



Optimización de las competencias del traductor e intérprete

Nuevas tecnologías – procesos cognitivos –
estrategias

Encarnación Postigo Pinazo (ed.)

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Encarnación Postigo Pinazo (ed.)

Optimización de las competencias del traductor e intérprete

Klaus-Dieter Baumann/Susanne Hagemann/
Hartwig Kalverkämper/Klaus Schubert (Hg.)

TRANSÜD.

Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens

Band 94

Encarnación Postigo Pinazo (ed.)

Optimización de las competencias del traductor e intérprete

Nuevas tecnologías – procesos cognitivos – estrategias

FFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: *Puente de Santo Domingo, Puente de los Alemanes, Málaga*
© Maika – Fotolia.com

Comité Científico

Raúl Escalera Mestre (Universidad Pablo de Olavide)

Isabel López Cirugeda (Universidad de Castilla La Mancha)

Rocío Palomares Perraut (Universidad de Málaga)

Carmen Pasamar Márquez (Universidad de Portsmouth)

Míriam Seghiri Domínguez (Universidad de Málaga)

Cristina Toledo Báez (Universidad de Córdoba)

Agradecimientos:

El presente volumen se ha realizado en el marco y parcialmente con la financiación del proyecto de innovación educativa PIE 15–41 (2015–2017) de la Universidad de Málaga conjuntamente con las Universidades de Portsmouth (Reino Unido) y la Universidad de Gante (Bélgica) denominado: *Recursos TIC y estrategias para una optimización proactiva del aprendizaje de lenguas extranjeras y de las competencias para la traducción e interpretación: experiencia pedagógica compartida con dos universidades europeas socias*. También ha recibido financiación parcial para publicación en acceso abierto en la convocatoria de 2017 del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

Además el presente trabajo ha sido realizado (parcialmente) en el seno de los proyectos ‘VIP: sistema integrado Voz-texto para IntérPretes’ (ref. FFI2016-75831-P, MINECO), ‘TERMITUR: Diccionario inteligente TERMInológico para el sector TURístico (alemán-inglés-español)’ (ref. HUM2754, Junta de Andalucía) e ‘INTERPRETA 2.0: aplicación de herramientas TIC para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación’ (ref. PIE 17-015, Universidad de Málaga).

ISBN 978-3-7329-0392-4

ISBN E-Book 978-3-7329-9622-3

ISSN 1438-2636

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2018. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

ÍNDICE

NALINI BOODHOO

**Nuevas tecnologías, procesos cognitivos y metodologías
para la optimización de las competencias del traductor e
intérprete 7**

MARINA CALLEJA REINA / JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ SANTOS /

MARÍA LUISA LUQUE LIÑÁN

**LATS (Language Assessment System Training) –
Una herramienta TIC para la enseñanza activa de competencias
en diagnóstico en el ámbito de los problemas del lenguaje 11**

HILDEGARD VERMEIREN

**Interpretación y tecnologías para la comunicación:
propuestas concretas para formadores 27**

PALOMA OJEDA FERNÁNDEZ / ENCARNACIÓN POSTIGO PINAZO

**Análisis de las causas de estrés y ansiedad anticipativa
en la interpretación simultánea desde una perspectiva interdisciplinar:
estudio piloto comparativo entre profesionales y estudiantes 53**

ANA MASEDO GUTIÉRREZ

**Ansiedad ante un examen final oral en estudiantes universitarios
de traducción e interpretación ¿la ansiedad influye en la nota? 77**

LAURA PARRILLA GÓMEZ

Códigos éticos: formación para intérpretes 83

MOHAMED H. AL-AZAWI / MARCOS RODRÍGUEZ-ESPINOSA

**Aspectos éticos y profesionales en el desempeño de la labor
de traductores e intérpretes en zonas de conflicto:
semblanzas y casos 105**

ROCÍO LAVADO PUYOL

El corpus como herramienta auxiliar de la traducción inversa y su aplicación a la mejora de la competencia lingüística de los traductores	125
--	------------

BEGOÑA RODRÍGUEZ DE CÉSPEDES

Mind the gap: Language Service Providers' views on the technological training of professional translators	143
--	------------

CARMEN ACUÑA-PARTAL / JUAN JESÚS ZARO

Humanidades digitales e historia de la traducción: La aportación de la biblioteca <i>Traducciones y Traductores de Literatura y Ensayo</i> (TTLE) al conocimiento y estudio del patrimonio bibliográfico traducido en españa e hispanoamérica	163
--	------------

Nuevas tecnologías, procesos cognitivos y metodologías para la optimización de las competencias del traductor e intérprete

Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender
(John Cotton Dana)

Los capítulos que aparecen en este volumen son producto de la investigación conjunta de los autores y fruto de su relación debido a los convenios de movilidad dentro del marco del programa europeo Erasmus +.

Los autores enfatizan la necesidad de llevar a cabo un análisis constante de los aspectos fundamentales en la formación del traductor e intérprete e implementar metodologías efectivas acordes con los nuevos escenarios profesionales y de investigación. De ahí, que esta obra se centre en aspectos fundamentales en este campo como la importancia de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción e interpretación, la formación y su adecuación al mercado, el análisis del estrés en el intérprete y los códigos éticos.

En primer lugar, fruto de la colaboración con la facultad de Psicología, Calleja Reina, Rodríguez Santos y Luque Liñán describen el diseño y aplicación de un programa mediante tecnologías y un protocolo de actuación que conduce a un diagnóstico clínico de dificultades del lenguaje. No podemos olvidar que dichas circunstancias no solo pueden encontrarse en población externa al ámbito universitario, sino también en el alumnado universitario que presentan alguna discapacidad y necesitan alguna adaptación curricular. Por todo ello, la herramienta diseñada por estos investigadores será útil, no solo para los estudiantes del Grado de Logopedia, sino para el profesorado universitario en general que desee evaluar dificultades del lenguaje especialmente al inicio de su docencia anual.

A continuación, se dedica un apartado a la investigación en el ámbito de la interpretación. El bloque se inicia con el trabajo de Masedo Gutiérrez que, desde la perspectiva de la psicología y usando determinadas escalas, analiza el nivel de estrés que experimentan los alumnos de interpretación en la modalidad de consecutiva. Este trabajo analiza la ansiedad que presentan los estudiantes antes de la prueba oral y en su personalidad, y además explora si existe alguna relación

entre los niveles de ansiedad que tienen dichos estudiantes mediante el uso de la escala STAI en su adaptación española. Igualmente se empleó la subescala de Ansiedad Rasgo que permite evaluar los aspectos más estables de la persona en relación con la ansiedad. Se relacionan los resultados académicos en el grado de ansiedad.

Ojeda Fernández y Postigo Pinazo dedican el siguiente capítulo a investigar el estrés en la modalidad de interpretación simultánea. El objetivo de las autoras es descubrir cuáles son los síntomas que aparecen con más frecuencia como causa de estrés en la interpretación simultánea y determinar los factores que los producen, para así poder diseñar actividades que puedan reducir dicho estrés. Mediante encuestas suministradas tanto a estudiantes, como a profesionales, se realiza un estudio comparativo descriptivo de ambos tipos de sujetos, tras el que se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

El capítulo de Vermeiren analiza cómo se puede establecer una metodología adecuada para la formación de los intérpretes de conferencias en el marco de las nuevas tecnologías y detalla minuciosamente las diferentes estrategias a seguir para formar a profesionales de excelencia. La autora apela al compromiso ético de los formadores que engloba una formación de calidad en áreas como la deontología, instituciones internacionales, la formación de intérpretes para familiarizarse con las innovaciones tecnológicas y su efecto en la profesión. El objetivo es fomentar una competencia fundamental, aquella que permita tomar decisiones acertadas en situaciones donde surgen dificultades inesperadas relacionadas con el uso de las tecnologías.

Los códigos éticos y su aplicación en el ámbito de la interpretación comunitaria en hospitales es el tema que aborda en el siguiente capítulo Parrilla Gómez. En primer lugar, la autora revisa la situación actual de la aplicación de dichos códigos éticos de la interpretación y la investigación previa.

A continuación, profundiza en el análisis de los aspectos éticos de esta profesión con una muestra de extracción de datos de un corpus de grabaciones obtenido de encuentros reales en el ámbito sanitario. Pretende constatar la necesidad de dotar de más presencia a los códigos éticos en la formación de futuros intérpretes.

Este bloque se cierra con la contribución de Al-Azawi y Rodríguez Espinosa que abordan los aspectos éticos y profesionales de traductores e intérpretes en las zonas de conflicto. Los autores reivindican el nuevo papel del intérprete en zonas de conflicto o situaciones de crisis humanitaria. Estos profesionales han pasado de ser de meros operadores lingüísticos a socios necesarios para el diálogo intercultural y el desarrollo de los nuevos entornos tras los conflictos. Se hacen eco de las precarias condiciones laborales y de los riesgos que afrontan dichos profesionales en el desempeño de su labor. Ilustran magistralmente sus afirmaciones con diferentes casos recientes.

El último bloque se dedica a la traducción. Se incluyen temas que generan cierta controversia como la direccionalidad de la traducción, como llenar el vacío entre la etapa formativa y la profesional y el papel de las humanidades digitales en la traducción literaria.

En primer lugar, Lavado Puyol propone la mejora de la competencia lingüística del traductor mediante el uso de corpus en la modalidad inversa. La autora enfatiza la importancia y distintas aplicaciones del corpus como herramienta auxiliar de la traducción inversa que tendrá un efecto positivo en la calidad del producto final y en un incremento de la seguridad a la hora de acometer este tipo de traducciones. Utiliza la encuesta dirigida a profesionales de la traducción que en alguna ocasión realizan encargos de traducción inversa para corroborar la utilidad del corpus como herramienta auxiliar del proceso de traducción. Como recurso, puede ser empleado en una variedad de casos tales como la comprobación de hipótesis y la corrección de errores desde el punto de vista contrastivo aplicados a la traducción de un texto hacia una lengua que no es la materna del traductor.

De esta forma, el traductor podrá extraer experiencias y ejemplos para garantizar la naturalidad de los elementos lingüísticos que pretenden incluir en su discurso.

Rodríguez de Céspedes dibuja el panorama cambiante de la traducción y las modificaciones en la capacitación de los profesionales que han sobrevenido con las tecnologías, las memorias de traducción, etc. Plantea la cuestión de quién debe proporcionar la formación de estas nuevas habilidades y en qué etapa.

Este trabajo ofrece una visión actual de la industria de la traducción donde se analizan datos de los proveedores de servicios lingüísticos para tratar de responder a las cuestiones planteadas.

Acuña-Partal y Zaro Vera dedican el último capítulo a describir la aportación de la Biblioteca *Traducciones y Traductores de Literatura y Ensayo (TTLE)* al conocimiento y estudio del patrimonio bibliográfico traducido en España e Hispanoamérica, en el contexto de las humanidades digitales y la Historia de la Traducción. Dicha biblioteca es el resultado de varios proyectos de investigación concedidos y realizados en el marco I+D del Plan Nacional y de Excelencia de la Junta de Andalucía. Consta de un gran número de obras digitalizadas que se acompañan de los resultados de investigaciones acerca de la Historia de la Traducción en España e Hispanoamérica, sus textos y sus protagonistas, según criterios basados, entre otros, en métodos y conceptos de los Estudios Descriptivos de Traducción, los Estudios de Recepción, la Sociología de la Traducción, la Teoría Funcionalista y la Teoría de la Manipulación. Se trata de una colección de textos únicos en su género y época, de carácter magistral para la enseñanza de la traducción del francés y el inglés al español, y son gran interés para la historiografía de la práctica de la traducción y su docencia.

Este volumen constituye una importante aportación a la investigación de los retos actuales en el ámbito de las lenguas, la traducción e interpretación. Será de utilidad tanto para otros investigadores o grupos de investigación como para los estudiantes que se estén formando en la disciplina. Con toda seguridad, las reivindicaciones de los autores tendrán un impacto importante ámbito académico y profesional.

NALINI BOODHOO
Professor of Language Education
School of Education and Lifelong Learning
University of East Anglia

MARINA CALLEJA REINA / JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ
SANTOS / MARÍA LUISA LUQUE LIÑÁN
(UNIVERSIDAD DE MÁLAGA)

LATS (Language Assessment System Training) – Una herramienta TIC para la enseñanza activa de competencias en diagnóstico clínico en el ámbito de los problemas del lenguaje

Introducción

En la Universidad del siglo XXI, el aprendizaje se asume como la *construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje*. Como docentes debemos esperar que nuestros estudiantes tras obtener su Grado sean capaces de saber aplicar procedimientos, dar respuestas novedosas o inventarlas, generar nuevas ideas, diagnosticar y resolver problemas (Biggs & Tang, 2011). Es decir, se parte de la noción de discente activo, el cual debe ser capaz de llegar a desarrollar sus propias hipótesis acerca de cómo funciona el mundo.

Para ello, la Universidad ha de plantear procedimientos prácticos que permitan al discente seguir aprendiendo por sí mismo durante su periodo formativo y a lo largo de toda la vida.

El aprendizaje activo como método de entrenamiento, comparado con los enfoques tradicionales, ha resultado ser más eficaz puesto que implica una mayor adaptación de las habilidades entrenadas para resolver adecuadamente las tareas nuevas. Enmarcando el aprendizaje activo dentro del enfoque constructivista, se enseña a los discentes el proceso de cómo aprender y se les anima a ser aprendices de por vida.

El aprendizaje activo se caracteriza además por ser sistemático y estar orientado a una meta, aunque no está claramente delimitado el principio y el fin del proceso, de ahí que el discente sea el encargado de estructurarlo.

Desde el nuevo enfoque se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de adquisición de competencias. Esto es, el discente al final de su

formación, ha de saber actuar ante una situación concreta de manera autónoma, reflexiva y ética (Legault, 2012). En definitiva, lo que la sociedad demanda a la universidad es la formación de profesionales competentes más ajustados a las necesidades del mercado laboral. Sin embargo, al cambio de paradigma, hay que sumar otros dos factores que han afectado a la docencia universitaria. De un lado, la irrupción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la educación superior, lo que ha supuesto un hito para el desempeño de la actividad del docente universitario. Y por otro, el cambio en el perfil de los estudiantes que están en las aulas universitarias, los cuales se caracterizan por ser mayoritariamente nativos digitales, lo que les lleva a procesar la información de una forma diferente, manejar los recursos y herramientas de forma diferente (Prensky, 2001b).

Las TIC's son el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro y se constituyen en un soporte esencial para el aprendizaje activo, por lo que los docentes asumirán entre sus tareas la de proporcionar contenidos en un formato con el que los estudiantes esté familiarizados (Pletka, 2007), participando incluso en el diseño y elaboración de nuevos contenidos y procesos de distribución, entre los que se encuentran las plataformas virtuales para la docencia (Calleja Reina, 2014)

En este sentido han aparecido los modelos híbridos de aprendizaje, también llamados blended-learning (o b-learning), aprendizaje mixto, contextos híbridos de aprendizaje, semi-presencial o formación combinada. En estos contextos se combinan las estrategias presenciales y virtuales, es decir, la instrucción cara a cara y la instrucción mediante las TIC (Osorio & Duarte, 2011).

Los programas formativos b-learning deben incluir recursos online (vía Internet u otras tecnologías digitales) y sesiones presenciales, estructuradas pedagógicamente; es decir, se combinan procesos de aprendizaje desarrollados mediante redes y sistemas digitales con sesiones presenciales en las se produce el contacto cara a cara (discente-docente).

Desde el primer momento, la herramienta que presentamos, *Language Assessment Training System* (LATS) se concibió como una herramienta para el entrenamiento en razonamiento clínico diagnóstico para estudiantes del Grado

de Logopedia, bajo los presupuestos del entrenamiento activo, según Keith y Wolff (2015):

- a) los participantes de forma activa exploran el material formativo por sí mismo
- b) las intervenciones de entrenamiento activo proporcionan solo una pequeña información de la tarea.
- c) el entrenamiento en tareas puede proporcionar retroalimentación a partir de las acciones realizadas lo que posibilita a los aprendices disponer de una valoración sobre su proceso sin una guía externa.

El razonamiento clínico (RC) en la patología del lenguaje

La Logopedia es una ciencia que se incluye dentro del campo de las Ciencias de la Salud y tiene, por tanto, un fuerte cometido clínico. El principal objetivo que tiene el profesional de la Logopedia es el de afrontar todos los problemas causados por los Trastornos de la Comunicación, el Lenguaje, el Habla y la Voz. Dada esta función fundamental, uno de los cometidos de la formación de los futuros Logopedas será el de educar en Razonamiento Clínico (en adelante RC).

¿En qué consiste el RC?

El RC es un concepto amplio que pretende reflejar muchos de los procesos cognitivos que ocurren en la práctica clínica. Alude a la evaluación, diagnóstico y el manejo de un paciente e incluye, pero no se limita, a la toma de decisiones clínicas. Es un componente fundamental de la práctica clínica y tanto el razonamiento diagnóstico como la toma de decisiones clínicas deberían ser incluidas en el *curriculum* de cualquier ciencia, como la Logopedia, que tenga que ver con el cuidado de la salud, entendida ésta en un sentido amplio. El RC puede ser también definido como la capacidad para clasificar las características presentadas por un paciente para así poder asignar con precisión una etiqueta diagnóstica que permita, posteriormente, el desarrollo de un tratamiento apropiado, que realmente es el objetivo final. En la literatura, los términos RC, juicio clínico, resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento crítico a menudo se han usado indistintamente. Lo más habitual es el uso del término *razonamiento clínico* para describir ese proceso mediante el cual los logopedas (y otros profe-

sionales como médicos o enfermeros, p.e.) recopilan datos, procesan la información recogida, llegan a la comprensión del problema planteado por un paciente, planifican e implementan intervenciones, evalúan los resultados y reflexionan y aprenden de todo el proceso (Croskerry, 2003, 2009).

Es importante, no obstante, asumir que no existe una forma estándar de realizar el RC por lo que dos profesionales expertos pueden llegar a la misma conclusión correcta utilizando diferentes, aunque compatibles, mecanismos de razonamiento. Una revisión histórica de los diferentes enfoques (ver Norman, 2005) nos muestra diferentes modelos a lo largo del tiempo tomando en consideración las últimas décadas únicamente. Modelos que van desde (a) intentos para entender el razonamiento como una habilidad general –el proceso de RC; (b) como un conjunto de mecanismos de búsqueda en la memoria tomando en consideración la cantidad de conocimiento disponible a (c) modelos centrados en los diferentes tipos de representaciones mentales -scripts, esquemas y ejemplos prototípicos.

Desde un punto de vista del modelo de razonamiento seguido por los profesionales podemos detectar diversos modelos: Así (ver Yazdani, Hosseinzadeh y Hosseini (2017) se identifican los siguientes como los más relevantes: (a) Modelo hipotético deductivo, basado en la generación de hipótesis diagnósticas apoyadas por las pistas informacionales recogidas y que permiten confirmar o descartar las hipótesis iniciales; (b) Modelo de reconocimiento de patrones. En este modelo se destaca que el razonamiento diagnóstico tiene lugar de forma no analítica sino mediante la asociación de los datos observados con un patrón previamente formado de constructos clínicos y sintomáticos. Se apoya en los rasgos clave del caso clínico en cuestión (Arocha et al. 1993); (c) Modelo dual de razonamiento clínico diagnóstico (Croskerry, 2009). En este modelo se enfatizan dos sistemas de razonamiento, uno no analítico (de tipo intuitivo) y otro de tipo analítico y sistemático en caso de que el primero se encuentre con dificultades para analizar los datos presentados por el caso clínico y (d) Un modelo integrador (Gruppen y Frohna, 2002) según el cual el proceso de razonamiento comienza con la información que se recopila del paciente o caso clínico. El conocimiento previo del profesional (médico, logopeda u otro profesional de la salud) sirve para formar una representación inicial (hipótesis preliminares) del problema del paciente. La calidad de esta representación inicial es crítica para el buen resulta-

do del proceso de razonamiento. El siguiente paso es la evaluación de estas hipótesis iniciales; la evaluación aquí no se considera la última etapa, sino algo que se repetirá en el proceso de razonamiento de manera cíclica. En una primera instancia, la evaluación podría ser en gran medida de tipo no analítico, comparando de manera no estricta esas hipótesis preliminares con el conocimiento previo archivado en la memoria con la intención de identificar los rasgos característicos que están ausentes. La información recopilada más la comparación con el conocimiento previo conduce a una nueva representación del problema y una posterior evaluación. Este ciclo continúa hasta que la evaluación confirma la bondad de ajuste de la representación del problema con un diagnóstico definitivo (hipótesis diagnóstica final).

Desde este punto de vista, se puede entender que la formación en RC sea algo fundamental en la práctica clínica. A pesar de ello, sigue siendo un enigma y sigue presentando un desafío para los profesores y supervisores, dado que los profesionales expertos normalmente utilizan procesos de razonamiento inconscientes que no resultan fáciles de explicitar o verbalizar. Sin embargo, este es precisamente el reto: hacer conscientes y explícitos los procesos que guían a los profesionales expertos para que puedan ser sometidos a un método de enseñanza reglada y para que cuando los aprendices hagan lo mismo sus procesos de razonamiento puedan ser evaluados y mejorados mediante una adecuada retroalimentación. Los estudiantes de Logopedia deben aprender las reglas que determinan cómo los datos que se recogen moldean las decisiones clínicas y deben aprender las conexiones entre esos datos y los resultados (Benner, 2001). El aprendizaje del RC requiere un enfoque diferente al utilizado para aprender los procedimientos intervención rutinarios. Aprender a razonar de manera efectiva no ocurre por casualidad. Requiere determinación y participación activa en la práctica deliberada para el aprendizaje continuo; también requiere reflexión, particularmente sobre actividades diseñadas para mejorar la efectividad (Ericsson, Whyte y Ward, 2007).

