan algunas veces desde casa (%). Fuente: Eurostat	30
Gráfico 3.	Incidencia del teletrabajo por comunidades y ciudades autónomas en 2021. (Fuente: Instituto Nacional de Estadística, INE)	31
Gráfico 4.	Evolución de n.º de hogares con conexión de banda ancha (%). (Fuente : INE)	32
Gráfico 5.	Ventajas y desventajas del teletrabajo. Año 2021 (Fuente: Instituto Nacional de Estadística. INE)	36
Gráfico 6.	Búsquedas por modalidad presencial vs. <i>online</i> . (Fuente: Datos internos Grupo Educaedu)	37
Gráfico 7.	% de búsqueda de másteres por modalidad. Fuente: Datos internos Grupo Educaedu	38
Gráfico 8.	Búsqueda de grados universitarios por modalidad (Fuente: Google Trends)	39

CAPÍTULO 2

Tabla 1.	Problemas en IR y presencial en interrogatorios policiales (Braun y Taylor, 2012: 107)	50
Figura 1.	Ubicación espacial presencial durante un interrogatorio policial (Braun, 2012)	51
Imagen 1.	Apariencia de la consola virtual de Olyusei (Fuente: https://www.olyusei.com/)	61
Imagen 2.	Interfaz de intérprete (Fuente: Inteprefy Platform Training)	65
Imagen 3.	Interfaz de soporte técnico (Fuente: Inteprefy Platform Training)	66
Imagen 4.	Interfaz del intérprete en Webswitcher (Fuente: Webswitcher demo)	68
Imagen 5.	Vista general de una sesión en Voiceboxer (Fuente: Voiceboxer Demo)	70
Imagen 6.	Interfaz del rol de intérprete (Fuente: KUDO Interactive Demo)	72

CAPÍTULO 3

Figura 2.	Métodos de traducción e interpretación en función de las características del texto o discurso (Carl y Braun, 2017: 377)	79
Imagen 7.	Proyecto IVY: ejemplos de escenarios de realidad virtual (en Tymczynska y Kajzer-Wietrzny, 2012)	84
Imagen 8.	Proyecto IVY: ejemplos de roles (Ritsos et al., 2012)	85
Imagen 9.	Interfaz de Melissi VIS (Fuente: Melissi home page)	86
Imagen 10.	Formato teleprónter	87
Imagen 11.	Bolígrafo inteligente Livescribe y funcionalidades (De la Torre, 2017:13)	92
Figura 3.	Evaluación de herramientas de gestión terminológica en interpretación (Ortego, 2017:77)	95

CAPÍTULO 4

Tabla 2.	Cómo favorecer un entorno de aprendizaje seguro y estimulante (adaptado de Parrett y Budge, 2012)	112
Figura 4.	Interacción entre compañeros en entornos virtuales (adaptado de Siemens, 2002)	110
Figura 5.	Estructura del taller	123

CAPÍTULO 6

Tabla 3.	Objetivos iniciales en el proceso de adquisición de la técnica de toma de notas	150
Tabla 4.	Progresión de objetivos en el proceso de adquisición de la técnica de toma de notas	151
Tabla 5.	Identificación de la estructura del discurso	152
Tabla 6.	Criterios para adecuar correctamente la dificultad del discurso a cada etapa del aprendizaje	152
Tabla 7.	Compendio de pros y contras de la toma de notas en LO o LM, respectivamente	156
Figura 6.	Ejemplo de informe de una sesión de trabajo (diario del profesor)	144
Figura 7.	Ejemplo de informe de una sesión de trabajo (diario del alumno)	145
Figura 8.	Ley de Yerkes-Dodson (fuente: White, 2009)	160
Figura 9.	Diagrama de aprendizaje (elaboración propia)	161