Fases del razonamiento clínico

En un trabajo clásico Elstein et al. (1978) proponen un modelo teórico que tenía como finalidad guiar el proceso de RC. De forma resumida establecen cuatro fases de desarrollo del proceso. Estas fases son las siguientes:

1. *Adquisición de información mediante la recogida de datos.* Esta fase según Charlin et al. (2012) debe permitir una adecuada representación del problema que se le plantea al clínico siguiendo un esquema de solución de problemas tal como los psicólogos cognitivos establecen: el aspecto clave para resolver un problema es plantearlo en una forma tal que se puedan aplicar todos los procesos necesarios tanto para comprenderlo como para resolverlo. La correcta representación del problema tiene una importancia crítica. Los clínicos atribuyen significado a los datos que se van encontrando en línea con su conocimiento de las patologías de su campo generando una adecuada conceptualización de los datos clínicos. Al mismo tiempo, dado que existe una gran cantidad de posibilidades de interpretación de los datos, el clínico recurre a estrategias para reducir la complejidad y cantidad de los datos para hacerlos significativos y manejables.
2. *Generación de hipótesis.* Dado que los datos iniciales son fragmentarios y han de irse recopilando a lo largo de todo el proceso, el clínico establece conjeturas que vayan guiando la transformación de los datos. Para ello se generan hipótesis diagnósticas alternativas probables compatibles con los datos recogidos.
3. *Recogida adicional de datos* que verifiquen o rechacen las hipótesis alternativas propuestas. Selección de pruebas diagnósticas. Para ello se realiza una interpretación de toda la información que se ha ido recogiendo, considerando cada dato como relevante o irrelevante, o mejor, como confirmatorio o refutatorio.
4. *Elección final de la hipótesis diagnóstica.* El clínico debe elaborar el diagnóstico final teniendo en cuenta todos los datos disponibles. Consiste en un reanálisis de la información disponible interpretando los datos a la luz de la hipótesis diagnóstica final.

El proceso de razonamiento clínico

El proceso de RC es arduo y complejo y en este proceso los estudiantes suelen encontrar que la generación de hipótesis y someter éstas a una verificación sistemática es algo muy difícil. La carga cognitiva del razonamiento diagnóstico es realmente grande. Entre otras cuestiones, los estudiantes necesitan (Hoben, Varley y Cox, 2007):

- Un conocimiento de los heurísticos necesarios para generar hipótesis basadas en la teoría u observación.
- Capacidad para construir el espacio del problema para poder representarlo apropiadamente.
- Capacidad de diseñar una estrategia de evaluación (por ejemplo, explorar una cosa a la vez).
- Ser capaz de cambiar la estrategia de evaluación en función de la etapa de razonamiento (por ejemplo, hacer primero las pruebas de 'amplio espectro' y luego ir refinando la evaluación).
- Capacidad de valorar la evidencia obtenida.

En el transcurso del proceso de RC, los logopedas –como otros clínicos- deben poner en marcha una serie de estrategias que guíen su razonamiento porque el riesgo de cometer errores es alto y esto ocurre tanto en clínicos novatos como en los clínicos expertos, aunque, obviamente, estos errores difieran. Los tres errores más comunes que podemos observar en el desarrollo de un conjunto de hipótesis de trabajo cuando se aborda un caso clínico por primera vez son los siguientes:

1. *Identificación*: falta de identificación de información clínica relevante en el caso.
2. *Interpretación*: no interpretar correctamente la información clínica obtenida.
3. *Generación de hipótesis*: no generar una hipótesis o hipótesis apropiadas a partir de la información del caso.

Los clínicos y estudiantes con menos experiencia tienden a tener problemas para identificar e interpretar la información, pero este es un aspecto que mejora nota-

blemente con la experiencia. En el caso de estudiantes más avanzados, aunque pueden haber adquirido más conocimiento conceptual para identificar e interpretar correctamente los datos clínicos relevantes, aún no han desarrollado esquemas de memoria para la síntesis de la información en una hipótesis de diagnóstico. En el caso de los clínicos experimentados –los expertos– observamos que cometen menos errores en la generación de hipótesis, pero tienden a utilizar menos datos para llegar a esas hipótesis, y pueden no identificar toda la información clínica relevante. Esto es un problema cuando sus hipótesis iniciales requieran revisión.

En un enfoque no formal del razonamiento, que es el más habitual entre los clínicos, se recurre a *heurísticos* de razonamiento. Los heurísticos son reglas simples que permiten describir el modo en que realiza el razonamiento. Estos heurísticos conllevan también el riesgo de caer en una serie de sesgos de razonamiento que dificultarán o llevarán a un mal razonamiento y, en consecuencia, a un mal diagnóstico. Podemos destacar, entre otros, los siguientes heurísticos en el RC: *Representatividad, Disponibilidad, Ajuste y anclaje, Sesgo confirmatorio* (Garb, 1998; Norman y Eva, 2010; Redelmeier, 2005)

El heurístico de representatividad describe aquel razonamiento que toma un síntoma como representativo de una categoría patológica (p.e. el niño no habla nada a los tres años: interpretarlo directamente como rasgo de autismo dada la dificultad con el lenguaje de los niños autistas).

El heurístico de disponibilidad describe el razonamiento que hace tomando en consideración aquellos datos que vienen más fácilmente a la memoria porque han sido consultados más recientemente (p.e. un dolor repentino en el pecho considerarlo inmediatamente un infarto dado que un conocido ha muerto recientemente de un infarto).

El heurístico de Anclaje/Ajuste indica aquel razonamiento que basa sus juicios en un dato inicial que no se cambia a lo largo del proceso de razonamiento sino que tan sólo se va ajustando. El diagnóstico queda fijado en sus rasgos principales por los primeros datos obtenidos (p.e. un niño autista que mira a los ojos queda descartado como autista y todos los demás datos refinarán este diagnóstico pero no lo anularán).

Sesgo confirmatorio. El razonamiento asigna preferencia a los hallazgos que confirman el diagnóstico inicial y descuida los datos que lo refutan.

Cómo enseñar el razonamiento clínico

El enfoque más habitual para enseñar el RC ha sido el método centrado en el estudio de un caso. El método del estudio de casos propone un análisis intensivo de un hecho real a fin de conocerlo, interpretarlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticar y entrenar los procedimientos alternativos de solución. Se fundamenta en el análisis de ejemplos reales que se resuelven mediante un proceso reflexivo de integración de la teoría con la práctica que, a su vez, se convierte en aprendizaje significativo puesto que el estudiante analiza el proceso de resolución que ha seguido un experto, las decisiones que han tomado, los recursos y técnicas que han empleado. Este proceso de comprensión e interpretación de un caso conduce a un aprendizaje activo que sirve para generar soluciones y contrastarlas. La selección del caso depende de los objetivos y tema del estudio y actualmente destaca el uso docente de casos simulados, casos estandarizados y más recientemente, casos virtuales. Los casos simulados y los casos estandarizados son términos prácticamente sinónimos: los primeros se refieren a un actor que representa el papel y los segundos a pacientes simulados a partir de casos reales (Hill, Davison y Theodoros, 2010) que reproducen las manifestaciones psicológicas, emocionales, históricas y físicas de un paciente en observaciones, entrevistas y evaluaciones. La introducción de los casos simulados (CS) es una alternativa a los modelos educativos tradicionales practicada en la formación de los profesionales en el campo de las Ciencias de la Salud desde los años 60 y en el campo de las patologías del lenguaje a partir de 1995. Estos estudios indican que el uso de pacientes estandarizados en la formación de los especialistas en patología del lenguaje mejora las destrezas clínicas de los estudiantes y los hace conscientes de su propio proceso de aprendizaje y de razonamiento. Las ventajas más relevantes del uso de CS para el aprendizaje clínico son: a) genera un alto grado de control eliminando la variabilidad de los casos, la complejidad de los casos y mejorando la capacidad para reproducir la misma información a los estudiantes por lo que todos acceden

a la misma información y adquieren las mismas experiencias sobre los mismos objetivos de aprendizaje; b) proporciona una experiencia segura para el estudiante (reduce el riesgo, el estrés y la ansiedad que provoca una situación real) que puede practicar determinadas técnicas de evaluación repetidamente sin causar malestar al paciente; c) permite una retroalimentación directa y específica on-line. Cuando los CS se presentan en formato virtual proporcionan, además, experiencias múltiples y con casos variados para practicar las destrezas de RC, aumentando el número de experiencias repetidas y por tanto mejorando el rendimiento (Lincoln y McAllister, 2014). El impacto del uso de CS virtuales en el campo de la formación en el campo del diagnóstico en los problemas de lenguaje es muy reciente y no está aún incorporado a los planes de estudio. Alguno es exclusivamente comercial (Simucase) y otro se ha utilizado en formación e investigación (PATSy). Estos métodos combinan fórmulas de aprendizaje presencial, virtual, colaborativas y de trabajo autónomo para mejorar las competencias en RC, por lo que la opción formativa más acertada que propone la literatura para el entrenamiento del RC en logopedia son los casos virtuales en contextos de aprendizaje mixto: la metodología conocida como *blended-learning* o simplemente *b-learning*.

En resumen, las habilidades de RC, a pesar de su complejidad, pueden ser entrenadas en los estudiantes de Logopedia a lo largo del *curriculum* a partir del nivel de novato. Diferentes países han introducido herramientas cuya eficacia ha sido comprobada. Sin embargo en España, aún tenemos un gran camino que recorrer.

Descripción del LATS

El programa *Language Assessment Training System* (LATS) se concibió como una herramienta para entrenar el RC en diagnóstico de los estudiantes de los últimos cursos del Grado en Logopedia. LATS sigue los presupuestos del entrenamiento activo establecidos por Keith y Wolff (2015) en un contexto b-learning puesto que tras un entrenamiento inicial que combina la enseñanza cara a cara con la presentación por ordenador, el alumno puede repetir la experiencia desde otras ubicaciones y en otros momentos a su propio ritmo. El objetivo es

resolver un caso estandarizado presentado virtualmente mediante ordenador. No se trata, pues, de una simulación sino de una presentación de datos reales obtenidos a partir de una demanda real de consulta a un especialista en patología del lenguaje. Este proceso reproduce las fases de RC que siguen los profesionales clínicos (Elstein, Shulman y Spafka, 1978) y tiene como objetivo hacer consciente al alumno del proceso de razonamiento que debe seguir y de los conocimientos que debe tener adquiridos para aplicarlos en cada una de las fases. Así, se fomenta el desarrollo de habilidades RC globales, habilidades metacognitivas a la vez que clarifica las lagunas de conocimientos. Este proceso diagnóstico se realiza *on-line*, es decir, evita el tiempo de atención requerido por la entrevista inicial y por la administración de pruebas, de forma que tanto los datos de la primera como los resultados de las pruebas aparecerán directamente en pantalla para su análisis en función de las fases del proceso. Todo ello, conjuntamente, ayuda al estudiante a aumentar su repertorio de experiencias de RC y actúa como transición para alcanzar la formación clínica en el estudiante novato.

Fases y Procedimiento del LATS

La aplicación diferencia 5 fases de toma de decisiones en el proceso diagnóstico, donde cada fase juega un papel importante en el entrenamiento del razonamiento clínico (RC).

Se comienza con una reunión breve e informativa sobre los objetivos de la experiencia y normas de uso de la aplicación. Los estudiantes se identifican para acceder a la aplicación situada en la web de la universidad. A continuación, el alumno escoge un caso y el programa le presenta un motivo de consulta. En la *Fase 1: Selección de los datos relevantes de la anamnesis*, el alumno seleccionará la información inicial que considera relevante. Con la información seleccionada se genera un documento en pdf. El análisis de esta información lo conduce a la *Fase 2: Selección de las hipótesis diagnósticas preliminares*. En esta fase, el alumno puede seleccionar varias hipótesis preliminares, de entre las que aparecen en pantalla. Estas dos fases entrenan al alumno en el conocimiento heurístico para la formación de hipótesis, apoyado en sus conocimientos de los problemas de lenguaje y le permiten representarse el problema fomentando un

RC hipotético-deductivo analítico. En la *Fase3: Selección de pruebas estandarizadas y obtención de resultados* el alumno debe elegir las pruebas de entre una gran variedad de herramientas utilizadas en el campo de los problemas de lenguaje. Esta selección permite decidir la estrategia diagnóstica a seguir para confirmar, descartar o definir con precisión sus hipótesis preliminares siguiendo un proceso de RC circular de ida y vuelta mediante el análisis de los resultados que aparecen en el informe y clarifica las posibles lagunas en su conocimiento. A continuación, se accede a la *Fase 4: Decisión del Diagnóstico Clínico* donde, mediante el análisis de la información de las fases previas, el estudiante debe seleccionar una única hipótesis diagnóstica final. Por último el estudiante accedería a la *Fase 5: Justificación del diagnóstico*. Aquí se pide al estudiante que justifique el ajuste o correspondencia entre su hipótesis y los datos obtenidos a lo largo del proceso. Esta fase final permite clarificar su representación del problema, potenciar el razonamiento analítico, evitar sesgos del razonamiento no analítico y valorar las evidencias comparándolas con los esquemas (*scripts*) aprendidos durante sus estudios acerca de los problemas de lenguaje. Una vez finalizado el diagnóstico, la aplicación genera una valoración de la competencia diagnóstica del estudiante a lo largo de todo el proceso.

Resultados de las experiencias con el LATS en el Grado de Logopedia

El programa LATS ha sido probado con alumnos de 3º y 4º curso de Logopedia (Calleja Luque y Rodríguez, 2017). Estas experiencias han permitido reconocer las bondades del sistema y las mejoras que son necesarias. Los resultados indicaron que se había producido un aprendizaje significativo autodirigido en la toma de decisiones clínicas en el diagnóstico logopédico en la muestra utilizada tras el uso de la aplicación LATS, independientemente de la edad, sexo, calificaciones obtenidas previamente y familiaridad con las nuevas tecnologías de los participantes. Estos datos nos indican que la herramienta responde a las necesidades de formación clínica que requieren los estudios de Logopedia.

Estas experiencias, junto con el análisis de la literatura al respecto, han permitido que los experimentadores identificaran algunas posibles líneas de mejora

LATS como la cuestión de la retroalimentación, la inclusión de sesiones presenciales de análisis y reflexión tras cada una de las fases, las medidas del rendimiento de los alumnos y el tiempo que emplean o la necesidad de actualización continua de la aplicación acerca de los sistemas de clasificación diagnóstica y de las nuevas herramientas de evaluación.

Referencias

- Arocha, J.F., Patel, V. L. y Patel Y.C. (1993). Hypothesis generation and the coordination of theory and evidence in novice diagnostic reasoning. *Medical Decision Making*, 13 (3),198-211.
- Benner, P. (2001) *From Novice to Expert: Commemorative Edition*, NJ: Prentice Hall.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Nueva York: McGraw-Hill Education.
- Calleja-Reina, M., Luque-Liñan, M.L. y Rodríguez-Santos, J.M. (2017). Utilidad de una herramienta informática para la adquisición de competencias en razonamiento clínico en logopedia. *Educación Médica*, 159 (Edición On-Line)
- Charling, B, Lubarsky, S., Millette, B., Crevier, F., Audétat, M-C, Charbonneau, A., Caire Fon, N., Hoff, L. y Bourdy, Ch. (2012). Clinical reasoning processes: unravelling complexity through graphical representation. *Medical Education*, 46, 454-463
- Cook, D.A., Erwin, P.J. y Triola, M.M. (2010). Computerized virtual patients in health professions education: a systematic review and meta-analysis. *Academic Medicine*, 85, 1589-1602.
- Cox, R. (2011). PATSy & VL-PATSy: online case-based training for healthcare professionals. *Papers from the AAAI 2011 Spring Symposium*. Association for the Advancement of Artificial Intelligence
- Croskerry, P. (2003). The Importance of Cognitive Errors in Diagnosis and Strategies to Minimize Them. *Academic Medicine*, 78, 775–780.
- Croskerry P. (2009). A universal model of diagnostic reasoning. *Academic Medicine*, 84, 1022–1028.
- De Miguel Díaz, M. (dir) et al. (2011). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ellis, C. (2017) Using Simulation and Critical Thinking in Speech and Language Pathology: a university case study. *Journal of Human Services: Training, Research and Practice*, 2, 2, 6.

- Elstein, A.S., Shulman, L.E. y Sprafka, S.A. (1978). *Medical problem solving: an Analysis of Clinical reasoning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ericsson, K.A., Whyte, J. y Ward, P. (2007). Expert performance in nursing: reviewing research on expertise in nursing within the framework of the expert-performance approach. *Advances in Nursing Sciences*, 30 (1), E58-71
- Garb, H.N. (1998). *Studying the clinician*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gibbons, S. (2007). Redefining the Roles of Information Professionals in Higher Education to Engage the Net Generation. *Paper presented at EDUCAUSE, Australasia*. Recuperado de: http://www.caudit.edu.au/educauseaustralasia07/authors_papers/Gibbons2.pdf.
- Gruppen, L.D. y Frohna A.Z. (2002). Clinical reasoning. En G.R. Norman, C.P. van der Vleuten, D.I. Newble (Eds.) *International handbook of research in medical education*. Boston (MA): Kluwer Academic.
- Helsper, E y Eynon, R. (2009) Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal* 36 (3), 503-520.
- Hill, A.E., Davison, B.J. y Theodoros, D.G. (2010). A review of standardized patients in clinical education: implications for speech-language pathology programs. *International Journal of Speech and Language Pathology*, 12, 259-270.
- Hill, A.E., Davison, B.J. y Theodoros, D.G. (2013), The performance of standardized patients in portraying clinical scenarios in speech-language therapy. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48, 613-624.
- Hoben, K., Varley, R., y Cox, R. (2007). Clinical reasoning skills of speech and language therapy students. *International Journal of Language and Communication Disorders* 42, S1, 123-135
- Keith, N. y Wolff, C. (2014). Encouraging Active Learning. En K. Kraiger, J. Passmore, N.R. Dos Santos, & S. Malvezzi, S. (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement*. Chichester (UK): John Wiley & Sons pp.
- Legault, A. L. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?. *Revista Electrónica De Desarrollo De Competencias (REDEC)*, 5(9), 51-83.

- McAllister, S., Lincoln, M., Ferguson, A. y McAllister, L. (2010). Issues in developing valid assessment of speech pathology students' performance in the workplace. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45, 1-14.
- Nendaz, M & Perrier, A. (2012). Diagnostic errors and flaws in clinical reasoning: mechanisms and prevention in practice. *Swiss Medical Weekly*, 142. (Edición On line).
- Norman, G.R., y Eva, K.W.(2010). Diagnostic error and clinical reasoning. *Medical Education*, 44(1): 94-100.
- Norman, G. (2005). Research in clinical reasoning: past history and current trends. *Medical Education*, 39, 418-427.
- Osorio, L. A. y Duarte, J.M. (2011) Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 37, 19, 65-72.
- Pletka, B. (2007). *Educating the net generation: How to engage students in the 21st century*. Santa Monica, CA: Santa Monica Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Obtenido de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%2020digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Redelmeier, D.A.(2005). Improving patient care. The cognitive psychology of missed diagnoses. *Annals of Internal Medicine*, 142 (2), 115-120.
- Sheepway, L., Lincoln, M. y McAllister, S. (2014). Impact of placement type on the development of clinical competency in speech-language pathology students. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 189-203
- Yazdani, S., Hosseinzadeh, M. y Hosseini, F. Models of clinical reasoning with a focus on general practice: a critical review. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 5, 4, 177-184.

Interpretación y tecnologías para la comunicación: propuestas concretas para formadores

Hace ya más de veinte años que se generalizó el uso de la web y del correo electrónico. Para los intérpretes supuso una bendición, ya que la web es una mina de información que evita que uno tenga que desplazarse a centros de documentación para prepararse para una conferencia. El correo electrónico es otra bendición, porque permite mandar y recibir documentos sin depender de carteros.

Desde entonces las tecnologías de la información y comunicación (TICs) no han hecho más que avanzar, trayendo más ventajas. Los soportes, es decir, los ordenadores, se han hecho más potentes, más ligeros, móviles y, además, algunas pantallas táctiles se han transformado en una alternativa para el bloc de notas. Internet también se ha hecho móvil y nos ha hecho accesibles desde cualquier lugar. Gracias a sus ordenadores portátiles o tabletas y al wifi, los intérpretes disponen actualmente de herramientas versátiles en las que pueden confiar en todo momento.

No obstante otros desarrollos recientes suscitan sentimientos ambivalentes. Los mismos soportes manejan cada vez más *inputs* y *outputs* sonoros y visuales, además de texto escrito. El flujo de información que llega a través de múltiples canales sensoriales, también en conferencias, puede ser otra bendición para el intérprete, pero a la vez puede causarle agotamiento y frustración. Puede significar además que le contraten para trabajar a distancia, sin contacto real con los usuarios. Otra fuente de entusiasmo mitigado, no se sabe si ventaja, es el desarrollo del reconocimiento del habla. Es fascinante, pero automatiza cada vez más el trabajo que hace el intérprete y presagia un futuro en que se podría prescindir de él, sobre todo si el reconocimiento del habla conecta a bancos de datos terminológicos y programas de traducción automática. Las aplicaciones desarrolladas para sustituir al intérprete humano también presagian un futuro incierto para este sector. Es en este contexto que la actual formación de intérpretes tiene que definir sus contenidos y su plan de estudios. Lejos de desanimarse por estas tenden-

cias, los centros de formación deben ayudar a sus alumnos a convertir sus conocimientos de técnicas y tecnologías en una baza profesional. Este artículo se centra en la manera concreta en que se abordan las TICs, pero especialmente las de comunicación, en la formación de intérpretes de conferencias en la Universidad de Gante (Bélgica).

1. La formación de intérpretes frente a las TICs

Las tendencias esbozadas repercuten desde hace más de dos décadas en la industria de la traducción e interpretación, e indirectamente en la formación. Ya en 1996 O'Hagan se imaginaba un futuro con un mercado de la traducción e interpretación totalmente dominado por la evolución de las telecomunicaciones y de una automatización «inteligente» (1996:106-107). En 2002 la misma autora reconoce que la interpretación se adapta mucho menos fácilmente al nuevo paradigma que la traducción, y que existe cierta resistencia hasta rechazo por parte de la asociación de intérpretes AIIC y los propios intérpretes (O'Hagan, 2002: 102). Por eso concluye que el intérprete deberá ser más flexible en el futuro y ser capaz de usar las tradicionales competencias en contextos nuevos (2002:106).

Otros investigadores y docentes abordan el mismo tema, aunque de forma menos visionaria que O'Hagan. Pöchhacker (2004) señala el creciente uso de tecnologías en la práctica profesional, y su impacto ineludible en las condiciones de trabajo del intérprete. Pöchhacker (2004: 168-170) menciona en pocas líneas el uso de sistemas de videoconferencia, la interpretación a distancia, el manejo de recursos terminológicos, y también de paso el reconocimiento del habla, así como proyectos de interpretación automática. En su capítulo sobre pedagogía de la interpretación el autor insiste en que la formación se parezca lo más posible a las condiciones de la «vida real» (2004: 183), pero no aborda cómo gestionar las tecnologías.

En 2010 dos investigadoras vuelven a tratar el tema. Berber Irabien (2010) explora el mundo profesional y académico con sendos cuestionarios. Su atención se centra sobre todo en las herramientas terminológicas y las didácticas. Habla en mucha menor medida de las tecnologías de la comunicación y la inter-

pretación a distancia. Destaca que todas las TICs conocidas en el mundo profesional se mencionan alguna vez en la formación, y que se suele trabajar en videoconferencia alguna vez. De sus encuestas se desprende que hay en general una falta de interés entre los docentes y los alumnos por el tema de las TICs (2010:194-195). Subraya no obstante que los formadores se esfuerzan por reflejar la realidad profesional en sus clases (2010: 186 y 232).