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexieva, Bistra. 1994. "On teaching note-taking in consecutive interpreting". En *Teaching translation and interpreting 2: Insights, aims, visions*, Cay Dollerup y Anette Lindegaard (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 199–206.
- Argyle, Michael y Dean, Janet. 1965. "Contacto visual, distancia y afiliación". *Sociometría* 28 (3), 289–304.
- Arumí, Marta y Sánchez-Gijón, Pilar. 2019. "La toma de notas con ordenadores convertibles en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva. Resultados de un estudio piloto en una formación de máster". *Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció* 17, 128–152.
- Bacigalupe, Luis Alonso. 2008. "Sobre fases y modelos: hacia una propuesta explicativa del procesamiento de la información durante la interpretación simultánea". *Sendebarr* 19, 257–288.
- Barbato, Lucía. 2014. "La credibilidad de la voz del intérprete en la administración de justicia. Estudio de caso de la voz del intérprete de Rabei Osman Sayad 'El Egipcio' en el juicio del 11-M". *Transfer. Revista electrónica sobre traducción e interculturalidad* 9, Núm. 1–2, 127–149.
- Bell, Roger. 1991. *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- Betancor Sánchez, Nereida. 2015. *La interpretación remota: una propuesta de servicio público*. Las Palmas: UPGC.
- Braun, Sabine y Taylor, Judith L. 2012. "Avidicus comparative studies – part 1: Traditional interpreting and remote interpreting in police interviews". En *Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings*, Sabine Braun y Judith Taylor (eds.) 99–117.
- Braun, Sabine. 2015. "Remote Interpreting". En *Routledge Handbook of Interpreting*, Holly Mikkelsen y Renée Jourdenais (eds.) London/ New York: Routledge.
- Brindley, Jane, Walti, Christine y Blaschke, Lisa. 2009. "Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 10 (3), 1–18. Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/675/1271> Última consulta 28/10/2022.

- Brockett, Ralph G. y Hiemstra, Roger. 1993. *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bustos Sánchez, Alfonso y Coll Salvador, César. 2010. “Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis”. *Revista mexicana de investigación educativa* 15 (44), 163–184.
- Carl, Michael y Braun, Sabine. 2017. *Translation, interpreting and new technologies*. The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics.
- Carnall, Collin A. 1995. *Managing Change in Organizations*. London/ New York: Prentice Hall.
- Cases Silverstone, Madeleine. 2020. *Guía orientativa. La interpretación simultánea remota*. Asociación de Intérpretes de Conferencia de España. JD Abril 2020. Recuperado de: <https://www.aice-interpretres.com/enlaces/archivoenlace4362.pdf> . Última consulta 09/11/2022.
- Cela Gutiérrez, Cristina. 2021. “Interpretación remota: enseñanza de la interpretación en una nueva era tecnológica”. En *Actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*, Antonio Ravelo, Jesús Alonso, Carlos Travieso, David de la Cruz, José Miguel Canino y Santiago Tomás (eds.). Las Palmas de Gran Canaria, 18 y 19 de noviembre de 2021, 233–241.
- Clapper, Timothy C. 2010. “Creating the safe learning environment”. *PAI-LAL Newsletter* 3 (2), 1–6.
- Cohen, Herb. 1994. *You Can Negotiate Anything*. New Jersey: Carol Publishing Group.
- Collados Aís, Ángela. 2007. “La incidencia de la entonación monótona”. En *La evaluación de la calidad en interpretación: Parámetros de incidencia*, Ángela Collados Aís, E. Macarena Pradas Macías, Elisabeth Stévaux y Olalla García Becerra (eds). Granada: Comares, 159–174.
- Collados Aís, Ángela. 2016. “La entonación monótona y la calidad de la interpretación simultánea: frecuencia, conceptualizaciones y efectos”. *Meta* 61(3), 675–691.
- Corpas Pastor, Gloria, 2018. “Tools for Interpreters: the Challenges that Lie Ahead. Current Trends”. *Translation Teaching and Learning* 5, 157–182.

- Corpas Pastor, Gloria. 2021. “Technology Solutions for Interpreters: The VIP System”, *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 23, 91–123.
- De la Torre Salceda, Lourdes. 2017. *La aplicación de herramientas tecnológicas a la interpretación consecutiva*. Trabajo de Fin de Máster. Máster Universitario en Interpretación de Conferencias. Universidad Pontificia de Comillas.
- De Manuel Jerez, Jesús. 2019. “Las herramientas CAIT más allá de la tecnología: el reto de incorporar una nueva didáctica”. *Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació*, 94–107.
- Déjean Le Féal, Karla. 1981. “L’enseignement des méthodes d’interprétation”. En *L’enseignement de l’Interprétation et de la Traduction: de la Théorie à la Pédagogie*. Jean Delisle (ed.). Ottawa: Editions de l’Université d’Ottawa, 75–98.
- Delisle, Jean. 1982. *L’analyse du discours comme méthode de traduction*, University of Ottawa Press.
- Devaux, Jerome. 2018. “Technologies and role-space: How videoconference interpreting affects the court interpreter’s perception of her role”. *Interpreting and technology*, Claudio Fantinuoli (ed.), Berlin: Language Science Press, 91–117.
- Ellis, R. (2004). *Videoconferencing in Refugee hearings. Ellis Report to the Immigration and Refugee Board Audit and Evaluation Committee*. Recuperado de: <https://www.irb-cisr.gc.ca/en/Pages/index.aspx> Última consulta 31/10/2022
- Ericsson, Karl, Krample, Ralph T. y Tesch-Römer, Clemens. 1993. “The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance”. *Psychological Review* 100 (3), 363–406.
- Fantinuoli, Claudio. 2018. (ed.), *Interpreting and technology*. Berlin: Language Science Press.
- Ferrer Aguilar, Aida, Porlán Moreno, Rafael y Clares Flores, Trinidad .2021. “Un, dos, tres... ¡Zoom! O cómo adaptarse a la interpretación remota”. *La linterna del traductor. Revista multilingüe de ASETRAD*, 22. Recuperado de <http://lalinternadeltraductor.org/n22/zoom-interpretacion-remota.html>. Última consulta 05/11/2022.
- Fowler, Yvonne. 2016. “Court Intepreting in England: what Works? (and for whom?)”. *Language and Law / Linguagem e Direito* 3 (2), 135–169.

- Furrer, Carrie J., Skinner, Ellen A. y Pitzer, Jennifer R. 2014. “The influence of teacher and peer relationships on student’s classroom engagement and everyday motivational resilience”. *National Society for the Study of Education* 113 (1), 101–123.
- Furtado, Marco. 2015. “Beyond the meeting room. On-site vs. remote interpreting: a Set of Experimental studies”. *Polissema. Revista de Letras do ISCAP* 15, 107–131.
- Galende, Edgardo. 2020. “Traducción técnico-científica y literaria”. *Revista CTPCBA del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires* 145, 11–15.
- García-Allén, Jonathan. 2015. “Escucha activa: la clave para comunicarse con los demás”. *Psicología y Mente*. 20 de agosto de 2015 [Última actualización 31 de julio de 2022]. Recuperado de <https://psicologiymente.com/social/escucha-activa-oir> Última consulta 21/10/2022.
- García Luque, Francisca. 2009. “La interpretación telefónica en el ámbito sanitario: realidad social y reto pedagógico”. *REDIT – Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación* 3, 18–30.
- García Safont, Iván. 2014. *Historia de las tecnologías de la interpretación*. Trabajo de Fin de Grado. Castellón: Universitat Jaume I.
- Gile, Daniel. 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gile, Daniel. 2001. “L’évaluation de la qualité de l’interprétation en cours de formation”. *Meta* 46 (2), 379-393.
- Gile, Daniel. 2005. “Teaching conference interpreting”. En Tennent, Martha (Ed.). *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gillies, Andrew. 2005. *Note-Taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Gillies, Andrew. 2013. *Conference Interpreting. A Student’s Practice Book*. London: Routledge.
- Goldsmith, Joshua. 2018. “Tablet interpreting. Consecutive interpreting 2.0.” En *Community Interpreting, Translation and Technology*, Nike K. Pokorn y Mellinger, Christopher D. (eds.). *Translation and Interpreting Studies* 13 (3), 342–365.
- Guerrero, Adaya. 2022. “Entornos digitales: definición, características y ejemplos de los tipos de medios digitales en Internet”. Blog