Tripepi Winteringham (2010) aborda asimismo el tema de las TICs. Señala con razón que la era tecnológica empezó para los intérpretes de conferencias hacia 1940, pero que la interpretación fue más lenta que la traducción a la hora de aprovechar la digitalización (2010:89). Su artículo se centra en herramientas terminológicas, las perspectivas ofrecidas por la interpretación automática y el papel del reconocimiento del habla (y su conexión con bases terminológicas), y la interpretación a distancia. Tripepi reconoce que todas plantean desafíos, pero concluye asimismo que hay que adaptarse a la demanda del mercado y que por lo tanto hay que integrar las TICs en la formación, para que nuestros alumnos no estén en situación de desventaja (2010:96).

Del Pozo Caamaño (2016:43) señala que la tecnología móvil en concreto ha supuesto un salto cuantitativo para la profesión de intérprete. En el terreno de la comunicación ella destaca el uso de dispositivos móviles para la toma de notas. En el terreno de la información comenta las aplicaciones terminológicas en línea y el acceso a Internet, un tema que no abordaremos en este artículo.

Para concluir, comentaré cómo los dos volúmenes de Setton & Dawrant (2016a; 2016b) abordan el tema de las tecnologías de la comunicación. Los autores insisten en que los centros de formación deben esforzarse en que sus estudiantes estén «listos para el mercado» (2016a:315-316) y por tanto deben prepararlos a los desafíos a los que pueden enfrentarse en el futuro, siendo uno de ellos las combinaciones entre discurso-textos-presentaciones. Como eso requiere aún mayores habilidades, estrategias y juicio profesional, los centros de formación deben prestar atención a las «habilidades avanzadas» necesarias. Los autores dedican unas diez páginas a la interpretación que se hace combinando diferentes *inputs*, por ejemplo, lo que llaman «simultánea con texto» (interpretación a vista). Formulan propuestas pedagógicas para esta técnica (2016b: 266-271). También comentan la interpretación de presentaciones (2016a: 351-352) y los

desafíos que plantea, por ejemplo, cuando la lengua del orador y de la presentación no son la misma y el intérprete tiene que enfrentarse a múltiples *inputs* que además están en diferentes idiomas. Encontramos referencias limitadas sobre la interpretación a distancia (2016a:352-354), pero sin propuestas pedagógicas. En el segundo volumen, los autores comentan la metodología a seguir. Para las clases preconizan un enfoque constructivista, en que el docente facilite el aprendizaje buscando materiales adecuados y dando estructura a una serie de actividades desconocidas por los alumnos (2016b: 28-30). Insisten también en que el alumno aprenda «profesionalismo», es decir sepa gestionar situaciones difíciles (2016a:360). A pesar de interesarse por las tareas avanzadas con múltiples inputs, vemos que Setton & Dawrant no prestan mucha atención a las TICs, y menos aún a ninguna asignatura específica. La posible amenaza de la interpretación automatizada aparece al final, en la conclusión de los dos volúmenes (2016b: 592-594).

2. La formación de intérpretes en la Universidad de Gante

En este artículo me centraré en la manera en que la formación de intérpretes de conferencia de la Universidad de Gante aborda las TICs en una asignatura específica.

Primero quiero proporcionar un poco de contexto. La reforma de Bolonia supuso la reorganización de los estudios universitarios en Flandes, entre otros, de traducción e interpretación. A partir de 2007 se introdujo la novedad de un máster en interpretación de un año (60ECT), dedicado a la interpretación de enlace en ámbitos empresariales, sanitarios y judiciales. La formación de intérprete de conferencias, que existía desde hacía más de medio siglo, pasó a ser un posgrado en el quinto año de la carrera (60ECT). De este modo la formación de intérpretes de conferencias podía abrirse tanto a másteres en interpretación o traducción, como asimismo a estudiantes de otras formaciones con tal de que superaran un test de admisión. En este artículo hablaremos del programa de interpretación de conferencias, no del máster.

En el marco del nuevo programa se introdujo ya desde 2007 en la nueva formación de intérpretes de conferencias una asignatura llamada “Técnicas y

Tecnologías” (abreviada como CTTE). Ya en aquel entonces la relevancia de tal asignatura era evidente. Su objetivo era desde luego contribuir a la formación de intérpretes familiares con las innovaciones tecnológicas y su efecto sobre la profesión. Se trataba de estar al tanto de las normas para cabinas, tipos de audífonos, software terminológico, de reconocimiento del habla, etc. así como de unas técnicas de interpretación menos conocidas como entre otras el «shadowing» de oradores, la «interpretación a vista», interpretar Power Points o fragmentos de vídeo, la interpretación móvil o a distancia, tomar notas en una pantalla táctil o trabajar con un programa de reconocimiento del habla.

3. Datos generales sobre la asignatura de “Técnica y Tecnología” (CTTE)

Dentro del plan de estudios, la asignatura CTTE tiene un peso relativamente limitado: cuenta con apenas 3 créditos de los 19 otorgados a las materias de apoyo (teoría, deontología, instituciones de la EU, lengua materna neerlandés) a diferencia de los 41 créditos otorgados a las asignaturas de interpretación propiamente dichas (consecutiva y simultánea inversa y directa). Dichas asignaturas de apoyo se examinan todas en enero; las de interpretación propiamente dichas en junio. Las 25 horas lectivas de CTTE se reparten a lo largo de las 12 semanas lectivas del primer semestre (de finales de septiembre a mediados de diciembre). CTTE es una asignatura teórico-práctica. Los alumnos reciben un temario impreso (de unas 90 páginas, en neerlandés) sobre los temas que se tratarán (Vermeiren, 2017). Después de una breve introducción sobre la elección entre una conferencia sea en lengua franca sea con intérpretes se explican las técnicas (básicas y avanzadas) y tecnologías (micrófonos, auriculares, audífonos, dispositivos inalámbricos, bolígrafos digitales o el software o aplicaciones disponibles en ordenadores, tabletas y teléfonos móviles). Los dos temas se reúnen luego en un capítulo sobre el árbol de las decisiones, a saber, los razonamientos que hay que seguir para elegir la solución más adecuada para gestionar una situación difícil. Además se incluyen, para concluir, capítulos sobre herramientas didácticas y terminológicas.

Las clases se dan en neerlandés a alumnos que tienen diferentes combinaciones lingüísticas (neerlandés y dos idiomas extranjeros). Los idiomas estudiados son: neerlandés (lengua materna o L2), alemán, francés, español, inglés, italiano, ruso o turco. En el curso 2017-2018 se matricularon en esta asignatura 8 alumnos que estudiaban alemán, francés, español e inglés.

4. Objetivos de la asignatura CTTE

El núcleo de la formación es el compromiso ético de los formadores que trabajan para que los estudiantes se conviertan en excelentes profesionales. Por eso todas las asignaturas se centran en competencias relacionadas directamente con el ejercicio de la profesión. Los cursos de deontología, instituciones internacionales y CTTE dibujan el marco ético, jurídico-administrativo, político y técnico en el cual se desenvuelve la profesión.

El objetivo de la asignatura CTTE gira en torno a una competencia clave: la de tomar decisiones acertadas en situaciones en que a veces surgen problemas inesperados de tipo técnico o tecnológico. Para ser capaz de tomar tales decisiones, un intérprete necesita conocimientos y experiencia:

- Se trata en primer lugar de estar familiarizado con el equipamiento con sus posibilidades y límites, con las normas del sector, por ejemplo de cabinas fijas o móviles, con algunas aplicaciones para tomar notas, con los criterios de AIIC en cuanto al uso del equipo móvil, etc. El alumno debe tener una visión de conjunto de todas las posibilidades, es decir, debe desarrollar lo que se suele llamar un «modelo mental».
- En segundo lugar se trata de tener conocimientos de y haber practicado una serie de técnicas avanzadas como, por ejemplo, la interpretación a vista, interpretar en una videoconferencia, la toma de notas en la pantalla de una tableta o móvil, saber usar el software que pretende sustituir al intérprete, el reconocimiento del habla, etc. No es solo el hecho de haberlas practicado, sino que entren también en ese amplio «modelo mental».
- Ambas competencias se reúnen en el llamado «árbol de las decisiones» del temario que un intérprete debe saber manejar para desenvolverse en situaciones problemáticas: cómo resolver lo que nos piden los clientes,

cómo resolver la ausencia repentina de un compañero, qué hacer cuando las cabinas no funcionan, qué tecnología preferir en qué circunstancia. Un árbol de las decisiones es la estructura del modelo mental.

- Esta competencia no solo debe demostrarse en un examen, sino que sirve sobre todo para la vida profesional. El modelo mental de hoy seguirá desarrollándose en el futuro.

5. Metodología de la asignatura CTTE

El método de enseñanza depende de los objetivos de la asignatura. Influye en él la manera en que se desea que transcurra la dinámica entre el profesor y los alumnos. Hay tres opciones, que pueden converger en una cuarta:

- Organizar un ciclo de charlas dadas por intérpretes profesionales u otro especialista en algún aspecto del temario. Esto es sin duda interesante, pero es poco probable que los alumnos desarrollen con esta metodología un modelo mental sólido de las técnicas y tecnologías comentadas si no las han practicado.
- Prever diferentes ejercicios en las combinaciones de idiomas de los alumnos y pedirles que ellos preparen todos los materiales. Esto supone mucha práctica, pero ningún marco técnico. En este caso, lo que falta es el conocimiento técnico necesario para tomar decisiones acertadas.
- Conseguir que un profesor-intérprete experimentado se encargue tanto de la parte teórica (el temario) como de la parte práctica, diseñando ejercicios que permitan a los alumnos formarse un modelo mental y les ayuden a saber qué opciones preferir en caso de una situación problemática.
- Usar una combinación de las tres posibilidades. Esto es factible, a condición de que la última opción constituya el eje central y las otras dos le sean complementarias. El profesor dirige la clase desde su propia experiencia en resolver problemas de técnica y tecnológicos; hay una contribución desde el mundo profesional, y los alumnos pueden aprender juntos, es decir, hay co-construcción del modelo mental.

De 2007 a 2018 fui titular de esta asignatura y apliqué esta última metodología. Como intérprete he podido vivir en mi práctica todas las técnicas y tecnologías y

situaciones problemáticas que trato en la asignatura. Como profesora puedo aprovechar mis conocimientos de varios idiomas para encargarme de diseñar ejercicios en francés, inglés, español, italiano y alemán. Pero quiero compartir, co-construir. Por eso, cuando es factible, les pido a los alumnos que preparen algún material. O cuando es preferible, algún invitado viene a hablar de cierto tema. En el caso concreto, un compañero de la facultad vino a dar una charla sobre glosarios electrónicos y el banco terminológico InterpretBank.

Los alumnos saben que el examen no consta de simples preguntas que suponen repetir alguna materia, ni tampoco de una prueba práctica. Saben que es un examen que les plantea una serie de desafíos para los que deben encontrar soluciones.

No se debe olvidar tampoco que tal asignatura no se puede impartir sin asistencia técnica.

6. Contenido

En lo que sigue no hablaré de la metodología específica para transmitir conocimientos sobre equipamiento y normas, aunque desde luego también es importante para manejar un árbol de las decisiones.

De lo que sí hablaré es de la metodología usada para familiarizarse con técnicas y tecnologías más avanzadas que las tradicionales asignaturas de interpretación consecutiva o simultánea.

Estas técnicas avanzadas tienen que ver con las habilidades profesionales siguientes:

- Adaptarse al manejo de múltiples canales de *input* (auditivo, escrito, visual).
- Adaptarse al trabajo a distancia o móvil.
- Adaptarse a trabajar con materiales filmados (vídeo, películas).
- Adaptarse a soportes nuevos (escribir sobre pantalla en vez de sobre papel).
- Saber trabajar con el software de reconocimiento del habla en la voz del intérprete.
- Haber probado algunos tipos de software que permitan la comunicación sin intérpretes, conocer sus ventajas e inconvenientes.

En lo que sigue, explicaré de qué manera trabajo cada una de estas habilidades. Después de una breve introducción para situar cada habilidad en su contexto, explicaré cómo se organiza la clase, comentaré algunos aspectos prácticos y concluiré con un comentario. Al final explicaré también cómo organizo el examen de la asignatura la selección de preguntas que juntas reflejan el dominio de la asignatura. Aunque de hecho cada hoja de preguntas de examen debe tener la misma validez de contenido, no nos adentraremos en el análisis de estas series de preguntas, sino que solo daré unos ejemplos (véase el anexo 1).

6.1. Múltiples canales de *input* (auditivo, escrito, visual)

No es ninguna novedad que un intérprete consecutivo o simultáneo tenga que hacer algo más que solo escuchar, y tenga que fijarse además en información gráfica o visual. Ha sido el caso hasta ahora de los modos de interpretación en que además de escuchar al orador el intérprete disponía de un texto escrito, ya sea en la misma lengua, o una traducción, es decir, de una dimensión gráfica además de la auditiva.

En el segundo caso se trata del «shadowing», una técnica usada a veces para leer con absoluta sincronía la traducción de un discurso, un sermón, unas instrucciones, una declaración. En el primer caso se trata de una «interpretación a la vista», es decir, disponer de la versión escrita del discurso de un orador e interpretar a la vez lo que uno lee. En este caso el intérprete puede leer el texto de antemano, y, si es un mal orador, puede apoyarse en el texto escrito para entenderlo mejor (por ejemplo si las personas hablan una lengua franca que no dominan, como el inglés o el francés). En la práctica profesional este material a veces se le proporciona al intérprete minutos antes de la ponencia, o el intérprete a su vez puede pedir que se lo faciliten.

Además del uso de textos en cabina, en los últimos años los oradores utilizan cada vez más materiales visuales, sobre todo presentaciones en Power Point con gráficos, esquemas, imágenes, diagramas, etc. El alumno debe saber que la calidad de su trabajo puede ser mucho mejor si le facilitan las presentaciones antes de la conferencia. De este modo tendrá una mejor idea de lo que el orador quiere decir, puede estudiar la terminología, las cifras, o incluso pedir aclaraciones al orador. Durante la conferencia, es importante saber gestionar la información que

llega por el canal auditivo (lo que dice el orador) o visual (que puede llegar a través de la pantalla grande de la sala, de una pantalla pequeña en la cabina, o por medio de las fotocopias de la presentación).

Clase: para familiarizarse con las técnicas mencionadas anteriormente se necesitan varias clases. El ejercicio de «shadowing» (auditivo-gráfico) se puede realizar desde el inicio del curso. Supone, eso sí, que el profesor elija unos discursos adecuados y que haga él mismo la transcripción/traducción. Un discurso de unos 3 minutos por idioma es suficiente. En las clases del curso 2017-2018 usé fragmentos de discursos de Angela Merkel, Emmanuel Macron y Donald Tusk. El «shadowing» es útil para aprender a sincronizar y reflejar el ánimo del orador.

Los ejercicios de interpretación con Power Point también se pueden hacer desde el inicio del curso si uno busca materiales no muy complicados (sin muchas tablas ni gráficos). Hay fórmulas para encontrar Power Points fáciles en la web. El profesor asimismo puede pedirles a los alumnos que ellos sean oradores y hagan una presentación.

En cuanto a la interpretación a vista (también llamada «simultánea con texto»), es esta una técnica que conviene entrenar solo al final del curso, ya que supone cierta capacidad para gestionar una información que llega desde varios canales a la vez y, mejor aún, hacer que estos canales converjan en vez de crear un gran caos en la mente del intérprete. El ejercicio debe durar 5 minutos o más por idioma, para darles a los alumnos tiempo para sentir cómo funciona y decidir de qué manera prefieren trabajar con un orador concreto: solo de manera auditiva o consultando a la vez el texto. Un aspecto muy importante de la clase, desde luego, es que los alumnos se escuchen unos a otros y formulen *feedback*.

Práctica: El «shadowing» supone que el profesor elija discursos adecuados y haga él mismo la traducción (o disponga de ella). La traducción se reparte minutos antes de tomar la palabra como orador, para que los alumnos tengan que prepararse rápidamente. Conviene que la traducción no haya sido hecha por los alumnos, sino que se ponga a prueba su aptitud de recorrerla rápidamente.

En el ejercicio de «interpretación a vista» el profesor debe disponer de discursos además de sus transcripciones (en la práctica él tiene que poner la parte auditiva o pedirle a algún alumno que haga de ponente). Las transcripciones se

distribuyen antes de que el orador tome la palabra, para que los alumnos tengan tiempo para leerlos, pero tampoco mucho. La técnica aplicada es similar a la de la traducción a vista: segmentar frases largas, subrayar palabras clave, cifras y nombres, tachar, invertir el orden, si fuera necesario destacar problemas que hubiera que resolver antes de interpretar. El intérprete se sincroniza con el orador o le sigue de muy cerca.

En el caso de la interpretación de Power Points conviene también que el intérprete disponga de las diapositivas antes de la conferencia. Durante una presentación hay que estar muy atento al paso de una diapositiva a la siguiente, y conviene incluso llamar la atención del orador sobre la pequeña pausa que conviene respetar entre una diapositiva y la siguiente, sobre todo si hay un intérprete pivote. Está claro que el aula de interpretación debe disponer de internet, una pantalla grande, un proyector, preferiblemente una pantalla en las cabinas. No se necesita una asistencia técnica especial, sino que la infraestructura básica tiene que funcionar sin problemas.

Comentario: una pequeña investigación de los planes de estudio de los miembros asociados al EMCI (European Masters in Conference Interpreting) ha permitido comprobar que la UNIGE de Ginebra es la única formación que incluye la «interpretación a vista» como una asignatura de pleno derecho en el plan de estudios de sus intérpretes de conferencias. No es posible averiguar si otras formaciones (EMCI o no-EMCI) la incluyen. Es importante que los alumnos tengan muy presentes los «modelos mentales» de las tres técnicas y piensen siempre en tratar de conseguir los textos de los oradores, para prepararse mejor o como ayuda durante la interpretación.

6.2. Interpretación móvil

La interpretación móvil, por ejemplo en fincas agrícolas o naves industriales, no es una novedad; sí lo es el hecho de que exista un equipamiento específico para permitir que el intérprete hable para un grupo de 10 o más personas a la vez durante una visita guiada. El material móvil se compone de un micrófono equipado con un emisor y unos receptores. Es el llamado sistema «infoport» o el «kit móvil» que funciona con un micrófono inalámbrico y receptores (que funcionan con pilas corrientes o recargables) que se fijan en la cintura o que se meten en el

bolso o bolsillo, y que van equipados con unos auriculares ligeros. He descrito una actividad de este tipo en el marco de esta misma asignatura en un artículo publicado anteriormente (Vermeiren, 2016).

Clase: conviene que el ejercicio de interpretación móvil no tenga lugar en el aula sino que se elija algún lugar que merezca una visita guiada, como un sitio arquitectónico o arqueológico interesante, un museo, una exposición. Durante el curso 17-18 tuve la oportunidad de organizar una visita guiada con interpretación móvil a una exposición del pintor alemán Gerhard Richter en el Museo Municipal de Arte Contemporáneo (SMAK) de Gante. Fui a ver la exposición la semana antes del ejercicio, para reunir materiales y recorrer la exposición para elegir las obras más representativas, prestando atención a su distribución por las salas y su relevancia para la obra del pintor. Mandé instrucciones a los alumnos para que cada uno preparara un comentario sobre alguna obra en un idioma determinado, pensando en dar a cada alumno su turno para hablar y para interpretar. De este modo los alumnos tenían al mismo tiempo una idea de la obra de Richter. El día señalado fuimos a la exposición y los alumnos hicieron de guía, de intérprete o de público. La persona que determinaba el orden de las presentaciones en este caso era yo. Pero los alumnos se escuchaban unos a otros y daban *feedback*.

Práctica: el ejercicio se desarrolló en las salas del museo SMAK de Gante, que está muy abierto a actividades con alumnos. El día de la visita las salas estaban muy concurridas, de modo que los alumnos tuvieron que adaptarse a otros grupos con guías, y tuvimos que esforzarnos para buscar lugares tranquilos.

Comentario: merece la pena experimentar las ventajas e inconvenientes de esta forma de trabajar. Es importante asimismo haberla vivido junto con compañeros. En un museo, además, los vigilantes de salas así como otros visitantes se mostraron curiosos por lo que estábamos haciendo e hicieron comentarios elogiosos sobre el trabajo de los alumnos que traducían tanto hacia el neerlandés como hacia idiomas extranjeros. El equipamiento móvil es muy cómodo para visitas, aunque, como señala con razón la AIIC, lo molesto es el ruido del ambiente. Los alumnos también deben darse cuenta de que el micrófono y receptores inalámbricos son un material caro y que se debe evitar extraviar el micrófono o alguno de los receptores u auriculares. El hecho de que la actividad se desarro-

lle en el mundo real, fuera del ámbito de las aulas, contribuye a fijarlo en el modelo mental.

6.3. Interpretar a distancia, en videoconferencia

La videoconferencia es un modo de comunicación audiovisual que se ha difundido mucho en los últimos años y suscita reacciones ambivalentes. Según Slaughter-Olsen (2015) se trata de una tecnología que crea oportunidades para los intérpretes que la aceptan. Mas-Jones (2016) reconoce las debilidades de los sistemas actuales y espera que se superen en el futuro. De todos modos, el equipamiento se vuelve cada vez más ligero, mejor en cuanto la calidad de sonido e imagen y se hace cada vez más asequible el precio. Dependiendo de la infraestructura que uno tenga en su facultad o campus, puede organizar una conferencia con los intérpretes presentes en una de las salas, o ubicarlos en una sala aparte. Es imprescindible tener asistencia técnica tanto en la(s) sala(s) donde hay oradores como el lugar donde estén los intérpretes.

Clase: se reservan dos aulas para trabajar en videoconferencia con el sistema Polycom. Cada aparato tiene su propio IP, incluye micrófono, videocámara y se puede conectar con un proyector para pantalla grande. Se decide un tema para la conferencia. En este caso era un tema de actualidad a finales de 2017: la mudanza de la Agencia Europea de Medicamentos a Amsterdam con comentarios tanto a favor como en contra de otros candidatos (París, Barcelona, Milán). Cada alumno tenía que representar un país y presentar su candidatura durante unos 10 minutos. Los intérpretes se dividieron en dos grupos, y se distribuyeron entre ambas salas. Las intervenciones tenían que ser traducidas en consecutiva por un intérprete que se encontraba generalmente en el lado opuesto. Les seguía cada vez una breve sesión de preguntas. Las intervenciones en este caso fueron en francés, inglés, alemán y español. Hubiera sido posible trabajar en simultánea desde las cabinas en el aula en la facultad de traducción, pero no en la sala del otro campus. Aquí también los alumnos se escucharon unos a otros y formularon *feedback*.