- Cinconoticias*. [Última actualización 22 de febrero de 2022]. Recuperado de: <https://www.cinconoticias.com/entornos-digitales/> Última consulta 24/10/2022.
- Hawkins, Jim y Sandrelli, Annalisa. 2006. "Computer Assisted Interpreter Training (CAIT): what is the way forward?", *Proceedings of the Translating and Interpreting Conference Accessible Technologies*, 30–31 marzo 2006.
- Herring, Rachel. 2016. "Collaborative Interpreter Training". *Certificate of Advanced Studies (CAS) in interpreter training- Simultaneous interpreting and pedagogical innovation*. University of Geneva, Faculty of Translation and Interpreting.
- Horváth, Ildikó. 2007. "Autonomous learning: What makes it work in postgraduate interpreter training?" *Across Languages and Cultures* 8 (1), 103–122.
- Iglesias Fernández, Emilia. 2007. *La didáctica de la interpretación de conferencias: teoría y práctica*. Granada: Comares.
- Iliescu Gheorghiu, Catalina. 2001. *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Alicante: Universidad de Alicante Servicio de Publicaciones.
- Jiménez Segura, Flor. 2015. "Uso del Feedback como Estrategia de evaluación: Aportes desde un Enfoque Socioconstructivista". *Actualidades Investigativas en Educación* 15(1), 1–24.
- Jiménez Serrano, Óscar. 2019. "Interpreting Technologies: Introduction". *Tradumàtica* (17), 20–32.
- Jones, Roderick. 2002. *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kempler Rogat, Toni, Linnenbrink-García, Lisa y Di Donato, Nicole. 2013. Motivation in Collaborative Groups. *The International Handbook of Collaborative Learning*, Hmelo-Silver, Cindy E., Chinn, CLarck A., Chan, Carol K.K. y O'Donnell, Angela. (eds.). London/New York: Routledge, 250–267.
- Kiraly, Donald. 2003. "Summary of discussion on collaboration, teamwork and group work". *Innovation and e-Learning in Translation Training. Reports on Online Symposia*, Pym, Anthony (ed.) Tarragona: Universitat Rovira I Virgili, 51–57.

- Kruger, Justin, Epley, Nicholas, Parker, Jason, y Ng, Zhi-Wen. 2005. "Egocentrism over e-mail: Can we communicate as well as we think?" *Journal of Personality and Social Psychology* 89 (6), 925–936.
- La Nación (lanacion.com.ec). *El teletrabajo continuará después de la pandemia*. 2 de mayo de 2021. Recuperado de: <https://lanacion.com.ec/el-teletrabajo-continuara-despues-de-la-pandemia/> Última consulta 01/11/2022.
- Ledesma Ibáñez, Jorge. 2010. "Impunidad, anonimato y propiedad intelectual en Internet". *El Notario del siglo XXI*, 34.
- Licoppe, Christian. 2015. "Video communication and camera actions: The production of wide video shots in courtrooms with remote defendants". *Journal of Pragmatics* 76, 117–134.
- Mackintosh, Jennifer. 1999. Interpreters are Made not Born. *Interpreting* 4, 67-80.
- Manrique, Lileya. 2004. "El aprendizaje autónomo en la educación a distancia". *Primer congreso virtual Latinoamericano de educación a distancia. Latineduca 2004*. Departamento de educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mellinger, C. D. 2019. "Tecnologías de interpretación asistida por ordenador y cognición de intérpretes: una perspectiva orientada hacia el producto y el proceso". *Tradumàtica* (17), 33–44.
- Mikkelson, Holly y Jourdenais, Renée (dir.). 2018. *The Routledge Handbook of Interpreting*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Miler-Cassino, Joanna y Rybińska, Zofia. 2011. "AVIDICUS comparative studies – part III: Traditional interpreting and videoconference interpreting in prosecution interviews". *Videoconference and remote interpreting in criminal proceedings*, Sabine Braun & Judith L. Taylor (eds.), 117–136. Guildford: University of Surrey.
- Morales, Germán, Chávez, Edgar, Rodríguez, Raúl, Peña, Benjamín y Carpio, Claudio. 2016. "Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica". *Educación y Desarrollo* 37, 5–14.
- Moser-Mercer, Bárbara. 2000. "The Acquisition of Interpreting Skills". *Signed-language interpretation and training: Theoretical and practical aspects*. L. Gran & C. B. Kellett (eds.). Trieste: Edizioni Università di Trieste, 57–62.

- Moser-Mercer, Bárbara. 2005. "Remote interpreting: issues of multi-sensory integration in a multilingual task". *Meta* 50 (2), 727–738.
- Monteiro, Elisa y Morrison, Keith. 2014. "Challenges for Collaborative Blended Learning in Undergraduate Students". *Educational Research and Evaluation* 20 (7), 564–591.
- Motta, Manuela. 2016. "A blended learning environment based on the principles of deliberate practice for the acquisition of interpreting skills". *The Interpreter and Translator Trainer* 10 (1), 133–149.
- Niska, Helge. 2002. "Community interpreting training: Past, present and future". *Interpreting in the 21st century: Challenges and opportunities*, Maurizio Viezzi y Giuliana Garzone (eds.), 133–144. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ortego Antón, María Teresa. 2017. "Las herramientas de gestión terminológica: una aproximación desde la perspectiva de los intérpretes en los Servicios Públicos". *Superando límites en traducción e interpretación en los Servicios Públicos*, Valero Garcés, Carmen (ed.), Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 74–82
- Ortego Antón, María Teresa, y Fernández Mingo, Sara. 2022. "Los sistemas de interpretación remota. ¿Es oro todo lo que reluce?" *Hikma* 21 (1), 85–105.
- Padilla Benítez, Presentación y Bajo Molina, María Teresa. 1998. "Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea". *Qua-derns: Revista de traducción* 2, 107–117.
- Pannan, Linda J. y Legge, Katherine A. 2016. "A blended learning model and a design model combine to support academics in pedagogical redesign of the curriculum". *Show Me The Learning ASCILITE 2016, Shaping the future of tertiary education*, S. Barker, S. Dawson, A. Pardo, y C. Colvin (eds.), 487–497. Recuperado de Template (ascilite.org) Última consulta 28/10/2022.
- Parrett, William H. y Budge, Kathleen M. 2012. *Turning High-Poverty Schools into High- Performing Schools*. Alexandria, Virginia: ASCD Publications.
- Pérez-Luzardo Díaz, Jessica. 2005. *Didáctica de la Interpretación Simultánea*. Tesis Doctoral de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Filología Moderna. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/257.pdf . Última consulta 23/03/2022.

- Pöhhacker, Franz. 2016. *Introducing interpreting studies*. Londres: Routledge.
- Rheingold, Howard. 1996. *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa
- Ritsos, Panagiotis, Robert Gittins, Jonathan. C. Roberts, Sabine. Braun y Catherine Slater. 2012. “Using Virtual Reality for Interpreter-mediated Communication and Training,” *International Conference on Cyberworlds*, 191–198. Recuperado de: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6337419> Última consulta 22/10/2022.
- Roberts, Roda P. 1997. “Community Interpreting Today and Tomorrow”. En Carr, S., R. Roberts, A. Duffour y D. Steyn (Eds.). *The critical Link: Interpretes in the Community: Papers from the First International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings*, Geneva Park, Canada. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 7–25.
- Robinson, Rhonda, Molenda, Michael y Rezabek, Landra. 2008. “Facilitating Learning”. *Educational Technology. Definition with Commentary*. Januszewski, Alan y Michael Molenda (eds.). London/New York: Routledge, 15–48.
- Rosado, Tony. 2019. “The very real dangers of Remote Simultaneous Interpreting from our home.”, *The Professional Interpreter*, 17 de octubre de 2019. Recuperado de: <https://rpstranslations.wordpress.com/2019/10/17/the-very-real-dangers-of-remote-simultaneous-interpreting-from-our-home/> Última consulta 03/11/2022.
- Rosenberg, Brett Allen. (2007) “A Data Driven Analysis of Telephone Interpreting.” 2004. *The Critical Link 4: Interpreters in the Community. Selected Papers form the 2nd International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings*, Cecilia Wadensjö, Brigitta, Englund Dimitrova y Anna-Lena Nilsson (eds.). Stockholm, Sweden, 20–23 May 2004. Amsterdam: John Benjamins, 65–76.
- Roth, Michael. 2000. “Laissez faire videoconferencing: Remote witness testimony and adversarial truth”. *UCLA Law Review* 48 (1), 185–220.
- Rozan, Jean-François. 1959. *La prise de notes en interpretation consecutive*. Ginebra: Georg.
- Ruiz Mezcuca, Aurora. 2010. *El equipo de interpretación simultánea y sus implicaciones didácticas*. Tesis doctoral de la Universidad de Málaga.