Práctica: se necesita reservar dos aulas y además hay que estar seguro de la asistencia técnica en ambas. Esta actividad requiere una buena distribución de las tareas y una buena gestión del tiempo. La práctica exige que la agenda esté

muy clara antes de la reunión, y que alguien dirija la reunión y administre el turno de palabra. En la práctica suele haber siempre algún problema con el sonido (p.ej. el lugar del micrófono en la mesa, o los ruidos que capta), pero este es uno de los aspectos que los alumnos deben descubrir.

Comentario: los alumnos se dieron cuenta de aspectos que no se plantean en una clase normal y corriente: asistencia técnica, calidad fluctuante del sonido, interferencia molesta de ruidos, importancia de una buena postura y no empezar conversaciones laterales porque todo se nota desde el otro lado, por ejemplo también la falta de interés de una persona que se distrae charlando con el compañero que tiene al lado. En general la calidad de la conexión se podía juzgar como aceptable. De hecho el sonido a veces se percibe menos, pero el intérprete no puede pedirle cada vez al orador que repita. Los participantes además deben adoptar ciertas reglas de etiqueta: cerrar el micrófono cuando no se habla desde su lado, no hacer ruidos molestos (papel que se arruga, una hoja que se arranca de un bloc de notas, etc.).

6.4. Interpretar fragmentos de vídeo o películas

Cada vez hay más eventos donde uno de los oradores se dirige al público a través de una videograbación, o de la proyección una película. Los alumnos deben aprender qué hacer en estas circunstancias. Ambos desafíos se pueden tratar en la misma clase. Interpretar una videograbación de un orador que habla normalmente no es excesivamente difícil, aunque depende mucho del montaje. De todos modos es preferible que el intérprete tenga este material de antemano y haga una transcripción/traducción que de este modo pueda leer en «shadowing» durante la proyección. Si la grabación reproduce una conversación, es casi como una situación natural.

En caso de tratarse de una película, en cambio, es imperativo verla de antemano y hacer una transcripción (y traducción), para hacer también un «shadowing» durante la proyección. El problema de muchas películas es el montaje de escenas que se suceden a intervalos a menudo muy cortos. Para un intérprete, mantener la simultaneidad con tales saltos es un problema. De modo que si los organizadores de repente anuncian que quieren proyectar una película sin habérselo mencionado antes al intérprete, es mejor no interpretar sino pedir a los or-

ganizadores que ellos mismos la introduzcan y resuman y añadan algún comentario al final.

Clase: los estudiantes tenían la opción de interpretar 5 minutos de un discurso de Justin Trudeau (inglés), de Soraya Saénz de Santamaría (español), o una entrevista con el presidente Macky Sal (francés), de cuyos enlaces en youtube disponían. Otra tarea era interpretar 5 minutos de un documental sobre el Westwall (alemán), también disponible en internet. Los alumnos hicieron la transcripción en casa. Durante la clase hicieron su interpretación en «shadowing» desde las cabinas de interpretación, mientras que los compañeros escuchaban la interpretación al neerlandés y formulaban *feedback*.

Práctica: hay que hacer este ejercicio con textos de escasa dificultad y limitarlo a 5 minutos. Los alumnos deben escucharse unos a otros y hacer comentarios, por ejemplo sobre la sincronización con las personas que salen en la película o cómo señalar que cambia el hablante. Los alumnos están acostumbrados a las videoconversaciones, pero lo más difícil son los efectos de montaje. No solo se debe traducir lo que se oye, sino también el texto que aparece en la pantalla (ej. entretítulos, cartas, títulos de periódicos, el nombre del hablante, etc.). Igualmente importante era que el «shadowing» se sincronizara con los oradores para así evitar solapamientos, por ejemplo, entre la nueva pregunta del periodista y la traducción del final de la respuesta a la anterior pregunta. Por eso es mejor que la traducción sea algo más corta que la versión original.

Comentario: el resultado del ejercicio fue satisfactorio, parecía lógico que el mayor desafío pasaba por sincronizar la traducción con el vídeo o con la película. Los alumnos asimismo se dieron cuenta de lo trabajoso que es hacer una transcripción de apenas 5 min. de texto, y que un intérprete no debe ser tan ingenuo como para hacer este trabajo gratis. Cuatro trozos de grabación (vídeo, película) fueron suficientes para tratar el tema. El hecho de trabajar con grabaciones de políticos de relieve también contribuye a fijar esta modalidad en su modelo mental.

6.5. Soportes nuevos: tomar notas en una pantalla táctil

Las pantallas táctiles de tabletas y teléfonos móviles pueden sustituir el soporte tradicional del intérprete consecutivo, es decir, el bloc de notas. Del Pozo Caa-maño señala que las ventajas de estas aplicaciones a menudo gratuitas son indudables (2016: 44). Por tanto, conviene hacer algún ejercicio en clase para que los alumnos conozcan este soporte.

Clase: en la clase anterior – o a través de la plataforma- se les puede pedir a los alumnos que descarguen en su móvil o tableta una aplicación para tomar notas, algo fácil de hacer. Más difícil de lograr es que los alumnos dispongan de un bolígrafo digital. El profesor puede poner su tableta o móvil además del bolígrafo digital a disposición de los alumnos en la clase. En mi clase solo había una tableta y un bolígrafo digital (míos) para ocho alumnos, de modo que no convenía hacer ocho ejercicios seguidos, sino solo hacer una pequeña demostración. En este caso, la experiencia del alumno es más bien individual, ya que se trata de una modalidad en la toma de notas y no en la producción.

Práctica: es difícil que los alumnos tengan tableta y bolígrafo digital además del ordenador portátil (que sí suelen tener). Solo es realizable si hay suficientes tabletas y bolígrafos digitales. Puede verse como un pequeño desafío extra en una clase de consecutiva habitual.

Comentario: lo más importante en este caso es que los alumnos sean conscientes de que la pantalla de su teléfono móvil puede servir como soporte para la toma de notas, a condición de descargar la aplicación relevante y tener un bolígrafo digital. Por tanto no se necesitan muchos ejercicios ni tampoco deben ser largos para que este recurso se fije en su modelo mental.

6.6. Interpretar con software de reconocimiento del habla

El software de reconocimiento del habla se puede adquirir por un precio razonable desde hace unos diez años. En el sector de la traducción es útil para dictar en vez de escribirlo todo. Ha habido gente que ha pensado que en una conferencia se podía hacer algo similar: lo que el intérprete dice se puede proyectar para que también las personas sordas puedan seguir. Lo que olvidan es que las transcripciones automáticas de lo que dice un intérprete han pasado por las manos de un revisor antes de proyectarse. Además, la calidad del producto depende de la me-

dida en que el software esté acostumbrado a trabajar con cierto perfil personalizado. A un perfil menos entrenado corresponde una transcripción con más errores, lo que implica más trabajo para el revisor. El software utilizado en Flandes es Dragon Speech, que existe en versión neerlandesa. También hay versiones en otros idiomas.

Clase: la clase tiene lugar en el aula de TICs donde los ordenadores tienen el software Dragon Speech. Los alumnos han tenido que buscar por su cuenta charlas o ponencias en sus idiomas fuente en el SCIC Repository, con la instrucción de no buscar temas difíciles. El profesor explica cómo funciona Dragon, de qué manera se hace un perfil personalizado, cómo se prepara el programa para empezar a dictar y a transcribir, cómo se incluyen nuevas palabras en el diccionario. Luego explica que el programa no escribe signos de puntuación, sino que el hablante tiene que dictar «punto» o «coma» para que se escriban. Mientras tanto los alumnos abren Dragon, hacen su perfil personalizado, y luego empiezan a hacer la interpretación simultánea de las charlas elegidas en sus dos idiomas. El programa transcribe lo dictado. Cuando han terminado, salen del programa y leen el resultado en un archivo Word. Conviene que repitan lo mismo con varias de las charlas y comprueben el grado de exactitud de la transcripción por Dragon. En este caso la experiencia del alumno es más bien personal; cada uno se da cuenta de la eficacia de su perfil específico en Dragon.

Práctica: el que los alumnos tengan acceso al repository de SCIC evita que el profesor tenga que buscar charlas por internet. Hacer el perfil en Dragon no es difícil, manejar las funciones básicas de Dragon Speech tampoco. Muchas de las funciones más sofisticadas de Dragon tienen que ver con la organización de textos escritos, algo que no es relevante en interpretación. En cambio, es importante que los alumnos sepan cómo introducir nuevas palabras, porque eso es algo que el intérprete debe hacer antes de lanzarse a interpretar y para evitar mucha revisión. En los primeros ejercicios de interpretación transcritos con Dragon los resultados presentan aún muchas imperfecciones (a menudo divertidas). Pero está claro que en esta asignatura no se puede ir más allá de esta exploración.

Comentario: es útil que los alumnos conozcan Dragon Speech. No solo porque les puede ser útil en caso de dedicarse a la traducción, sino también porque esta tecnología va a constituir el enlace entre las tecnologías ya disponibles

para traductores (gestión terminológica, e-diccionarios, creación de corpus) y su uso futuro en la interpretación. Hay indicios de que el reconocimiento del habla se utilizará quizás más para transcribir el habla de los oradores (que no la de los intérpretes) y así conectar con recursos típicos de la traducción. Familiarizarse con el reconocimiento del habla, por tanto, no es una pérdida de tiempo, sino que supone aprender algo de una tecnología muy importante para el futuro de la profesión.

6.7. Aplicaciones que sustituyen intérpretes

Las aplicaciones de comunicación multilingüe están conquistando el mercado, aunque sin llegar al terreno de las conferencias internacionales. Se teme, no obstante, que algún día constituyan una amenaza para los intérpretes humanos. Conviene por tanto que los intérpretes conozcan tales dispositivos con sus posibilidades y limitaciones. Así, por ejemplo, en los JJ.OO. de Tokio de 2020 la organización quiere estrenar un sistema de interpretación automática de los comentarios de las pruebas del japonés hacia otros idiomas (Davies, 2017). Tenemos curiosidad por saber si funcionará y hasta qué punto.

La aplicación usada en clase es la conocida «Universal Doctor Speaker». Es un ejemplo claro de cómo una pequeña aplicación puede apoyar una conversación, en este caso en el ámbito sanitario. La aplicación incluye 500 frases de uso corriente entre médicos y pacientes. Las 500 frases funcionan entre 17 idiomas, entre los cuales algunos más exóticos para europeos como el somalí, japonés, chino o árabe. El usuario elige su idioma, por ejemplo el español, y la aplicación traduce la frase elegida a la lengua del interlocutor, por ejemplo el francés. El médico o el paciente entran en el capítulo que consideran oportuno, p.ej. «Violencia y robos» y aparecen una serie de frases con su traducción. La conversación se arma a partir de estas frases, por ejemplo, «Me han violado» > «Je me suis fait violer». Conviene que médico y paciente tengan cada uno su propio dispositivo para no tener que retroceder y avanzar todo el tiempo.

Clase: pedir a los alumnos que descarguen la aplicación «Universal Doctor Speaker» en su portátil, tableta o móvil y lo/la traigan a clase. Organizar la clase en un aula que tenga wifi. Explicar el funcionamiento de la aplicación. Como la aplicación no funciona en neerlandés, decirles a los alumnos que deben elegir

dos idiomas extranjeros, por ejemplo, francés, inglés, alemán o español. Dejar a los alumnos escoger qué combinación de idiomas prefieren. Decirles que se imaginen la situación de un paciente que tiene dolores de estómago y que busca ayuda médica. Decirles que «sí» y «no» se expresan moviendo la cabeza, sin palabras. El paciente, por ejemplo, debe entrar en español en el capítulo de «Síntomas habituales» y allí en «dolor abdominal»; el médico, por ejemplo, debe entrar en francés en el capítulo correspondiente «Symptômes habituels» y «appareil digestif». La conversación puede entonces empezar. En este caso los alumnos experimentan por parejas cómo funciona la aplicación. El grupo solo puede comentar su experiencia y no dar *feedback* al resto.

Práctica: no todos los alumnos habían descargado la aplicación. He tenido que prestarles mi tableta y mi teléfono móvil para que pudieran realizar el ejercicio. Finalmente los 8 estudiantes lo han hecho teniendo cada pareja un dispositivo compartido por el médico y el paciente, lo cual no es lo ideal. Es aconsejable que ambas partes dispongan de su propio dispositivo para no perder tiempo en los cambios de interlocutor.

Comentario: merece la pena ver cómo funciona una aplicación basada sobre frases frecuentes. Sin embargo, como comentaban los alumnos, el paciente y el médico se sienten muy limitados en sus posibilidades de comunicar. A veces hay cosas sencillas y elementales que no se logran decir. No hay manera de construir una conversación de la misma manera y con la misma libertad que cuando hay un intérprete por medio. No obstante, es positivo saber entablar una conversación sencilla, una circunstancia que sin duda puede ser de utilidad en situaciones de emergencia.

7. Evaluación en la asignatura CTTE

Como CTTE es una asignatura dentro de un plan de estudios académico, es necesaria una evaluación. En Flandes la nota es sobre 20, para aprobar hay que obtener 10/20. La nota tiene un peso de 3 ECT.

Teniendo en cuenta los objetivos de la asignatura, algunas formas de evaluar parecen menos convenientes:

- Una única prueba práctica no es recomendable, porque no tendría validez de contenido. El alumno debe saber por qué decantarse por una técnica determinada, es decir, debe usar el “modelo mental” creado a lo largo del curso. No se trata de que el alumno demuestre que domina una técnica elegida al azar. Si no se evalúa la capacidad de elegir y decidir, no se alcanza el objetivo de la asignatura.
- La evaluación permanente tampoco es conveniente, aunque cuenta con más pruebas. La validez de contenido no se cumple, porque no se trata de practicar un número x de técnicas de forma aislada. Al contrario, lo que importa es saber cuándo utilizarlas (o elegir entre ellas) en una situación real.
- Tampoco es aconsejable un examen (escrito u oral) basado en la mera memorización del curso. Es verdad que los alumnos deben conocer algunas especificaciones técnicas, pero conviene que sepan sobre todo tomar decisiones acertadas en situaciones que plantean desafíos. Y que no sepan hacerlo solo hoy, sino también de cara a un futuro aún más pendiente de soluciones tecnológicas.

Si se pretende que el examen tenga validez de contenido (AERA, 2008:11), se debe comprobar si el alumno es capaz de unir conocimientos técnicos a conocimientos prácticos, y, sobre todo, si logra tomar las decisiones acertadas en una situación real. Las preguntas del examen deben plantear desafíos y pedir soluciones.

El examen podría hacerse forma escrita, pero es oral. Cada alumno entra individualmente en el aula. Dispone de unos 15 minutos para preparar una serie de preguntas. Primero se le plantean 2 preguntas sobre situaciones problemáticas; les siguen 10 aseveraciones que el alumno debe comentar (véase anexo 1). El alumno comenta durante unos 10-15 minutos sus respuestas, es decir, explica lo que propone como solución. Mientras tanto, el siguiente alumno está preparando su turno. Lo que como profesora valoro y lo que determina la nota es la combinación de conocimientos y de práctica y cómo de esta forma se plantean soluciones en situaciones difíciles. El examen cumple el criterio de validez de con-

tenido porque logra evaluar la capacidad del alumno de decantarse por una u otra solución.

8. Conclusión

Los alumnos de hoy son los intérpretes de mañana. Deben estar preparados para el futuro y saber qué hacer con las propuestas tecnológicas que a veces sugieren o hasta imponen sus clientes. Ello supone, entre otras cosas, conocer un amplio abanico de técnicas y tecnologías. No obstante, llegan tarde si las descubren solo después de graduarse y lanzarse al mercado laboral. La formación tiene el compromiso ético de preparar a los alumnos para los desafíos de la profesión. En 2018, aún más que en 2004, eso implica estar atentos a nuevas técnicas y tecnologías. Como hemos visto, lo más fácil es que se haga por medio de una asignatura específica, para que todos los alumnos del programa tengan la misma oportunidad de practicar y para que se enfrenten todo lo posible a una situación de intérprete con cliente. Así pueden aprender unos de otros y puede haber co-construcción. Nada impide desde luego que el profesor de cada lengua incluya además las mismas técnicas en sus clases de consecutiva o simultánea.

Una facultad de interpretación no puede funcionar sin un buen apoyo técnico. Debe disponer de los equipos necesarios (ordenadores portátiles, audífonos, pantallas en las cabinas, sistema Polycom en salas para videoconferencia, tabletas, software de reconocimiento del habla, ordenadores razonablemente potentes, wifi en las aulas). Debe contar también con un personal acostumbrado a brindar una asistencia técnica muy específica.

Referencias

- American Educational Research Association (AERA), e.a. (2008) *Standards for educational and psychological testing*. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Berber Irabien, D. (2010) *Information and Communication Technologies in Conference Interpreting*. Doctoral Thesis. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. En línea: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8775/tesi.pdf;sequence=1> [4.3.2018]
- Davies, S. (2017) “Can Technology Replace Human Interpreters?” *Digitalist Magazine*. En línea: <http://www.digitalistmag.com/future-of-work/2017/01/26/technology-replace-human-interpreters-04870428> [15.3.2018].
- Del Pozo Caamaño, R. (2016) “La integración de los dispositivos móviles en el entorno de trabajo de los profesionales de la traducción y la interpretación”. *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció*. Diciembre 2016, pp. 43-48. En línea: https://ddd.uab.cat/pub/tradumatica/tradumatica_a2016n14/tradumatica_a2016n14p43.pdf [15.3.2018].
- Mas-Jones, M. (2016) “Developments in Interpreting Technologies”. *Multilingual Magazine*, Jan-Feb. En línea: <https://www.conferencerental.com/news/articles/item/developments-in-interpreting-technologies-4>. [15.3.2018].
- O’Hagan, M. (1996) *The coming industry of teletranslation. Overcoming communication barriers through telecommunication*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O’Hagan, M. & Ashworth, D. (2002) *Translation-mediated Communication in a digital World. Facing the Challenges of Globalization and Localization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pöschhacker, F. (2004) *Introducing Interpreting Studies*. London & New York: Routledge.
- Setton, R. & Dawrant, A. (2016a) *Conference Interpreting. A Complete Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Setton, R. & Dawrant, A. (2016b) *Conference Interpreting. A Trainer’s Guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Slaughter-Olson, B. (2015) "Technology and Interpreting: Three Questions on Every Interpreters' Mind". *A Word in Your Ear*. En línea: <https://lourdesderioja.com/tag/barry-slaughter-olsen/> [15.3.2018]
- Tripepi Winteringham, S. (2010). "The usefulness of ICTs in interpreting practice". *The Interpreters' Newsletter* 15, pp. 87-99.
- Vermeiren, H. (2016) "L'interprétation à l'ère des TIC". in: Thelen, M., van Egdom, G-W., Verbeeck, D., Bogucki, L. & Lewandowska-Tomaszczyk, B. *Translation and Meaning New Series, Vol. 1.*, pp. 155-168.
- Vermeiren, H. (2017) *Syllabus Techniek en Technologie*. Gent: Universiteit Gent-Postgraduaat Conferentietolken.

ANEXO

Preguntas de examen: ejemplos

Tipo A: Situaciones (algunos ejemplos/en el examen los alumnos tienen que resolver 2)

Una organización te contrata para interpretar entre Neerlandés >< Francés en una reunión que durará tres horas y te dicen que también van a proyectar una película documental de 20 minutos en francés (que no tiene subtítulos y por tanto necesita traducción). ¿Qué propones?

Una ONG que ha organizado una jornada de solidaridad en las salas del Parlamento Europeo de Bruselas te contrata para que interpretes entre el francés (o inglés) hacia el neerlandés y te pregunta si es posible que tu interpretación se proyecte en una gran pantalla. ¿Qué propones?

La televisión flamenca quiere emitir el martes un discurso del expresidente Obama pronunciado el lunes y te contrata para la interpretación. ¿Qué propones para que la interpretación sea perfecta?

Una empresa te contrata para interpretar en una videoconferencia Inglés><Neerlandés que durará 1 hora. Te piden consejo para que la conferencia se desarrolle de manera perfecta ¿Qué propones?

La televisión flamenca quiere emitir el sermón del papa Francisco durante la Misa de Gallo. Te han contratado para la interpretación Italiano>Neerlandés. ¿Qué propones?

Comenta cuatro razones por las que es importante que un intérprete reciba una copia impresa de las presentaciones en Power Point de los oradores.

Tipo B: Afirmaciones que hay que confirmar, rebatir o matizar (son solo algunos ejemplos; en el examen los alumnos tienen que comentar diez)

Afirmaciones que hay que confirmar, rebatir o matizar	Sí	No
Las cabinas móviles en general son muy calurosas por dentro y falta oxígeno.		
Cuando un intérprete hace «shadowing» le tiene que pisar los talones al orador.		
La interpretación a vista es muy práctica si un orador quiere citar a otros todo el tiempo.		
Cuando un intérprete hace “interpretación a vista” su compañero de cabina tiene que ayudarlo.		
Las cabinas móviles se pueden montar en el lugar de la sala que desea el intérprete.		
Todos los arquitectos están perfectamente al tanto de las normas ISO para cabinas de interpretación.		
El «sistema Infoport» o «kit inalámbrico» es un material muy sólido.		
La versión neerlandesa de Dragon Speech está basada en un perfil holandés, no flamenco.		
Los intérpretes de hoy necesitan conocer una sola técnica: la interpretación simultánea.		
El reconocimiento del habla funciona a partir del «perfil personalizado» del usuario.		
La interpretación móvil es algo que la AIIC desaconseja en cualquier circunstancia.		
Durante una visita guiada (o interpretación móvil) a una fábrica el intérprete no puede hablar en cualquier lugar.		
El reconocimiento del habla permite ya que cualquier ponencia dictada por cualquier persona se pueda transcribir sin errores.		
En una videoconferencia es importante tener una agenda muy clara.		
Las tabletas son un artilugio sin ninguna utilidad para los intérpretes.		
Hacer una interpretación simultánea leyendo el texto del orador al mismo tiempo es algo imposible para una persona normal.		

Análisis de las causas de estrés y ansiedad anticipativa en la interpretación simultánea desde una perspectiva interdisciplinar: estudio piloto comparativo entre profesionales y estudiantes

INTRODUCCIÓN

Barik (1975), citado en Klonowicz (1994: 214) define la interpretación simultánea (IS de ahora en adelante) como «the process of orally converting a message from one language into another as the message is being received».

Por otro lado, el Servicio Andaluz de Salud (SAS) (2013) define el estrés como el «estado en el que las exigencias de la vida se vuelven demasiado grandes como para hacerles frente». Más específicamente, Kurz (2003: 51) define el estrés laboral como «harmful physical and emotional responses that occur when the requirements of the job do not match the capabilities, resources or needs of the worker». La autora afirma que los psicólogos consideran que los intérpretes de conferencias están expuestos a factores que producen estrés como son la información constante, el factor temporal, la concentración, el cansancio o el entorno que crea la cabina.

El modelo propuesto por Sanders (1983), citado en Klonowicz (1994: 215), basándose en la necesidad de explicar consecuencias fisiológicas del estrés psicológico, demuestra que «the processing stages at the cognitive level are coupled with, and depend upon, resources or energy supplies which guarantee that the effort will be deployed to meet the task demands». Klonowicz, en investigaciones previas (1990, 1992, citado en Klonowicz, 1994: 215), demuestra que después de turnos de 20 a 30 minutos, la presión arterial sistólica (PAS) y la frecuencia cardíaca (FC) de los intérpretes de IS bajaban a niveles cercanos al nivel de base, mientras que la presión arterial diastólica (PAD) seguía estando alta. La aparición de una «onda de movilización» se interpreta como una activación exa-

gerada de los recursos del intérprete como anticipación a la dificultad que supondrá la tarea, mientras que la «onda de normalización» se traduce como un proceso de adaptación de los recursos a una tarea que cada vez es más familiar. En este estudio (Klonowicz, 1994: 217–222) cuyos sujetos fueron 16 intérpretes profesionales, se demuestra que de estos tres marcadores, solo la PAS y la FC son sensibles al periodo de la tarea.

Moser-Mercer (1994: 61–63) dentro de los rasgos de personalidad de los intérpretes de conferencias distinguen la tolerancia al estrés, la resiliencia (capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos [Real Academia Española, 2017]) y las curvas de aprendizaje. En relación con la tolerancia al estrés, la autora destaca distintos orígenes como son la velocidad en el habla del orador y su acento, la dificultad del tema tratado, las malas condiciones de trabajo, la preparación inadecuada, las condiciones físicas de un día concreto, la relación con los compañeros o las horas trabajadas, entre otros.

El estudio piloto posterior llevado a cabo por Moser-Mercer, Künzli y Korac (1998) demuestra que en turnos más largos de 30 minutos, la calidad de la interpretación y la actitud del intérprete empeoran debido a factores psicológicos y fisiológicos. Los sujetos fueron intérpretes de conferencia de entre 12 y 25 años de experiencia, en total contaron con una muestra de 5 personas. Los autores afirman que aunque la interpretación se considere una actividad estresante, no es un ámbito que se haya investigado demasiado. Mientras que un poco de estrés facilita el uso de la memoria, un estrés intenso produce ansiedad, creando una activación más extrema que dificulta el funcionamiento cognitivo, incluyendo el desempeño de la memoria (Moser-Mercer et al., 1998: 49). Los autores realizaron dos cuestionarios; el primero tenía como finalidad ver cómo los intérpretes de conferencias afrontaban situaciones estresantes en comparación con la población normal. Comparados con la población, los intérpretes demostraron valores más bajos en cuanto a la evaluación de cambio de una situación y la habilidad de controlar la misma, lo que demuestra que los intérpretes tienen un comportamiento más pasivo y escapista, que se encuentra en estados patológicos como en personas depresivas o con ansiedad. Por otro lado, el segundo, buscaba ver cómo se manifestaban en la situación experimental los mecanismos de afronta-

miento de los intérpretes. Para realizar este cuestionario se crearon tres fases: principio del experimento (t_0), después de 30 minutos (t_1) y después de 60 minutos (t_2). Las emociones negativas se registraron especialmente entre t_0 y t_1 , y la pasividad demostrada en t_0 fue más alta de lo esperada. A su vez, para medir el estrés fisiológico, se investigó la concentración de cortisol en la saliva. Teniendo en cuenta distintos tipos de errores como omisiones o falsos sentidos, se observó cómo después de 30 minutos el *output* perdió bastante calidad, aunque los intérpretes no eran conscientes, como suele ocurrir con los estudiantes (Moser-Mercer et al., 1998: 55). La investigación del estrés fisiológico demostró que cuando hay sobrecarga mental, el intérprete cambia su actitud y se esfuerza y preocupa menos por su desempeño. Por lo tanto, se demuestra que no se puede confiar en el propio juicio del intérprete y que trabajar más allá de los propios límites produce estrés y, por lo tanto, disminuye la calidad.

Mackintosh (2002), en su resumen sobre el estudio de la AIIC, explica que se observaron tanto aspectos psicológicos, a través de un cuestionario enviado por correo y una encuesta en cabina, como datos fisiológicos (presión sanguínea, FC y niveles de cortisol en la saliva) en una muestra de 48 intérpretes y datos físicos (tamaño de la cabina, niveles de oxígeno y dióxido de carbono, humedad relativa, temperatura, intensidad luminosa, ventilación y flujo de aire fresco) en una muestra de 47 cabinas. En cuanto a las mediciones físicas, los niveles de CO_2 y temperatura estaban casi por encima de los estándares establecidos por las normas ISO y, en cambio, los niveles de humedad estaban por debajo, al igual que el aire fresco, que era insuficiente.

Los datos recogidos en el estudio permitían categorizar la IS como una profesión de alto estrés y los factores más mencionados como productores de estrés son las dificultades relacionadas con textos, la producción del *output* (rapidez, oradores que leen textos, acentos fuertes, falta de material sobre contexto y poco tiempo de preparación) y la incomodidad de las cabinas.

En el análisis cognitivo y pragmático que realiza Setton (1999), analizado por Maalej (2006), el autor afirma que en el campo de la IS se necesitan más corpus, estudios observacionales y experimentales y *feedback* de los intérpretes en ejercicio. El autor discute los obstáculos con respecto a la IS, demostrando que la asimetría en el orden de palabras entre la lengua de origen y la lengua de

meta no constituye un reto real, como se suele pensar, si no que el intérprete se suele enfrentar con más dificultad al ámbito lógico, los suprasegmentos, los tiempos, aspectos y modos, la fuerza ilocutoria y la forma en la que los significados se agrupan en elementos léxicos en las distintas lenguas. Por último, puntualiza que el papel de juez de los intérpretes es triple, ya que deben corregir las estructuras agramaticales del orador, fusionar semánticamente afirmaciones parecidas y corregir o incluso rechazar afirmaciones que están bien construidas desde el punto de vista gramatical en función del conocimiento pragmático.

Kurz (2003: 51) observó en su estudio la FC y el nivel de conductancia de la piel (NCP), debido al sudor. Los sujetos fueron 2 intérpretes y 3 estudiantes de IS. Se demostró que los estudiantes experimentaban más estrés que los expertos, ya que tienen más dificultades. Sin embargo, la FC se mantuvo en niveles normales.

A continuación, no podemos dejar de mencionar estudios más actuales como el de Ndongo-Keller (2015: 337–349) en el que se habla del término ‘trauma vicario’ (TV), para hacer referencia al estrés traumático secundario, producido en parte por el sentimiento de falta de poder del intérprete que se enfrenta a narraciones de situaciones difíciles. La autora explora el TV entre intérpretes, especialmente los que trabajaron en 2011 en el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR), que confirman la aparición de traumas psicológicos, emocionales, físicos, profesionales y espirituales.

Otro estudio piloto reciente es el de Chernigovskaya et al. (2016: 165) con estudiantes de IS. Propusieron cuatro tareas consecutivas: interpretar desde y hacia una lengua extranjera y realizar la actividad de *shadowing*, tanto en su lengua nativa como en una lengua extranjera. Las autoras llevaron a cabo pruebas psicofisiológicas tanto antes como después de la IS. Se recogieron la FC y los episodios de estrés. Se registró que la actividad más estresante era la de interpretar desde la lengua extranjera. Las autoras concluyen que la IS cambia significativamente el estado funcional del intérprete y provoca la aparición de estrés.

Por último, mencionaremos a Korpál (2016: 297), que llevó a cabo un estudio piloto en el que buscaba examinar si la velocidad del orador influía en el nivel de estrés del intérprete de IS, midiendo tanto la FC como la PAD y la PAS

de estudiantes del programa de interpretación en Universidad de Adam Mickiewicz. Confirmó su hipótesis de que al aumentar la velocidad, aumentaría el nivel de estrés, pero solo con respecto a la FC, ya que las diferencias no fueron significativas en el caso de la PAD y la PAS.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS INICIAL

Nuestro objetivo es realizar un estudio observacional, comparativo, cuantitativo y empírico mediante la administración de un cuestionario a estudiantes y profesionales de la interpretación simultánea. Pretendemos que la muestra sea representativa en cuanto a sujetos que estudien o trabajen en distintas entidades y en cuanto a respuestas a preguntas de distintos tipos, tanto de aspectos psicológicos como lingüísticos. Esto nos permitirá averiguar cuáles son los factores específicos que provocan la aparición del estrés en la IS. Se pretende analizar la evolución de cómo se perciben los encargos y ver si los factores aumentan, disminuyen, se mantienen o cambian. Nuestra hipótesis es que los profesionales manifestarán un nivel más bajo de estrés, siendo menos los factores que pueden producirles un estrés anticipativo a su interpretación, debido a los años de práctica que les han podido permitir adaptarse con mayor naturalidad a una situación de interpretación simultánea. Se ha optado por un estudio comparativo ya que Kurz (2003) también analizó la actuación de estudiantes y profesionales. Además, aunque estudios anteriores como los de Moser-Mercer et al. (1998) y Klonowicz (1994), contaran con profesionales, los más recientes de Korpál (2016) y Chernigovskaya et al. (2016) analizan a estudiantes. La investigación se llevará a cabo mediante el uso de una encuesta para contrastar los resultados con los obtenidos por los autores anteriormente mencionados mediante otros métodos de estudio.

MÉTODOLOGÍA Y JUSTIFICACIÓN DE LA ESTRUCTURA

Encuesta

Hemos optado por realizar una encuesta ya que nos pareció el método más adecuado para llegar a un número significativo de estudiantes e intérpretes. Aunque

otros autores estudiaron aspectos físicos de la cabina o fisiológicos de los intérpretes, no fue posible hacerlo en este caso por falta de medios.

Esta encuesta se divide en cuatro secciones (64 preguntas): 6 personales más 9 generales sobre personalidad y aspectos de la interpretación, 14 pensando en momentos anteriores a la IS, 32 pensando en el momento de interpretar, 3 pensando en el momento posterior a la IS y finalmente un espacio de sugerencias, comentarios u observaciones. Esta estructura está basada en el estudio piloto de Moser-Mercer et al. (1998) en el que utilizaron dos cuestionarios como se explicó en el estado de la cuestión. Como no nos es posible pasar los cuestionarios en distintos periodos durante una situación real de interpretación por falta de medios, hemos optado por incluir las etapas en un solo cuestionario.

Para la creación de esta, se ha tenido en cuenta lo ya mencionado por Gerver et al. (1981), citados en Moser-Mercer (1994: 61), que señalan que, ya que una encuesta realizada a intérpretes de la AIIC no despertó el interés de estos, puede que haya que centrarse más en evaluar este estrés con materiales lingüísticos, siendo estos más concretos. Por lo tanto, se han tenido en cuenta para la encuesta factores destacados por Moser-Mercer (1994: 61) como los originarios de estrés en la interpretación simultánea. Como segundo apoyo para el aspecto lingüístico hemos tomado la obra de Torres Díaz (2014), destacando los tres tipos de factores que determinan la recepción y comprensión del intérprete, la documentación, el conocimiento cultural, la terminología y la transmisión del mensaje y técnica de hablar en público (Torres Díaz, 2014: 31–62).

Además de esta evaluación lingüística, nos centraremos en factores que provocan el estrés anticipativo y la fobia social, al igual que las reacciones fisiológicas y psicológicas que confirman la existencia de estrés. Esta decisión se debe a que, aunque no de forma patológica, los intérpretes experimentan, en menor medida, los síntomas de los fóbicos sociales. Como se explica en el *DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (American Psychiatric Association [APA], 2002: 502), «la característica esencial de este trastorno es el miedo persistente y acusado a situaciones sociales o actuaciones en público por temor a que resulten embarazosas». A su vez, aunque el intérprete pueda experimentar estrés en el momento de hacer la interpretación, el estrés más típico es el anticipativo, caracterizado por pensamientos negativos antes de realizar

la actividad. Las preguntas de este ámbito se realizarán atendiendo a síntomas explicados en los trastornos de ansiedad del *DSM-IV-TR* (APA, 2002), los trastornos mentales y de comportamiento recogidos en el *Manual de codificación CIE-10-ES diagnósticos* (Gutiérrez Miras, 2016), en la página web de NHS (2015) sobre fobia social y en folletos divulgativos para la prevención y localización del estrés y la comprensión de la ansiedad (SAS, 2013), centrándonos en los sistemas fisiológico, cognitivo y conductual.

Sujetos

La encuesta contó con una alta participación (231 sujetos), en comparación con los estudios previos comentados. Contestaron 161 intérpretes profesionales (36 hombres, 125 mujeres) de entre 21 y 80 años y 70 estudiantes (15 hombres, 55 mujeres) de entre 20 y 49 años.

La encuesta se hizo llegar a los estudiantes por medio de redes sociales. Principalmente se contactó con estudiantes de la Universidad de Málaga y de Murcia.

En cuanto a los profesionales, se intentó llegar a ellos a través de redes sociales y contactando con asociaciones como la Asociación Española Universitaria de Traductores e Intérpretes en Formación (AETI), la Asociación de Intérpretes de Conferencias (AICE), la Asociación Valenciana de Intérpretes de Conferencias (AVIC) y la Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (Asetrad). El último paso, pero también posiblemente el más importante, fue la localización, a través de la página web de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC), de un directorio del que conseguimos correos electrónicos de distintos profesionales que tenían el español entre sus lenguas de trabajo.

Gráficas

Las gráficas están diseñadas atendiendo al porcentaje de respuestas que cada opción recibió. El índice vertical, por tanto, indica el porcentaje y en la parte inferior, la leyenda recoge las opciones propuestas y los números o letras que les corresponden. Al observarlas, hay que tener en cuenta que las barras siguen el mismo orden que los datos de la leyenda.

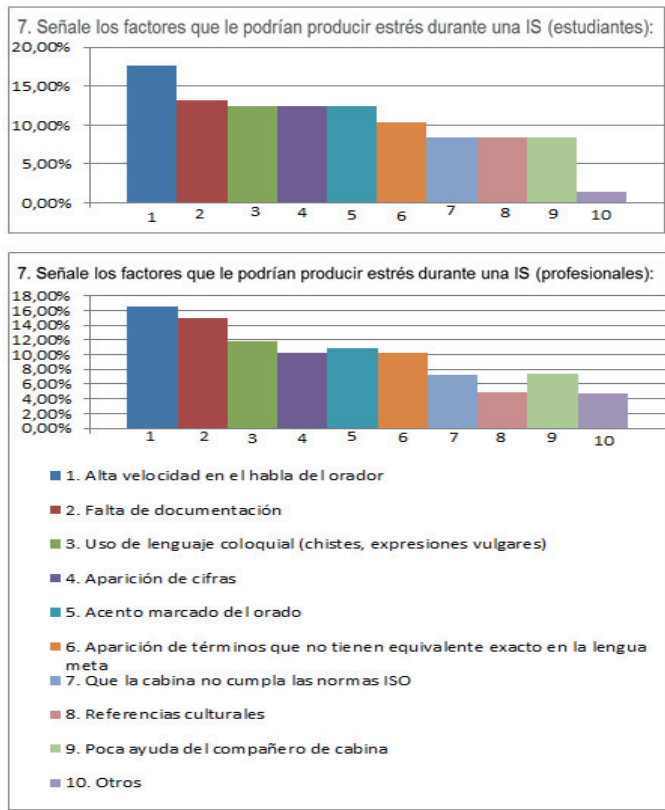
Análisis de datos

Para el análisis descriptivo de los resultados se ha usado el programa estadístico R, que nos proporciona los porcentajes tanto globales como de cada grupo y una fórmula utilizada en un documento *Excel* para hallar sus índices de confianza (tomando el 95 %).

Para el contraste de proporciones entre la muestra de estudiantes y la muestra de profesionales se realiza el test de Pearson (Chi-cuadrado para dos proporciones) con un nivel de confianza del 95 %. Se considera que la diferencia de proporciones es significativa cuando $p < 0,05$.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A través del programa Chi-cuadrado hemos podido averiguar qué respuestas presentaban un alto grado de significación cuando se comparan las respuestas de profesionales y estudiantes. Aunque algunas no representan diferencias significativas entre ambos grupos ni una frecuencia demasiado alta como para considerarlo un síntoma o consecuencia esencial, en otras sí que vemos diferencias o índices de frecuencia notables. La primera pregunta contrastada fue la 7, en la que preguntamos sobre los factores que causan estrés. Los resultados obtenidos muestran que la diferencia es significativa (0,03). Mientras que los estudiantes ven igual de estresante la *aparición de cifras* y el *acento marcado del orador*, los profesionales piensan que lo referente al acento es un factor más estresante (gráfica 1). Lo mismo ocurre con las respuestas referentes a la cabina y a las referencias de cultura, que aunque el mismo porcentaje de estudiantes haya optado por ambas, en el caso de los profesionales, se considera más importante el no cumplimiento de normas ISO en la cabina.



Gráfica 1 – Respuestas a la pregunta 7 de estudiantes y profesionales

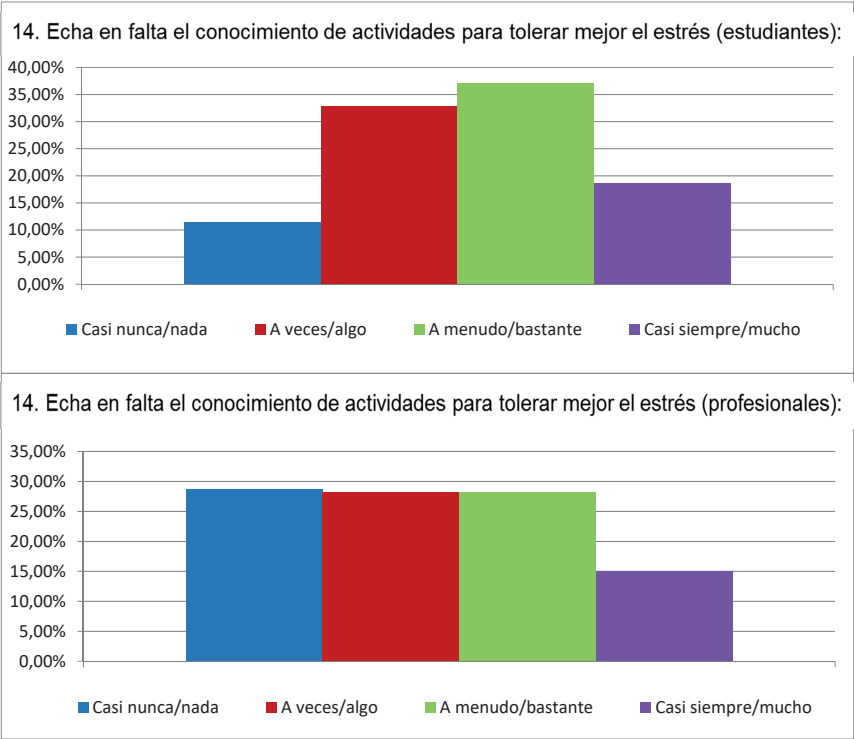
Recordamos que Moser-Mercer (1994: 61–63) destacaba factores productores de estrés como la alta velocidad, el acento marcado de los oradores, las malas condiciones de trabajo, la mala preparación y la relación entre compañeros. Mientras que lo referente al orador y a la preparación, factores dependientes (documentación) y ajenos (actuación del orador) al intérprete, siguiendo la clasificación de Torres Díaz (2014: 31), destacados también en el estudio de la AIIC analizado por Mackintosh (2002), aparecen dentro de los cinco más seleccionados por los encuestados, el cumplimiento de las normas ISO y la ayuda del compañero cuentan con un porcentaje menor a la hora de considerarlos estresantes. Lo referente a la cabina también se mencionó en este estudio de la AIIC, pero no ha sido tan destacado en la encuesta (7,62 % [±3]).

Aunque en la pregunta 8, encontramos que ambos grupos coinciden en su mayoría en que solo a veces son competitivos, en la 9, que se habla sobre el perfeccionismo, vemos que sí hay una diferencia significativa. Ambos afirman buscar la perfección, pero en el caso de los profesionales la frecuencia es más alta. Puede deberse a que los profesionales, debido a su mayor conocimiento y facilidad realizando las interpretaciones, pueden fijarse más en los pequeños detalles que permitan alcanzar esta perfección de la que hablamos. Diferencia que volvemos a encontrar en la 10 (*crítica*). Aunque ambos la consideran esencial, en este caso ocurre al contrario y son los estudiantes los que en su mayoría afirman que siempre es así. Esto puede ser porque están siendo juzgados tanto para obtener un *feedback* concreto de su profesor como para conseguir una calificación. Por lo tanto, ellos necesitan esta crítica para aprender y mejorar de manera más rápida.

En la 11 (*cree que todas las opiniones negativas son ciertas*), seguimos encontrando diferencias significativas. Aunque en su mayoría ambos grupos optaron por la opción *a veces/algo* hay un número mayor de profesionales que piensa que *casi nunca/nada*, mientras que los estudiantes afirman que *a menudo/bastante*. Esto puede deberse principalmente a la falta de confianza que tengan los estudiantes provocada por la poca práctica.

En la 12 (*medicamentos*), no encontramos diferencias significativas. Queda claro que la mayor parte de sujetos no consume este tipo de sustancias, lo que podría confirmar que el nivel de estrés no es tan alto como para recurrir a medicamentos con el fin de paliarlo.

En la 13, donde preguntamos sobre la preparación ante el estrés, tampoco encontramos esta diferencia. Ambos responden de forma negativa a esta pregunta, los profesionales en su mayoría opinan que casi nunca y los estudiantes que tan solo a veces. Aquí se confirma que la preparación ante este posible estrés es mínima o inexistente, lo que deja ver un nicho en el que trabajar. Cuando se les pregunta si echan de menos este tipo de actividades (14), sí que vemos de nuevo una diferencia entre ambos tipos de sujetos (gráfica 2).