- Recuperado de: El equipo de interpretación simultánea y sus implicaciones didácticas (uma.es). Última consulta 12/11/2022.
- Ruiz Mezcuá, Aurora. 2019. “El triple reto de la interpretación a distancia: Tecnológico, profesional y didáctico”. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters*. Miguel Tolosa Igualada, y Álvaro Echeverri (eds.), *MonTI* 11, 243–262.
- Ruiz Martín, Héctor. 2020. *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Sandrelli, Annalisa. 2015. “Becoming an Interpreter: The Role of Computer Technology”. *MonTI Special Issue 2*, 111–138.
- Santamaría Ciordia, L. (Coord.). 2015. *Unificación de métodos docentes y consolidación de la enseñanza de la interpretación de conferencias en la Facultad de Traducción e Interpretación de la UVa*. Proyecto de innovación docente de la Universidad de Valladolid (UVa) de los años 2013–2014 y 2014–2015, Valentín Cardeñoso Payo y Alfredo Corell Almuzara (Coords.), 365–368.
- Sawyer, R. Keith. 2009. “The New Science of Learning”. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Keith R. Sawyer (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Seeber, Kilian G. 2021. “Remote Conferencing: unloading on conference interpreters?” *A Journey into the Interpreter’s Mind* 6. Publicaciones de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia. Recuperado de: <https://aiic.org/site/blog/remote-conferencing> Última consulta 15/10/2022.
- Seleskovitch, Danica. 1989. “Teaching conference interpreting”. *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy*, En Peter Krawutschke (ed.). Filadelfia: John Benjamins.
- Seleskovitch, Danica y Lederer, Marianne. 2002. *Pédagogie raisonnée de l’interprétation: 4 (Traductologie)*. Paris: Didier Erudition.
- Setton, Robin y Dawrant, Andrew. 2016. *Conference Interpreting. A Translator’s Guide*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library.
- Short, John, Williams, Ederyn y Christie, Bruce. 1976. *La psicología social de las telecomunicaciones*. Londres: Wiley.

- Siegel, Jane, Kiesler, Sara, y McGuire, Timothy W. (1984). “Social psychological aspects of computer-mediated communication”. *American Psychologist*, 39 (10), 1123–113
- Siemens, George. 2002. *Interaction. E-Learning Course*. October 8, 2002. Recuperado de: Microsoft Word – Instructional Design in E-learning. doc .Última consulta 29/10/2022.
- Sierra Varón, César Augusto. 2011. “La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo”. *Panorama* 9 (5), 75–87.
- Tymczynska, Maria y Kajzer-Wietrzny, Marta. 2012. “Pedagogical Evaluation of the IVY environment”. *Exploiting Emerging Technologies to Prepare Interpreters and their Clients for Professional Practice*. Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme. Londres, 23 de noviembre de 2012. Recuperado de: <http://virtual-interpreting.net/wp-content/uploads/2015/08/MARIA-AND-MARTA-IVYSEMINAR-23.11.12.pdf> Última consulta 10/11/2022.
- Valero-Garcés, Carmen. 2011. “Las nuevas tecnologías y la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: ¿bendición o maldición? A modo de introducción”. *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en un mundo INTERcoNEcTado / Public Service Interpreting and Translation in the Wild Wired World*, Valero Garcés, Carmen (ed.). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 7–18.
- Van Dam, Ine Mary. 1989. “Strategies of Simultaneous Interpretation: a Methodology for the Training of Simultaneous Interpreters”. *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting* (Zeta University 12), Laura Gran y John Dodds (eds.). Udine: Campanotto Editore, 167–176.
- Vázquez Castilla, Jesús. 2017. *La modalidad de interpretación “consecutiva-simultánea” asistida por tableta*. Trabajo de fin de Máster. Máster Universitario en Interpretación de Conferencias. Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de: [TFM000695.pdf](https://www.comillas.edu/TFM000695.pdf) (comillas.edu) Última consulta 01/11/2022.
- Vigier-Moreno, Francisco J. y Lázaro Gutiérrez, Raquel. 2019. “La formación en interpretación remota: una experiencia docente interuniversitaria”. *Innovación educativa* 29, 141–156.


- Weber, Wilhem K. 1989. “Improved ways of teaching consecutive interpretation”. *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Laura Gran y John Dodds (eds.), 161–166.
- Werderitsch, Bárbara. 2021. “SmarTerp, una nueva solución ISR centrada en cumplir las altas exigencias del entorno virtual de trabajo del intérprete de conferencias”. *Linkedin*, 11 de junio de 2021. Recuperado de: <https://www.linkedin.com/pulse/smarterp-una-nueva-soluci%C3%B3n-isr-centrada-en-cumplir-las-werderitsch/?originalSubdomain=es> Última consulta 12/11/2022.
- White, Alasdair. 2009. *From Comfort Zone to Performance Management*. White & MacLean Publishing
- Yang, Shu Ching y Cheng, Yi-Ju. 2007. “Technology-enhanced language learning: a Case Study”. *Computers in Human Behaviour* 23, 860–879.
- Yerkes, Robert Mearns & Dodson, John Dillingham. 1908. The relationship of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology* 18, 459–482.
- Yudes Gómez, Carolina. 2010. *Procesos cognitivos en intérpretes profesionales. Comprensión, memoria de trabajo y funciones ejecutivas*. Tesis doctoral de la Universidad de Granada. Recuperado de: URI: <http://hdl.handle.net/10481/15396> Última consulta 13/11/2022
- Wang, Binhua. 2015. “Bridging the gap between interpreting classrooms and real-world interpreting”. *International Journal of Interpreter Education* 7 (1), 65–73.
- Webb, Noreen. 2010. “Peer learning in the classroom”. *International Encyclopedia of Education* (3ª edición). Oxford: Elsevier Ltd., 636–642.

OTRAS FUENTES

- AIIC (2019). *Directrices para la interpretación a distancia (Versión 1.0)*. 25 de abril de 2019. Última consulta: 11/09/2022.
- Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia (AEDTU).
- «BOE» núm. 253, de 23 de septiembre de 2020. Real Decreto Ley de Trabajo a Distancia. Recuperado de: <https://boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-11043-consolidado.pdf> Última consulta 28/10/2022.
- «BOE» núm. 310, de 26 de noviembre de 2020, páginas 105407 a 105412. Resolución de 17 de noviembre de 2020, de la Secretaría General