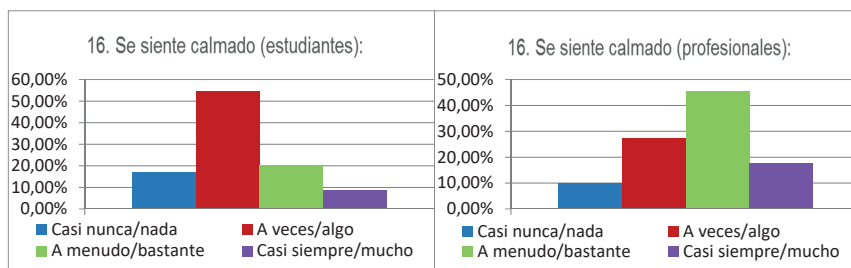
Gráfica 2 – Respuestas a la pregunta 14 de estudiantes y profesionales

Suponemos que los profesionales han llegado a controlar mejor el estrés gracias a su propia experiencia, sin embargo, ya que los estudiantes están empezando a trabajar en este ámbito, no han tenido tiempo de desarrollar mecanismos frente al posible estrés, por lo que tienen una necesidad mayor por conocer este tipo de actividades.

En la 15 (donde se preguntaban si se percibía como más estresante interpretar desde o hacia una lengua extranjera), aunque ambos grupos por mayoría seleccionan opciones distintas, esta diferencia no se considera significativa por la cercanía de los porcentajes al 50%. En el caso de los estudiantes, la mayoría considera más estresante el hecho de interpretar a una lengua extranjera, mientras que en el caso de los profesionales es al contrario. En el estudio que llevaron a cabo Chernigovskaya et al. (2016: 165) a un grupo de estudiantes, se registró, como ya comentamos, que la actividad más estresante era la de interpretar desde

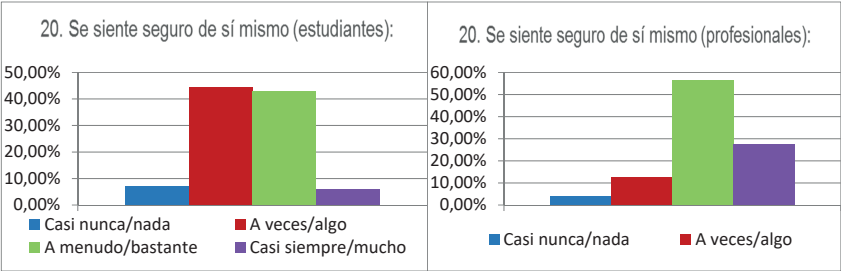
la lengua extranjera. Vemos como aquí este resultado no se confirmaría en el caso de los estudiantes. Sin embargo, al no ser la diferencia suficientemente significativa, consideramos que esta pregunta encierra cierta controversia. Algunos de los sujetos también comentan que depende más del orador y su discurso en sí que de la lengua en la que se produce, o incluso que nunca han interpretado hacia una lengua extranjera.

Pasando a la situación previa a la interpretación, volvemos a encontrar varias diferencias significativas debidas a la distinta experiencia de cada grupo de sujetos (preguntas 16 [se siente calmado], 18 [piensa que va a quedarse en blanco], 19 [cree que el juicio de los demás será positivo], 20 [se siente seguro de sí mismo], 21 [preocupación por hacer el ridículo], 22 [piensa que la interpretación será muy complicada], 23 [la noche antes no duerme bien], 24 [el día anterior piensa continuamente en la IS]), por lo que los estudiantes demuestran en todos estos casos tener menos confianza en sí mismos que los profesionales con más años de práctica, lo que hace más probable que puedan sufrir estrés, como vemos en la gráfica 3:



Gráfica 3 – Respuestas a la pregunta 16 de estudiantes y profesionales

También en la 20, donde ya se les pregunta directamente si están seguros de sí mismos y los profesionales vuelven a demostrar valores más fuertes que apoyan esta confianza en sus conocimientos (gráfica 4).



Gráfica 4 – Respuestas a la pregunta 20 de estudiantes y profesionales

Es sorprendente también en este caso que un 3,75 % (± 3) de profesionales afirmen que casi nunca se sientan seguros de sí mismos, puesto que esto significaría que hay, aunque sean muy pocos, intérpretes desempeñando un trabajo que consideran que no podrán realizar satisfactoriamente en casi ningún caso.

En la 21 (*hacer el ridículo*) y 22 (*dificultad*) se sigue observando, como comentamos previamente, esta falta de confianza por parte de los estudiantes que les hace tener más pensamientos negativos previos, como les pasa a los fóbicos sociales antes de exponerse en una situación pública. Estas ideas junto a los síntomas negativos previos (23, *falta de sueño*), pueden provocar que los estudiantes pierdan el control de la situación y no actúen como lo harían en una situación de calma sin ningún factor estresante, lo que podrá empeorar la calidad de la IS.

En la 17 (*creen que se espera mucho de ellos*) también encontramos diferencias significativas. Los profesionales demuestran más seguridad a la hora de afirmar que sí se espera mucho de ellos. Puede ser porque realizan un trabajo remunerado en el que se da por hecho que no deben fallar, ya que no están en época de aprendizaje, como sería el caso de los estudiantes. Por lo tanto, en este caso pasaría al contrario que en todos los previos analizados, esto podría hacer que fueran los profesionales los que sintieran tal presión que, en caso de no ser controlada, podría desembocar en niveles de estrés más elevados.

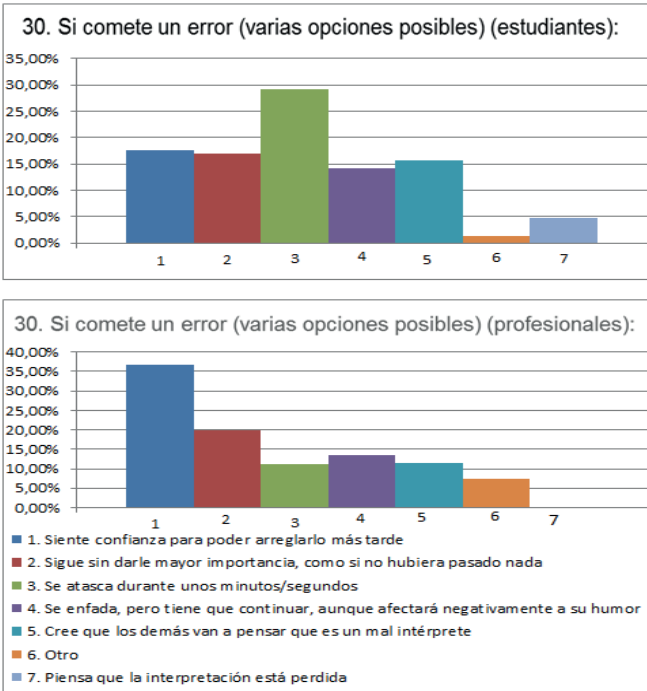
En la 25 (*problemas intestinales*) ya dejamos de encontrar esta diferencia entre grupos. Más de la mitad de sujetos expresa que casi nunca experimenta malestar, sin embargo no hay que dejar de tener en cuenta que un porcentaje también elevado de ellos sí que los sufre con menor o mayor frecuencia. Lo mismo ocurre en la 26 (*falta de apetito o excesivo*), donde de nuevo ambos afirman que casi nunca experimentan estas sensaciones, aunque en este caso con porcentajes

más bajos que en la pregunta anterior y en el caso de los estudiantes sin siquiera alcanzar el 50%.

En la 27 (*taquicardias/palpitaciones*) sí que volvemos a tener una diferencia notable. El porcentaje de profesionales que afirman que casi nunca sufren esto es significativamente mayor, por lo que es más probable que los estudiantes experimenten estos latidos anormalmente rápidos o fuertes. De nuevo podemos basarnos en el razonamiento de que estos tienen menos experiencia y, por tanto, también menos confianza.

En la 28 (*boca seca*), ya no observamos esta diferencia, ya que ambos se inclinan mayoritariamente por la baja probabilidad de tener esta sensación en el momento previo, aunque cabe destacar que los profesionales siguen manteniendo porcentajes mayores en la opción de menor frecuencia. Seguimos sin ver diferencia en la 29 (*práctica de ejercicios de relajación*). Ambos grupos de sujetos reconocen no practicar este tipo de actividades muy útiles para paliar el estrés y entrar con más calma a la cabina. Suponemos que, tras lo afirmado en las preguntas 13 y 14 esto puede darse por el desconocimiento de este tipo de ejercicios.

Tras esta pregunta pasamos a la sección *durante la interpretación*. La primera que encontramos propone una situación en la que los intérpretes o estudiantes cometerían un error, para que expresen cómo reaccionarían (30). En esta sí que vemos una diferencia significativa entre grupos (gráfica 5). La opción más elegida por los profesionales es *siente confianza para arreglarlo más tarde*, mientras que la de los estudiantes es *se atasca durante unos minutos/segundos*. Volvemos a ver en esta sección varias preguntas en las que se demuestran los distintos niveles de confianza de cada grupo que permiten un mejor manejo de la situación a los profesionales.



Gráfica 5 – Respuestas a la pregunta 30 de estudiantes y profesionales

En la opción *otro*, los estudiantes no añadieron nada nuevo, pero en el caso de los profesionales se recogieron datos curiosos como el hecho de que confiesen a la audiencia que no han entendido algo o corrigen mensajes ya emitidos; otros indicaban que dependiendo del error. En el estudio de Moser-Mercer et al. (1998) quedó demostrado que los intérpretes, comparados con la población, demostraron valores más bajos en cuanto a la evaluación de cambio de una situación y la habilidad de controlar la misma, lo que demostraba que los intérpretes tienen un comportamiento más pasivo y escapista. Sin embargo, con esta pregunta vemos como no demuestran este comportamiento del que hablaban los autores. Vemos que el pensamiento más negativo (*piensa que la interpretación está perdida*) es el que cuenta con un menor porcentaje.

En la 31 (*está tranquilo aunque se hable de algo sobre lo que no se ha documentado*) al igual que en la 32 (*se le nota el nerviosismo*) y la 33 (*se sonroja*) seguimos observando esta diferencia, ya que los profesionales vuelven a demos-

trar mayor probabilidad de experimentar esta tranquilidad. A la hora de enfrentarse a una situación que podría provocar estrés, los profesionales probablemente tendrán las herramientas adecuadas para resolverla y para disimular el posible nerviosismo.

Vemos de nuevo diferencias significativas en la 34 (*malestar intestinal*), donde el porcentaje de profesionales que afirma que *casi nunca/nada* sigue siendo mayor. Si la comparamos con la 25, que planteaba una situación similar pero en el momento previo a la interpretación, vemos que las diferencias se vuelven más significativas y, mientras que en el caso de los profesionales el porcentaje referente a *casi nunca* experimentar este malestar disminuye, al llegar el momento de la interpretación, en el de los estudiantes aumenta ligeramente, quizás porque al entrar en cabina los nervios son mayores y pierden más control sobre sí mismos. Esto se sigue manteniendo en la 35 (*dificultad para tragar*), donde aunque la mayoría de sujetos afirman que esto no les ocurre *casi nunca*, el porcentaje de profesionales sigue siendo mayor.

La 36 (*qué hacen cuando el orador no termina la frase*) ya no muestra diferencias significativas entre grupos. La mayoría de profesionales y estudiantes dejaría esta frase también sin terminar, aunque en la opción *otro* algunos especifican que depende del caso. Algunos también confiesan que dejan claro que el orador no ha terminado la frase. Aquí sí que podemos ver un comportamiento más pasivo como comentaban Moser-Mercer et al. (1998) en su estudio.

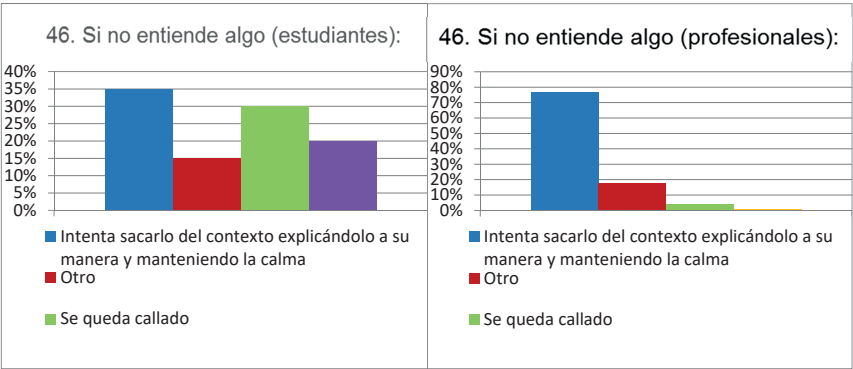
En la 37 (*uso de muletillas*) volvemos a ver diferencias significativas. De nuevo son los estudiantes los que con más frecuencia usarían estas muletillas que dejan ver esta duda y falta de confianza, algo que se debe evitar para expresarse de forma correcta (Torres Díaz, 2014: 61). Seguimos viendo diferencias en la 38, donde los profesionales ven más probable que su discurso suene natural, y también en la 39, donde los estudiantes confiesan con mayor probabilidad poder sudar más de lo normal.

En la 40 (*imitación del lenguaje no verbal*) dejamos de encontrar esta diferencia, ya que ambos grupos en su mayoría optan por *a veces/algo* y *a menudo/bastante*. Esta actividad podría incrementarse gracias a posibles futuros ejercicios que disminuyan el estrés, ya que los intérpretes pueden meterse mejor en la piel de la persona que está hablando. Torres Díaz (2014: 60–61), destaca la im-

portancia de la expresión no verbal en el intérprete, igual que en el caso de cualquier otro orador, ya que también transmiten parte del mensaje a través de esta.

En las 41 (*tensión*) y 42 (*temblores*), volvemos a ver diferencias entre sujetos. De nuevo, los profesionales afirman con más firmeza no experimentar estos síntomas que les impedirían desarrollar su lenguaje no verbal, lo que equivale a una mayor relajación y por tanto menor estrés. Lo mismo ocurre en la 43 (*piensan en el juicio de los receptores*) y 44 (*búsqueda de la perfección*), donde los estudiantes presentan más frecuencia que los profesionales. Pensar en esto mientras se interpreta genera cierta presión que puede desembocar en síntomas de estrés y ansiedad en los intérpretes.

Dejamos de ver estas diferencias tan significativas en la pregunta 45 (*decir todas las palabras*), donde ambos grupos reconocen que con cierta frecuencia (mayormente *a veces/algo* y *a menudo/bastante*) intentan decir todas las palabras que escuchan. En muchos casos, esta no es la mejor opción, ya que no todo debe interpretarse de forma literal o puede hacer falta que se resuma un poco la información para transmitir la idea. Sin embargo, en la 46 (*caso en el que no entiendan algo*) volvemos a encontrar estas diferencias significativas (gráfica 10). Ya que aunque ambos cuentan con el porcentaje más alto para la opción *intenta sacarlo del contexto explicándolo a su manera y manteniendo la calma*, el porcentaje de profesionales decantados por esta opción (77,02 % [± 7]) es mayor que el de estudiantes (35 % [± 11]), los cuales también eligieron con más frecuencia las opciones *se queda callado* (30 % [± 11]) y *se le nota porque se pone muy nervioso y le tiembla la voz* (20 % [± 9]).

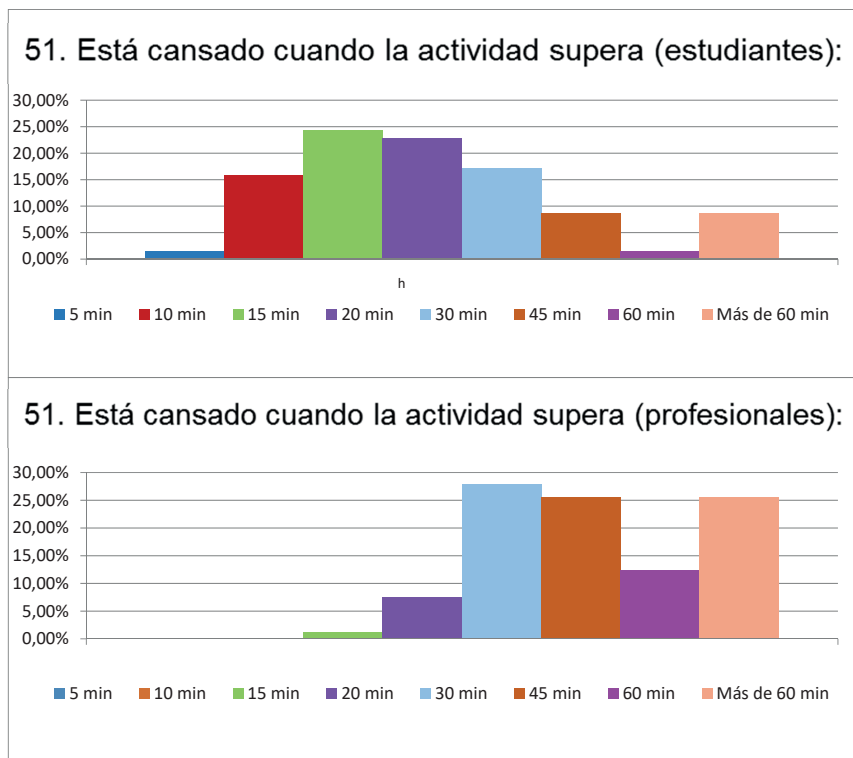


Gráfica 6 – Respuestas a la pregunta 46 de estudiantes y profesionales

En la 47 (*voz temblorosa*), 48 (*intimidados por la audiencia*) y la 49 (*mareo*) se siguen manteniendo estas diferencias entre grupos de sujetos. Se mantiene la tendencia en la que los estudiantes expresan más nerviosismo que los profesionales, más experimentados.

En la 50 (*dolor de cabeza*), vuelve a caer este nivel de significación al comparar ambos grupos. Ambos optan en su mayoría por la opción *casi nunca/nada*, por lo que vemos que posiblemente este síntoma no sea tan pronunciado.

En la 51 (*tiempo*), en cambio, sí que volvemos a encontrar diferencias notables (gráfica 7).



Gráfica 7 – Respuestas a la pregunta 51 de estudiantes y profesionales

Como vimos en los resultados, los estudiantes se cansan con mayor rapidez que los profesionales, que necesitan pasar más tiempo interpretando para empezar a notar este cansancio. Como afirmaban Moser-Mercer et al. (1998: 55) en turnos

más largos de 30 minutos, la calidad de la interpretación y la actitud del intérprete empeoran, aunque los intérpretes no sean conscientes, en el caso de los estudiantes, este tiempo probablemente sea más reducido. Además, Moser-Mercer (1994: 61–63) indicaba que en relación con la tolerancia al estrés, las horas trabajadas eran un factor importante.

En las 52 (*dolor en el pecho*), 53 (*ganas de orinar*) y 54 (*espasmos musculares*), ya no se sigue esta tendencia de diferencias marcadas. La mayor parte de ambos grupos afirma que *casi nunca/nada* sufre estos síntomas. En la 55 (*confianza en el compañero*) seguimos sin observar diferencias notables. En este caso ambos grupos en su mayoría se decantan por la opción *a menudo/bastante*. Moser-Mercer (1994: 61–63), en relación con la tolerancia al estrés, destaca distintos orígenes como la relación con los compañeros, pero en este caso, vemos que en su mayoría es buena, por lo que no lo consideramos un factor tan común. Además, ya vimos como en la pregunta 7, no fue considerado por los intérpretes uno de los factores más estresantes.

En la 56 (*dificultad en la toma de decisiones*), sí que volvemos a ver diferencias, puesto que de nuevo los estudiantes presentan dificultades para decidir con mayor frecuencia que los profesionales, tendencia que continúa en la 57 (*falta de consciencia sobre fallos cometidos*).

De nuevo en la 58 (*calcos lingüísticos*) volvemos a observar diferencias notables, encontrándose otra vez en el caso de los estudiantes porcentajes más altos en las opciones de mayor frecuencia, aunque en la 59 (*lenguas mezcladas*) dejamos de observar estas diferencias significativas, ya que los sujetos se decantan en su mayoría por la opción *casi nunca/nada*.

En la 60 (*taquicardias/palpitaciones*) sí que volvemos a observar diferencias destacables, siendo mayor el porcentaje de profesionales que afirma que *casi nunca/nada*. Si lo comparamos con la pregunta 27, vemos como, en ambos grupos, al llegar el momento de la interpretación, estos latidos anormales del corazón disminuyen, ya que aumenta el porcentaje de la opción *casi nunca/nada*. Por tanto, podemos confirmar lo enunciado por Klonowicz (1994: 217–222) que afirmaba que la PAS y la FC son sensibles al periodo de la tarea, siendo el tiempo dedicado a esta el primer factor por el que la actividad cardiovascular se ajusta. Además Kurz (2003: 51), en su estudio realizado tanto a intérpretes como a

estudiantes, afirmaba que la FC se mantuvo en niveles normales, lo que también podríamos apoyar con las respuestas obtenidas.

En la 61 (*boca seca*), ya no encontramos diferencias significativas entre sujetos. Ambos afirman en su mayoría que casi nunca tienen esta sensación, al igual que ocurría en la pregunta 28.

Las siguientes tres últimas preguntas ya hacen referencia al momento en el que se ha terminado la interpretación. En la 62 (*resultado general positivo*) y la 63 (*orgullosos de comunicar*) se encuentran diferencias significativas entre grupos de sujetos. Los profesionales, como se esperaba, seleccionan con mayor frecuencia aquellas respuestas que expresan mayor seguridad al valorar su trabajo como positivo y mayor orgullo por haber establecido la comunicación.

Finalmente, en la 64 también encontramos diferencias estadísticamente significativas. Es mayor el porcentaje de profesionales que, a pesar de haber cometido errores, los ven como algo positivo de lo que aprender y no algo que les haya arruinado su interpretación, aunque sí es cierto que algunos añaden que depende del error y que pueden sentir una mezcla de las dos opciones dadas. Aun así, el enfoque de ambos grupos es destacablemente positivo.

En el apartado de sugerencias, comentarios y observaciones, algunos de los estudiantes afirman que creen que la clave de sus problemas está en la falta de concentración y la dificultad de escuchar y hablar a la vez. Otros echan de menos la práctica, por lo que proponen que en las universidades permitan estudiar interpretación simultánea desde el curso inicial de los programas de estudio y que no se relegue solo al último año. Por último, añaden que se debería concienciar a los oradores para que proporcionen la documentación necesaria para realizar el trabajo de forma correcta.

Los profesionales, por su lado, hicieron muchas más propuestas. Algunos afirman que la clave es la práctica y la experiencia, otros sugieren que no hay que tener pensamientos negativos propios, ya que si los tienen, se cumplirán, y que no hay que llevarse la interpretación realizada «a casa». Otros comentan que el estrés es imprescindible, aunque hay que saber gestionarlo. Un hecho a destacar fue también que mostraron interés en que se concienciara más a los oradores, organizadores y docentes, en vez de trabajar únicamente con los intérpretes.

También un buen número explica que se formaron personalmente con la experiencia y no en centros educativos.

CONCLUSIONES

Una vez consultada la literatura relativa a la IS y el estrés y revisados algunos de los estudios más relevantes en este ámbito, como los de Kurz (2003), Moser-Mercer et al. (1998), la AIIC analizado por Mackintosh (2002), Korpál (2016) o Chernigovskaya et al. (2016), se realizó una encuesta destinada a reflejar qué factores son los que producen estrés con más frecuencias a la hora de realizar IS y cuáles son los síntomas que más se registran. Gracias a la alta participación con la que contamos (231 sujetos [70 estudiantes y 161 profesionales]), hemos podido obtener resultados bastante significativos para contrastarlos con los estudios previos y obtener las tendencias actuales de estudiantes y profesionales.

Tras analizar los resultados, podemos ver como en general, se cumple nuestra hipótesis. En la mayoría de preguntas en las que encontramos diferencias significativas entre estudiantes y profesionales, son los primeros los que afirman experimentar con más frecuencia síntomas previos a experimentar estrés o síntomas consecuentes de esta ansiedad. Por lo tanto, se confirman los resultados obtenidos por Kurz (2003) en los que los estudiantes experimentaban más estrés por tener más dificultades que los profesionales. En general, tras analizar los comentarios escritos por los sujetos, vemos como la falta de confianza y menor experiencia y práctica de los estudiantes son los principales factores por los que esto se produce.

También queda demostrado que las afirmaciones que podríamos considerar más extremas, por ser más cercanas a padecer una patología, fueron negadas por más del 80 %, como las referentes al consumo de medicamentos, las dificultades para tragar, los mareos, el dolor de pecho y los espasmos musculares.

En cuanto a factores productores de estrés más concretos de la actividad de IS, encontramos tanto factores dependientes del intérprete (documentación, aparición de cifras y lenguaje coloquial), como factores ajenos (alta velocidad y acento marcado del orador), siguiendo de nuevo la clasificación de Torres Díaz (2014: 31).

Aunque se haya demostrado que el estrés sufrido no está dentro de niveles preocupantes, vemos necesario un futuro desarrollo de actividades enfocadas especialmente a estudiantes, para acelerar el proceso de adaptación a la IS en las que se fomente principalmente la práctica, con diferentes escenarios y contextos que puedan encontrar posteriormente en su etapa profesional y así saber cómo afrontarlos. Del mismo modo, deben tratarse también en las universidades los métodos más eficaces para documentarse, poniéndolos en práctica con cada IS realizada, a la vez que ejercicios de anotación de cifras (Torres Díaz, 2014) y manejo del lenguaje coloquial, mediante interpretaciones en situaciones más informales.

Sin embargo, no solo debemos centrarnos en actividades relacionadas específicamente con aspectos de la interpretación, ya que hemos visto otros tipos de causas de altos niveles de estrés. Por ejemplo, veíamos los altos niveles de autoexigencia para alcanzar la perfección, los pensamientos negativos previos o la preocupación por el juicio de los que escuchan. Con profesionales del ámbito de la psicología, podrían desarrollarse actividades para combatir esta ansiedad anticipativa y preocupación excesiva, síntomas como ya decíamos compartidos, aunque en un nivel muy inferior, con fóbicos sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2002): «Trastornos de ansiedad», en American Psychiatric Association, DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Traducción del inglés de Tomàs de Flores i Formenti, Joan Masana Ronquillo, Èric Masana Montejo, José Toro Trallero, Josep Treserra Torres y Claudi Udina Abelló. Barcelona: Masson, S.A, 477–544.
- Chernigovskaya, Tatiana V., Parin, Serguey B., Parina, Irina S., Konina, Alena A., Urikh, Dina K., Yachmonina, Yulia O., Chernova, Maria A. y Polevaya, Sofia A. (2016): «Simultaneous interpreting and stress: pilot experiment», *International Journal of Psychophysiology* 108 (165), 336.
- Gutiérrez Miras, M.^a Gala (2016): «Trastornos mentales y de comportamiento», en Susana Pato Alonso, Rafael Navalón Cebrián y M.^a Dolores Pastor Sanmillán (eds.), *Manual de codificación CIE-10-ES diagnósticos*, Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Klonowicz, Tatiana (1994): «Putting one's Heart into Simultaneous Interpretation», en Sylvie Lambert y Barbara Moser-Mercer (eds.), *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, 213–224.
- Korpal, Pawel (2016): «Interpreting as a stressful activity: physiological measures of stress in simultaneous interpreting», *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 52 (2), 297–316.
- Kurz, Ingrid (2003): «Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices», *The Interpreters' Newsletter* 12, 51–67.
- Mackintosh, Jennifer (2002): «The AIIC workload study – executive summary». aiic.net [en línea], <<https://aiic.net/p/888>>. [Consulta: 16-04-2017].
- Moser-Mercer, Barbara (1994): «Aptitude Testing for Conference Interpreting», en Sylvie Lambert y Barbara Moser-Mercer (eds.), *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, 57–68.
- Moser-Mercer, Barbara, Künzli, Alexander y Korac, Marina (1998): «Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study)», *Interpreting* 3 (1), 47–64.

- Ndongo-Keller, Justine (2015): «Vicarious Trauma and Stress Management», en Holly Mikkelsen y Renée Jourdenais (eds.), *The Routledge handbook of interpreting*, Londres, Nueva York: Routledge, 337–351.
- NHS (2017): «Social anxiety (social phobia)». NHS choices [en línea], <<http://www.nhs.uk/conditions/social-anxiety/Pages/Social-anxiety.aspx>>. [Consulta 17-01-17].
- NHS (n.d.): «Signs and symptoms of social anxiety disorder». NHS choices [en línea], <<https://www.nhs.uk/Conditions/social-anxiety/Documents/signs%20and%20symptoms%20table%20v%204%20NHS%20choice.pdf>>. [Consulta 17-01-17].
- Real Academia Española (2017): «Resiliencia». *Diccionario de la lengua española* [en línea], <<http://dle.rae.es/?id=WA5onlw>>. [Consulta: 10-06-17].
- Servicio Andaluz de Salud (2013): «Afrontando el estrés», en José M.^a García-Herrera y E. Vanesa Nogueras Morillas (eds.), *Guía de Autoayuda para la Depresión y los Trastornos de Ansiedad*, Málaga: UGC de Salud Mental del Hospital Regional Universitario Carlos Haya.
- Servicio Andaluz de Salud (2013): «Comprendiendo la ansiedad», en José M.^a García-Herrera y E. Vanesa Nogueras Morillas (eds.), *Guía de Autoayuda para la Depresión y los Trastornos de Ansiedad*, Málaga: UGC de Salud Mental del Hospital Regional Universitario Carlos Haya.
- Torres Díaz, M.^a Gracia (2014): *La interpretación consecutiva y simultánea*. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica, Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.
- Zouhair, Maalej (2006): «Simultaneous Interpretation. A Cognitive-pragmatic Analysis», *Journal of Literary Semantics* 30 (3), 210–214.

Ansiedad ante un examen final oral en estudiantes universitarios de Traducción e Interpretación ¿la ansiedad influye en la nota?

Es sabido que el estrés comienza cuando nos encontramos ante situación amenazante que implica la necesidad de hacerle frente y ante la que existe la posibilidad de daño, pérdida, o desafiante, donde existen posibilidades de mejora o beneficios. Los estudiantes universitarios a menudo tienen que atravesar pruebas de evaluación que cumplen con estas características, así, los estudiantes saben que pueden suspender y perder la convocatoria pero por otro lado, la prueba puede considerarse un desafío para demostrar las competencias aprendidas y así obtener una calificación óptima.

La evaluación del alumnado de Traducción e Interpretación requiere que los estudiantes muestren oralmente las competencias adquiridas durante el curso y frecuentemente deben someterse a pruebas orales. Entre los exámenes posibles, podría afirmarse que los exámenes orales son los que generan mayor ansiedad entre los estudiantes. Sin embargo, son los únicos medios técnicos para comprobar el aprendizaje basado en competencias de traducción e interpretación. En el transcurso del examen oral, el profesor interroga a cada estudiante sobre el contenido de la asignatura y generalmente, el estudiante tiene poco tiempo para reflexionar y preparar mentalmente sus respuestas, asimismo, el control sobre la ejecución es menor ya que más factores pueden entorpecer el curso de la misma. En definitiva, sentimientos y emociones pueden influir en el desarrollo de la prueba oral. Partiendo de este interrogante, esto es, de si la ansiedad ante la prueba oral puede perjudicar al rendimiento, nace este estudio empírico. Este trabajo muestra una descripción de la Ansiedad vista desde dos perspectivas, la Ansiedad Estado relativa a la situación y el momento de la evaluación y la Ansiedad Rasgo más relacionada con la forma de ser de la persona, si tiende o no a comportarse de modo ansioso ante muchas situaciones de su vida diaria. Describimos entonces la ansiedad que presentan los estudiantes antes de la prueba oral y en su personalidad, y además exploramos si existe

alguna relación entre los niveles de ansiedad que tienen los estudiantes en el momento del examen y la calificación obtenida en dicha prueba oral.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 13 estudiantes de la Universidad de Málaga que cursaban estudios de Grado en Traducción e Interpretación en la Facultad de Filosofía y Letras. De los participantes, 3 cursaban primer curso, 5 tercero y 5 tercero. 57,8% mujeres, 52,2% hombres. Las edades de estos participantes se sitúan entre los 17 y los 48.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo dentro de las aulas y en horario académico. A los participantes se les advirtió que su participación en la investigación era voluntaria y anónima y que los resultados de la misma no iban a ser utilizados con fines ajenos a este trabajo.

Evaluación de la ansiedad

Se utilizó la escala STAI en su adaptación española que contestaron antes de realizar la prueba oral de examen final de la asignatura (1 y 2). Dicha prueba contiene 40 ítems: 20 ítems evaluar Ansiedad Estado y 20 ítems evalúan Ansiedad Rasgo. La subescala de Ansiedad Rasgo permite evaluar los aspectos más estables de la persona en relación con la ansiedad mientras que la subescala Ansiedad Estado, evalúa la ansiedad como un estado sin tener connotaciones de estabilidad en el tiempo sino que son relativos a la experiencia de la ansiedad en momentos puntuales. La escala presenta una adecuada validez concurrente al mostrar una relación moderada con la Escala de Ansiedad Manifiesta de Taylor y la Escala de Ansiedad de Cattell (0.73-0.85). La forma de administración es escrita y requiere que los estudiantes lean cada ítem y contesten según la intensidad con que sientan estas afirmaciones en su caso concreto: 0 = nada, 1 = algo y 2= bastante, 3= mucho. Las puntuaciones más altas indican mayores niveles de ansiedad.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se usó el programa estadístico SPSS versión 23. Se calcularon las puntuaciones directas de la subescala Ansiedad Estado y Ansiedad Estado y se procedió a hallar el percentil asociado a cada puntuación directa. El percentil nos permite realizar una comparación con un grupo normativo y una mejor interpretación ya que sus valores se mueven entre 0 y 100. Valores superiores indican una mayor ansiedad respecto al grupo normativo, así puede decirse que un sujeto con percentil 70, tiene mayores niveles de ansiedad que el 70% de la población.

Se ha procedido a hallar las frecuencias de cada percentil con el objetivo de describir el nivel de ansiedad de los estudiantes. En segundo lugar, se ha aplicado una prueba no paramétrica dado el bajo número de sujetos para comprobar si había diferencias en la calificación del examen en función del nivel de ansiedad. Para ello, los sujetos han sido divididos en tres grupos: Baja ansiedad, Ansiedad Media y Alta ansiedad.

Resultados

Tabla 1

Percentil	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
5	1	5,9	5,9
25	1	5,9	11,8
45	1	5,9	17,6
55	2	11,8	29,4
60	1	5,9	35,3
77	2	11,8	47,1
85	3	17,6	64,7
89	89	5,9	70,6
90	90	11,8	82,4
95	95	11,8	94,1
97	97	5,9	100

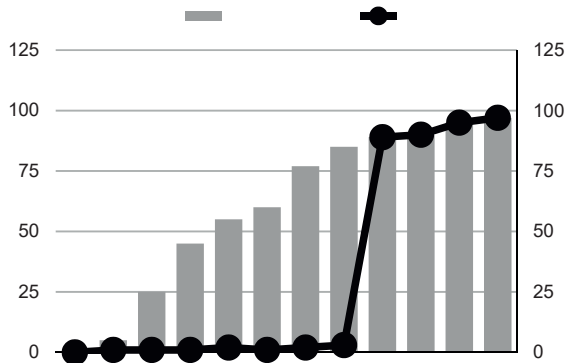


Tabla 2- Grupos de ansiedad

	Ansiiedad Baja (5-50%)	Porcentaje	Ansiiedad Media (51-80%)	Porcentaje	Ansiiedad Alta (85-99%)	Porcentaje
Ansiiedad Estado	3	13%	5	21,7%	9	39,1%
Ansiiedad Rasgo	1	4,3%	6	26,1%	10	43,5%

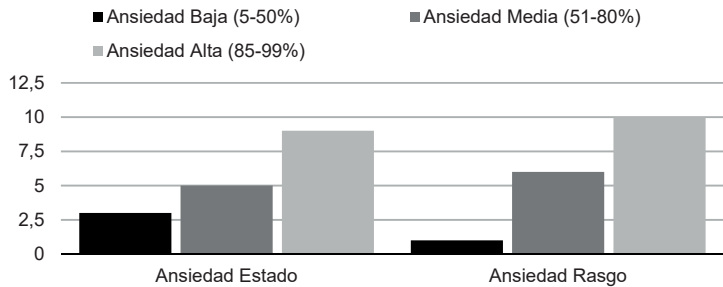
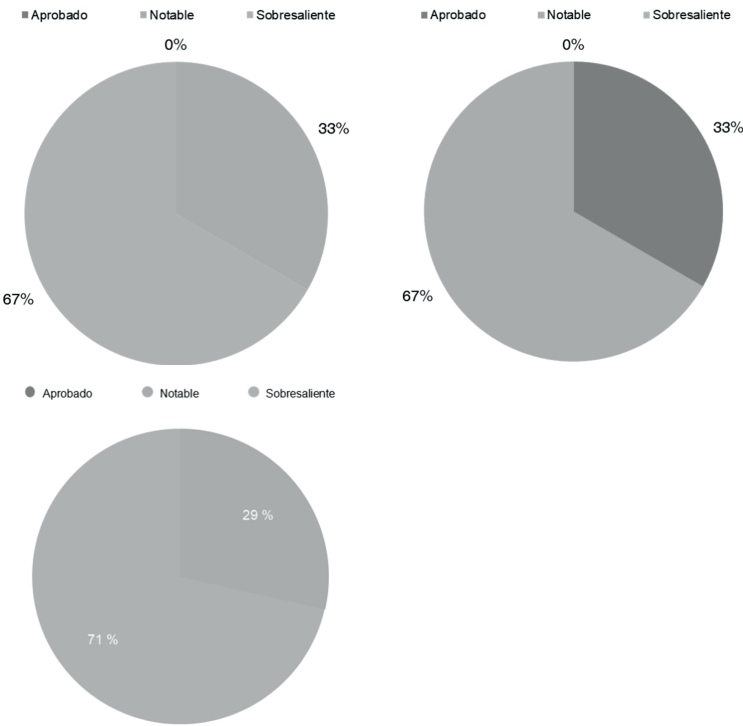


Tabla 3. Grupos de ansiedad y calificación.

	Ansiiedad Baja	Ansiiedad Media	Ansiiedad Alta
Aprobado	0	1	0
Notable	1	2	2
Sobresaliente	2	0	5



Conclusiones

Los exámenes orales constituyen un método de evaluación imprescindible para medir los objetivos educacionales que tienen que ver con la expresión oral, en este caso, con las competencias exigidas laboralmente a los futuros traductores e intérpretes de Lenguas Extranjeras. En primer lugar, hemos comprobado que una importante mayoría de los sujetos, presentaban unos niveles de ansiedad superiores al 80% de la población. Podemos decir que la situación de examen oral genera ansiedad si bien los sujetos presentaban también una elevada ansiedad rasgo, esto es, tendían a sentirse ansiosos a menudo por encima del 85% de la población.

En relación a nuestra segunda pregunta, no hemos hallado una influencia negativa de la ansiedad en la calificación obtenida. Por el contrario, en el grupo

de alta ansiedad, hemos contado un mayor número de sobresalientes. Este resultado podría explicarse de dos modos, o bien, podríamos pensar que determinados niveles de ansiedad pueden ayudar a la ejecución.

Limitaciones

Este estudio ha sido realizado con una muestra muy pequeña y por tanto, debemos tener precaución en la generalización de los resultados obtenidos.

Discusión

El contexto de esta asignatura es un contexto nuevo en el que diferentes plataformas con recursos TIC compartidos entre distintas asignaturas, creación de materiales, fomento de la inteligencia múltiple y evaluación de aspectos psicológicos. De este modo, es posible que los estudiantes se beneficiasen de numerosos recursos y que por tanto estuviesen más motivados para el aprendizaje que el alumnado típico de otras titulaciones no inscritas en proyectos de innovación. Por tanto, la calificación ha estado posiblemente más relacionada con el trabajo intensivo realizado durante el curso académico que con la ansiedad.

No obstante, futuras investigaciones debieran tener en cuenta la ansiedad de los estudiantes ante la evaluación final, ya que la influencia de la misma en la ejecución de las pruebas orales, puede suponer un sesgo en la evaluación del rendimiento real de los estudiantes, que pueden ver sus esfuerzos desmerecidos.

Referencias bibliográficas

- Spielberger C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). Manual for the State/Trait Anxiety Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1982). Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo. Madrid: TEA.

LAURA PARRILLA GÓMEZ
(UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE)

Códigos éticos: formación para intérpretes

Introducción

El hecho de que exista la creencia de que la interpretación en los servicios públicos la realicen familiares o personas que no hayan disfrutado de honorarios generalmente ha contribuido a que no se haya considerado esta actividad como profesional, a diferencia de la interpretación de conferencias. Además, para que determinadas ocupaciones sean consideradas profesiones, estas mismas necesitan adquirir ciertas características: sus miembros deben adherirse a un código ético, necesitan contar con unos fundamentos teóricos, una formación y una práctica.

En el campo de la interpretación, es necesario un marco profesional regulado para que el intérprete se vea protegido de presiones externas, para mostrar su competencia al igual que la del médico, y para evitar lidiar con un *unholy trinity* en el que lucha por conseguir un reconocimiento profesional en ese triángulo formado por clientes, proveedores no cualificados y algunas instituciones educativas (Corsellis, 2008:85).

Corsellis continúa apuntando la necesidad de contar con algún tipo de evaluación formal en algún momento de la formación para comprobar que los candidatos reúnen los requisitos: conocimiento del código ético y estrategias de comunicación. Sin embargo, en el campo de la formación se ha venido observando una falta de dedicación a aspectos como la ética profesional en detrimento a otros más especializados como los turnos de palabra o la terminología.

Con la necesidad de trabajar con intérpretes profesionales, y la urgencia de contar con programas que preparen a estos profesionales para una realidad diversa, se hace necesaria la inclusión de los códigos éticos desde los primeros años de formación, no solo para la interpretación cara a cara, sino también para el prometedor contexto de la interpretación telefónica.

Códigos éticos y normas de actuación: panorama actual

La profesión de traductor/intérprete carece en la mayoría de los países de un Colegio que regule las normas de actuación y que dicte un código ético al que se puedan adscribir todos los profesionales para poder guiar su trabajo. Esta ausencia de estándares nacionales perjudica a los usuarios, dando lugar a pérdida de ingresos, una interpretación ineficiente y una insatisfacción del cliente (Sawyer, 1998). Existen muchas organizaciones profesionales e incluso empresas privadas que han tenido que crear su propio código ético para poder asegurar que el trabajo de sus profesionales sea de calidad. Sin embargo, estos códigos ya existentes no abarcan todas las tipologías de traducción e interpretación siendo principalmente la interpretación de conferencias, de lenguaje de signos y legal las tipologías más desarrolladas.

Para que los colegios y asociaciones de intérpretes adquieran mayor protagonismo y prestigio, es necesario el apoyo de los gobiernos de los respectivos países en cuestión a través de políticas lingüísticas, entendidas estas como el conjunto de principios, decisiones, posicionamientos que reflejan las relaciones de la comunidad para su potencial comunicativo y repertorio verbal (Bugarski, 1992:18).

En aquellos casos en los que la interpretación en los servicios públicos está más desarrollada ha sido debido a la afluencia de inmigrantes y la creación de leyes para favorecer el acceso de estas personas a los servicios públicos. Por ejemplo, en los últimos años el auge de la interpretación de lenguaje de signos ha sido mayor debido a la creación de leyes y asociaciones que proporcionan apoyo a las personas con deficiencias auditivas como el *Registry of Interpreters for the Deaf* (RID). Este Registro ha creado un código ético con consejos de actuación para los intérpretes, tratando temas de confidencialidad, profesionalidad y conducta¹.

¹ Más información en: <https://www.rid.org/ethics/code-of-professional-conduct/> [Consulta: 28-2-2018]

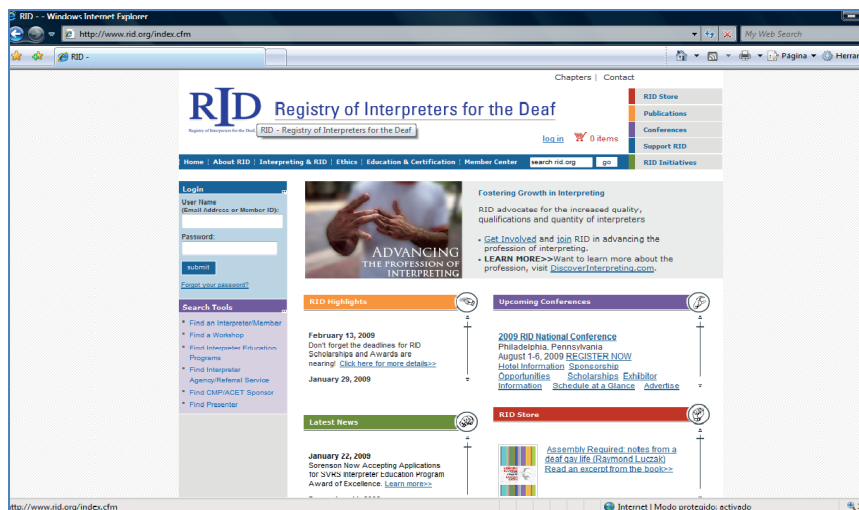


Figura 1: Portal registro para intérpretes de signos

En el *National Council on Interpreting in Health Care (NCIHC)*² se ha creado un primer borrador con un código ético nacional para intérpretes en el sector sanitario. Asimismo, se ha realizado un estudio de los distintos códigos éticos y estándares de actuación que existen actualmente, llegando a unas conclusiones que pueden ayudar a visualizar las carencias, dificultades, controversias y similitudes de los mismos. El NCIHC ha creado una guía con los resultados de este estudio y ha realizado un recorrido a lo largo de todos los continentes y algunos países para mostrar una breve visión de la situación de estos códigos en cuanto a la interpretación.