AQ: The following references are not listed in alphabetical order. Please check the reference order.
 Djean Le Fal, Karla (1981), Delisle, Jean (1982), Devaux, Jerome (2018), Garca-Alln, Jonathan (2015), Garca Luque, Francisca (2009), Gile, Daniel (1995), Gile, Daniel. 2001. L'evaluation de la qualite de l'interpretation en cours de formation. Meta 46 (2), 379-393. (J), Gile, Daniel. 2005. Teaching conference interpreting. En Tenness, Martha (Ed.), Training for the New Millennium. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, (J), Gillies, Andrew (2005), Gillies, Andrew (2013), Garca Safont, Ivn (2014), Morales, Germin (2016), Moser-Mercer, Barbara (2000), Moser-Mercer, Barbara (2005), Monteiro, Elisa (2014), Prez-Luzardo Daz, Jessica (2005), Pchacker, Franz (2016), Ruiz Mezcuca, Aurora (2010), Ruiz Mezcuca, Aurora (2019), Ruiz Martn, Hector (2020), Santamara Cordia, L. (2015), Sandrelli, Annalisa (2015), Siegel, Jane (1984), Siemens, George (2002), Sierra Varn, Csar Augusto (2011), Short, John (1976), Viquez, Castilla, Jess (2017), Vignier-Moreno, Francisco J (2019), Weber, Wilhem K (1989), Werderitsch, Barbara (2021), White, Alasdair (2009), Yang, Shu Ching (2007), Yudes Gmez, Carolina (2010), Wang, Binhua (2015), Webb, Noreen (2010)

- Técnica, por la que se publica el Convenio con la Comunidad Autónoma de Galicia, para la promoción del pensamiento computacional en todas las etapas educativas no universitarias a través del proyecto “Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial”.
- CUNTIC (2019). Código de utilización de nuevas tecnologías para la interpretación de conferencia. Tradulex, Multilingual Communication. Recuperado de: Nuevas tecnologías en interpretación (tradulex.com). Última consulta 19/02/2023.
- Directrices para la interpretación a distancia (Versión 1.0.). Grupo de Trabajo sobre interpretación a distancia de la AIIC.
- Euskadi tecnología. “Interprest, software para la traducción simultánea”. 1 de junio de 2016. Recuperado de: <https://www.euskaditecnologia.com/interprest-software-para-la-traduccion-simultanea/> Última consulta 27/10/2022.
- Encuesta de Población Activa EPA. Cuarto trimestre de 2021. Instituto Nacional de Estadística, notas de prensa. 27 de enero 2022. <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0421.pdf> Última consulta 27/10/2022.
- Efectos y consecuencias del coronavirus (I). Estudio n.º 3298, octubre 2020. CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de: https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3280_3299/3298/es3298mar.pdf Última consulta 28/10/2022.
- Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial, el Aula del Futuro o el Observatorio de Tecnologías Educativas, entre otros («BOE» núm. 228, de 23 de septiembre de 2021).
- Informe TALIS. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Report from the OECD’s Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. OECD Publishing, 2009. Versión completa disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/43044074.pdf> Última consulta 06/11/2022.
- Infotra. Blog de Traducción e Interpretación de la biblioteca de la Universidad de Salamanca. <https://infotra.wordpress.com/2021/03/25/entrevista-a-clara-guelbenzu-interprete-y-autora-del-blog-bootheando/> Última consulta 01/09/2022.
- Tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la COVID-19 Estudio n.º 3316 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS),

- (tamaño 3014). Marzo 2021. Recuperado de: http://datos.cis.es/pdf/Es3316marMT_A.pdf. Última consulta 06/10/2022.
- Observatorio Educaedu de la Formación. Grupo Educaedu. Suscripción Newsletter (tumaster.com) Última consulta 03/09/2022.
- Blog Don de Lenguas. Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca. Entrevista a Clara Guel. 24 de marzo de 2021. Recuperado de: Don de lenguas  : Entrevista a Clara Guelbenzu, intérprete y autora del blog “Bootheando” (programadondelenguas.blogspot.com) Última consulta 13/11/2022.
- Plan de Acción de Educación Digital (2021–2027). Área Europea de Educación de la Comisión Europea. Disponible en: Plan de Acción de Educación Digital (2021–2027) | European Education Area (europa.eu). Última consulta 05/09/2022.
- Plan Nacional de Competencias Digitales. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Disponible en: 210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf (mineco.gob.es) . Última consulta 05/09/2022.
- Plataforma electrónica para la enseñanza de adultos en Europa (EPALE). EPALE | Plataforma electrónica de aprendizaje de adultos en Europa Última consulta 13/11/2022.
- Portal de e-Justicia de la UE. <https://e-justice.europa.eu/home?plang=es&action=home> Última consulta 13/11/2022.