En el caso de África, el tipo de interpretación que cuenta con mejor prestigio es el de conferencias y casi todos los intérpretes siguen el *Code of Ethics* y *Professional Standards* de la AICC. Las comunidades que hablan idiomas indígenas están presionando para que la interpretación médica, legal y de signos adquiera mayor reconocimiento. En Sudáfrica, la Constitución alberga el derecho a todos los residentes a tener el derecho de recibir educación y utilizar el idioma de su elección. En el año 2000 se creó una ley para regular la interpretación y el go-

² Más información en: <http://www.ncihc.org/resources>[Consulta: 28-2-2018]

bierno creó un borrador para su *Language Policy and Plan for South Africa* (Lortiet, 1998).

En Australia se creó en 1987 una ley lingüística³ para poder facilitar el acceso a los servicios públicos para todos los australianos sin discriminación del idioma. Por ello se ha venido denominando como la primera nación en el mundo en tener una política lingüística multilingüe. En 1996, el *Australian Institute of Interpreters and Translators* (AUSIT) adoptó un código ético nacional para intérpretes junto con un código detallado de práctica. Este código se utiliza para todo tipo de interpretaciones. También existe una agencia australiana la *National Accreditation Authority for Translators and Interpreters* (NAATI) que apoya el código creado por la AUSIT.

En Nueva Zelanda el gobierno también ha creado un código ético nacional para la interpretación comunitaria pero no ha hecho lo mismo con las normas de actuación. El gobierno está dedicando esfuerzos para promover el uso de profesionales cualificados y formados. La Asociación de intérpretes de lenguaje de signos también ha creado tanto un código ético como un código de práctica para intérpretes.

En países como Estados Unidos, la certificación de intérpretes en los servicios públicos lleva siendo un elemento indispensable dentro de la atención al inmigrante. Son varias las agencias y organizaciones que se encargan de esta acreditación, entre ellas *The Certification Commission for Healthcare Interpreters (CCHI)*, una agencia de certificación independiente cuya misión es desarrollar y administrar un programa de certificación reconocido nacionalmente, neutral, válido y creíble para la interpretación sanitaria⁴. Entre los contenidos que evalúan se encuentran aspectos relacionados con el encuentro (mantener estándares éticos, explicar las reglas de confidencialidad, presentarse a las partes según el protocolo).

En Canadá existe el *Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council* (CTTIC) que no es una asociación profesional sino un organismo de acreditación con distintas agrupaciones profesionales. Ha creado su propio código ético, pero aún no tienen normas de actuación. La interpretación en los juz-

³ http://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/lobianco_2.pdf [Consulta: 28-2-2018]

⁴ Más información en: <http://www.cchicertification.org/> [Consulta: 28-2-2018]

gados está avanzando como profesión y algunos juzgados federales a veces acreditan de forma provincial a los intérpretes. De hecho, la existencia de diversas asociaciones de traductores e intérpretes regionales es bastante frecuente, contando con asociaciones en Nueva Escocia, Alberta, Manitoba, etc. La interpretación comunitaria no cuenta con un código ético nacional. En Canadá se celebró por primera vez el congreso *Critical Link* en 1992 con el propósito de reivindicar el protagonismo que merecía la interpretación social.

En Europa la interpretación ha ido creciendo a pasos agigantados, teniendo como pionera a la AIIC (*International Association of Conference Interpreters*) que se fundó en 1953.

El campo de la interpretación en los juzgados está trabajando por la profesionalización. Prueba de ellos es *Aequitas*⁵, de *Grotious Project*, una propuesta de acuerdo para la Unión Europea dirigida a la interpretación legal y en juzgados de las naciones miembros. Incluye un código ético para intérpretes, líneas de actuación y procedimientos disciplinarios. Aunque la interpretación comunitaria sigue estando detrás del resto de tipologías, se están dando algunos pasos importantes en países europeos. En Reino Unido, por ejemplo, existe el *National Center for Languages* (CILT) que ha desarrollado unos estándares nacionales en interpretación. También el Instituto de Lingüistas cuenta con un código profesional de conducta para la interpretación general mientras que el *Institute of Translation and Interpreting* cuenta con un código de conducta profesional, unas normas de conducta y unas normas de trabajo. Además, en Escocia la asociación escocesa de intérpretes de lenguajes de signos tiene un código de conducta nacional, al igual que en las respectivas asociaciones de Inglaterra, Irlanda y Gales. Finalmente, Reino Unido posee el *National Register of Public Service Interpreters*, una lista con intérpretes cualificados y con su propio código ético.

En Escocia en el año 2000 se creó el *Translation, Interpreting and Communication Support Group* (TICS) para lanzar el desarrollo a la hora de proporcionar intérpretes en el contexto de los servicios públicos. En 2005 el parlamento escocés aprobó la ley denominada *Gaelic Language Act*, reconociendo el gaélico como una de las lenguas oficiales de Escocia, primer paso para que cada vez más ciertos organismos estén utilizando el gaélico para acceder a los servicios

⁵ <http://eulita.eu/wp/code-ethics/> [Consulta: 28-2-2018]

públicos (O'Rourke y Castillo, 2009:39), y en 2007 el gobierno escocés creó también un documento de consulta denominado *A strategy for Scotland's language* que supuso una iniciativa para reconocer la diversidad lingüística de la zona y donde se compromete a proporcionar un acceso lingüístico justo e igualitario a información y servicios (O'Rourke y Castillo, 2009: 42).

Es en Escocia también donde el lenguaje de signos está mejor considerado gracias a la *Scottish Association of Sign Language Interpreters*, con más recursos y mejor oferta de formación para la combinación lingüística BSL (lenguaje de signos británico) e inglés, ayudando a esta profesionalización en el sector público en la provisión formal de este servicio (Pérez y Wilson, 2009: 20).

En Irlanda ocurre algo parecido con el irlandés, gracias al gobierno, en 2003 se aprobó el *Official Language Act* que proporciona un marco de actuación para ofrecer servicios a través del idioma irlandés.

Sin embargo, en Francia se ha desarrollado un código ético para intérpretes de lenguaje de signos, pero la *Société française des traducteurs* (SFT) todavía no ha desarrollado un código ético para intérpretes. Tampoco cuenta con uno la *Union Nationale des Experts Traducteurs-Interprètes près de les Cours d'Appel* (UNETICA), organización nacional de intérpretes y traductores legales.

En general, en Europa, la representación de asociaciones para el contexto judicial es mayor comparado con la de los intérpretes en el contexto médico. Por ejemplo, la Asociación austriaca de intérpretes judiciales certificados (ACCI)⁶ que cuenta con su propio código ético, la Asociación danesa de intérpretes y traductores jurados⁷, o en Italia, donde además de contar con asociaciones de traductores e intérpretes en diferentes regiones, existen también varias asociaciones de intérpretes de lengua de signos, ANIMU⁸, ANIOS⁹. En Suiza existe la *Association Suisse pour l'interprétation Communautaire et la Médiation Culture-*

⁶ <http://www.gerichtsdolmetscher.at/index.php/en/code-of-ethics>[Consulta: 28-2-2018]

⁷ http://www.dtfb.dk/?mode=c_page&pageID=1574&parent_page_ID=0

[Consulta: 28-2-2018]

⁸ http://www.animu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=73

[Consulta: 28-2-2018]

⁹ <http://www.anios.it/Code-of-Ethics>[Consulta: 28-2-2018]

lle¹⁰que, además de emitir un certificado profesional apoyado por la oficina federal de la sanidad pública, cuenta con un código profesional¹¹.

En América del Sur la interpretación de conferencias sigue siendo el tipo de interpretación con más reconocimiento. Muchos países cuentan con asociaciones de profesionales y la interpretación social está aumentando su prestigio. Algunas organizaciones han creado sus propios códigos éticos mientras que otros adaptan el del AIIC.

En Asia apenas existen asociaciones de intérpretes profesionales. En Indonesia las agencias privadas crean sus propios códigos éticos y en Malasia en 1993 el gobierno creó un servicio de traducción e interpretación. En China la mayoría de los intérpretes autónomos siguen el código AIIC. En Japón existe la denominada *Medical Interpreters and Translators Association* (MITA) que reivindica un código ético y la mayoría de los intérpretes siguen el código AIIC.

Elementos relevantes en los códigos éticos y normas de actuación

Los aspectos que debemos tener en cuenta para definir la conducta profesional del intérprete que han sido considerados a la hora de caracterizar los estudios de traducción se pueden dividir según Pym (2001) en cuatro:

1. representación: el objetivo principal del traductor es representar el texto origen; es decir, ser fiel y no añadir u omitir nada
2. servicio: proporcionar un servicio leal al cliente; es decir, cumplir con sus expectativas sin olvidar a las otras partes implicadas en el proceso
3. comunicación: el objetivo principal es “el otro” y el entendimiento con esa persona
4. respeto a las normas: para que el traductor se gane el respeto por los demás.

El código ético o código de conducta consiste en la elaboración de unas normas de comportamiento para intérpretes que tratan los elementos que son correctos o equivocados mientras que las normas de actuación ofrecen estrategias para pro-

¹⁰ <http://www.inter-pret.ch/> [Consulta: 28-2-2018]

¹¹ Disponible en: http://www.inter-pret.ch/fileadmin/be_user/PDF/Ausbildung_QS/Berufskodex_2013_F.pdf [Consulta: 12-3-2018]

mover la calidad en la interpretación. Sin embargo, existen diferencias entre el tipo de interpretación. Así, mientras que las normas de actuación para la interpretación de conferencias tratan principalmente aspectos de logística, contrato y condiciones de trabajo, en el caso de la interpretación legal se centra en la confidencialidad, imparcialidad, exactitud y la necesidad de seguir las reglas y normativa del juzgado. Por otro lado, los relativos a la interpretación comunitaria y sanitaria se centran en los límites del papel del intérprete, la mediación cultural, el bienestar del cliente y en la mejora de la relación entre el cliente y el proveedor.

Aunque muchos de estos estándares son ampliamente aceptados, a veces se contradicen dentro de los códigos del mismo país, sobre todo en cuestiones como la neutralidad del intérprete o el papel que el mismo tiene que desempeñar, o, por ejemplo, el uso de primera y tercera persona.

Las normas de actuación son creadas normalmente por asociaciones de intérpretes o servicios privados para proporcionar a sus empleados con unas líneas de actuación. Por ejemplo, en Reino Unido, el CILT (*National Center for Languages*) es una organización no lucrativa que promueve la capacidad lingüística, es la responsable de los estándares nacionales en interpretación. En Estados Unidos esta tarea la está llevando a cabo el *National Council on Interpreting in Health Care* (NCIHC) y sus esfuerzos se dirigen a conseguir unos estándares nacionales para la interpretación en el sector sanitario.

Según esta organización, los aspectos que un código ético/código de conducta deberían aparecer son los siguientes:

- **confidencialidad:** mantener la confidencialidad tanto con el cliente como con los compañeros, no revelar datos ni detalles en cursos y sólo informar a las autoridades si existe peligro
- **conflicto de interés:** no tomar parte si existe un conflicto de intereses
- **competencia profesional:** solo aceptar trabajos para los que se está preparado
- **exactitud:** mantener el estilo, la intención del mensaje, interpretar el registro coloquial
- **preparación para la sesión:** clarificar el papel del intérprete y notificar que interpretará todo lo que se diga

- **profesionalidad:** mantener altos estándares, ser puntual, respetar las leyes, vestirse de forma apropiada
- **imparcialidad:** ser imparcial y neutral, no dar consejo ni opiniones incluso si se le piden. No estar sólo con el cliente ni proporcionarle datos personales
- **condiciones de trabajo:** obtener un seguro, no proporcionar un servicio innecesario, no cancelar sin causa justificada, no llevar o declinar sobre terceras partes
- **miembros de asociaciones profesionales:** seguir el código de la asociación y proteger la integridad de la asociación
- **desarrollo profesional:** mantenerse al tanto de las innovaciones, publicaciones
- **conducta del intérprete:** ser amable, cortés, discreto, paciente, destruir las notas tras la sesión
- **solidaridad profesional:** ayudar a los principiantes
- **comunicación:** usar el lenguaje de forma que se comprenda e intervenir para aclarar
- **papeles del intérprete:** ser flexible, promover el respeto mutuo y practicar la competencia cultural
- **compensación,** que no cobre gastos adicionales, no aceptar regalos y hacer descuentos si el trabajo no ha sido competente o satisfactorio.

La neutralidad del intérprete es, quizás, uno de los aspectos más estudiados en los últimos años. Dentro de la interpretación en los servicios públicos se ha abogado por el modelo conductor *conduit model* para explicar la labor del intérprete en este contexto. Este modelo se centra en la labor del intérprete como un conductor, transfiriendo información desde el personal sanitario al paciente y viceversa (Clifford, 2004:91).

Otros autores han definido esta neutralidad e invisibilidad del traductor en este proceso, desde Metzger (1999) Angelelli (2004) hasta Bot (2005), haciendo hincapié en que el traductor es una máquina de traducir que no debe omitir, restringir o añadir nada a su interpretación, excusándose en la idea de que, siendo fieles a la forma, el intérprete está actuando de forma ética (Clifford, 2004:92).

Aún así, este modelo no describe de forma exacta el comportamiento del intérprete porque muchos de ellos con años de experiencia no son pasivos o neutrales en el proceso de comunicación (Clifford, 2004:100).

Valero Garcés y el grupo FITISPO también realizaron un estudio con seis grabaciones en España y Estados Unidos. En este corpus también se puede observar las situaciones en las que el intérprete añade información, la omite o la utilización de familiares como intérpretes (Valero Garcés, 2008).

La utilización de primera o tercera persona también ha sido tratada en relación a los códigos de conducta. Muchas organizaciones aconsejan al intérprete adoptar la primera persona para así recalcar su invisibilidad. Otros, aconsejan utilizar tercera persona para que ambas partes tengan claro quién está hablando y qué papel tiene cada una. Dubslaff y Martinsen (2007) realizaron un estudio entre intérpretes profesionales y no profesionales. De nueve intérpretes no cualificados comprobaron que la palabra *one* producía un cambio a *you* haciendo más personal el discurso del facultativo, quizás para solidarizarse con la otra persona.

También se hace necesario el uso de un código ético para las modalidades de interpretación emergentes, como la telefónica, que, aunque pueda compartir muchas características con otro tipo de interpretación, la variedad de contextos en la que se desempeña plantea dificultades específicas. Hasta la fecha no se ha creado internacionalmente ningún código ético específico para teleintérpretes, aunque sí se puede destacar las iniciativas de algunas empresas o de algunos investigadores del sector. Este es el caso de Kelly (2008) que propone un modelo de código ético para teleintérpretes destacando:

- **Confidencialidad:** normalmente las conversaciones que se interpretan a través del teléfono tienen un alto contenido de información personal como números de tarjetas de crédito y muchas empresas piden a sus intérpretes que firmen un acuerdo de confidencialidad o que incluso pregunten al usuario en cada llamada si está de acuerdo con la presencia de una tercera persona en la conversación (Kelly, 2008:97).
- **Conducta ética:** en el contexto comercial, el teleintérprete puede estar expuesto a información sobre nuevas tarifas o productos que todavía no están disponibles en el mercado sobre los que potencialmente el intérprete

te podría tener un interés. Sin embargo, esta información no puede ser utilizada para su beneficio personal.

- **Imparcialidad:** el teleintérprete, al igual que en la interpretación presencial, no puede estar a favor de una de las partes y debe tratar a ambas por igual. A veces, mediante el cambio del tono de voz (en el que se puede observar un nivel diferente de respeto), añadiendo o eliminado énfasis a ciertos comentarios (que puede que una de las partes lo utilizara con un propósito) o repitiendo, puede que deje de ser neutral, pues está favoreciendo a una de las partes y el tono original del mensaje cambia.
- **Exactitud e integridad:** la autora aquí incluye la manera de tratar con lenguaje ofensivo (trasladando todo el contenido que se diga, siempre que esté claro que ese lenguaje proviene de una de las partes y no del intérprete) o cómo realizar una aclaración cultural sin llegar a generalizar.
- **Límites dentro de su papel como intérprete:** a veces el teleintérprete abandona su papel y adopta otro, haciendo preguntas o contestándolas por el usuario. Incluso si se le pide opinión o que adopte otro papel, debe negarse, tal y como afirma Kelly (2008:110): “The standards of practice for the profession dictate that this would fall outside of the interpreter’s role”.
- **Conducta profesional:** el teleintérprete siempre tiene que adoptar una postura profesional a la hora de hablar y dirigirse a las personas de forma educada.
- **Desarrollo profesional:** estar en contacto con los últimos avances en el campo, la terminología, asistir a congresos y jornadas, formar parte de organizaciones, etc.

Estos estándares de actuación aplicados al contexto de emergencia pueden sufrir ciertas variaciones y se deja en manos del sentido común y la profesionalización del teleintérprete decidir en ciertas situaciones si modificar algunos de estos estándares y así, podrá realizar él mismo ciertas preguntas si ve que le falta información sobre una dirección, realizar una breve presentación sin más preámbulos para pasar directamente a la emergencia priorizando la información, o incluso eliminando partes superfluas o verificando partes de información que son esenciales. Lo que está claro es que las consecuencias de una interpretación

incompetente en el entorno comunitario pueden ser fatales; por ello es necesario que los estándares de actuación sean altos para asegurar que el usuario no sufra graves consecuencias por una interpretación incorrecta o falta de ética (Garber, 2000:17).

Estudio

Una vez realizado un conciso análisis de la situación actual y los elementos que se consideran importantes dentro de los códigos éticos y normas de actuación, pasaremos a describir el presente estudio cuyo objetivo principal es, partiendo de un estudio anterior en el que se analiza la presencia de los elementos que se incluyen dentro de la ética profesional en la formación de intérpretes (Postigo Pinazo, 2015), el análisis de encuentros reales entre intérpretes voluntarios centrándonos en aspectos relacionados con la ética profesional.

A lo largo de los últimos años, las carencias de formación que se adecue al contexto profesional real entre los recién licenciados que acceden al mercado laboral está siendo evidente, no solo en conocimientos terminológicos, sino también en códigos éticos y normas de actuación. Entre las razones de esta falta de formación se encuentra la escasez de horas de horas dedicada al contexto de los servicios públicos durante los cursos en los que se imparte la asignatura de interpretación, la falta de prácticas en el mercado laboral real de los estudiantes y, sobre todo, la falta de material real para su uso en clase.

El estudio de Postigo Pinazo (2015) analiza las respuestas de alumnos de la asignatura de interpretación y constata la inclusión de los códigos éticos en su formación, pero estos datos siguen mostrando cómo esta presencia no es todavía mayoritaria, situación que también se plasma en la práctica profesional real.

Con este objetivo, se escogió un grupo de voluntarios que desempeñan su labor en un hospital de la Costa de Sol. Los voluntarios, con muchos años de experiencia en el sector, proceden de diversas nacionalidades, siendo estas mayoritariamente británica, alemana, y española.

Las grabaciones se realizaron con el permiso de la institución para fines de investigación, donde se omitieron todos los datos personales para centrarnos en

averiguar qué estrategias que utilizan los intérpretes pueden estar relacionadas con la falta de formación en códigos éticos.

El total de grabaciones obtenidas fue de 31, y los encuentros fueron grabados en la zona de consultas y de hospitalización, estando presente en todo momento la autora del estudio.

Resultados

Uno de los aspectos más destacados en el análisis del presente corpus ha sido el cambio de papel que adopta el intérprete en diferentes situaciones de las conversaciones incluidas. Aunque la mayoría de códigos éticos y estándares de actuación enfatizan la neutralidad del intérprete y la no adopción de papeles y tareas que no sean las propias de la interpretación, lo cierto es que no existe un criterio claro de cuál es el límite de implicación del intérprete (Roy, 1993:134).

Sin embargo, las propuestas de unificación de criterios en cuanto a normas de actuación están encaminadas cada vez más a promover la no intervención del intérprete porque tal y como afirma Kelly (2008:110) “The standards of practice for the profession dictate that this would fall outside of the interpreter’s role”.

Lo que está claro es que, en este contexto, tal y como afirma Goffman (1981:144), los intérpretes no solo son agentes activos, sino que seleccionan de alguna forma los sentimientos que se están expresando.

En el siguiente extracto del corpus de grabaciones se puede observar cómo el intérprete no adopta un papel neutral, ni tampoco se muestra invisible, sino que adopta un rol: el del servicio público. El intérprete, conocedor del tema que se está tratando, aporta información médica al discurso del usuario:

Servicio Público (SP) - A	Intérprete (SP/EN) - B	Usuario (EN) – C
	¿El tomaba sintrom antes? ¿o no?	
Es que no lo sé		
	Were you on sintrom before? Have you been having sintrom for a long time?	
		What What’s sintrom?

	Sintrom	
		What's that?
	It's an anticoagulant	
		Yes, yes
	You have been having it	
Heparina él dice heparina ¿no?		
	The injections is what you have been having?	
		Yes
	Just the injections but you haven't been on tablets before?	
		No
	Nothing like XXX or anything like that	
		No, no

Tabla 2: Adopción de roles por parte del intérprete

Otro aspecto a destacar es el uso de primera o tercera persona. En las muestras recogidas se ha observado que el uso de tercera persona es mayor, debido principalmente a, como se ha mencionado anteriormente, su desconocimiento de códigos éticos y estándares de actuación, en general, de formación sobre la forma de actuar en estas situaciones. El uso de primera o tercera persona debería quedar recogido en el código de conducta al que se adhieran los intérpretes, aunque en algunas situaciones será el contexto el que dictamine un uso u otro.

Este ejemplo también muestra otro aspecto importante: la falta de competencia lingüística en los idiomas de trabajo. Este aspecto es bastante visible en cuanto a carencias terminológicas.

Servicio Público (SP) - A	Intérprete (SP/EN) - B	Usuario (EN) – C
		I have a murmurheartmurmur
¿operada de mama?		
	Sí	
		I had rheumatic fever
	breast	
		as a child

	que tuvo una fiebre so- rry a fever? what type of fever?	
		Rheumatic
		[...] I had a murmur as a child went away
	a mamawhat? as a child?	
		it's a murmur?
		[...] with my heart
	con su corazón	
Sí sí la fiebre reumática es eso		

Tabla 3: Uso de tercera persona y conocimiento terminológico

Aquí el intérprete confunde murmur /'m3:mə/ por mama o pecho, llegando incluso a utilizar la palabra *breast*. El contexto e información posterior ayuda en la comprensión del mensaje, pero el intérprete no logra comprender completamente el término *murmur*.

En el siguiente ejemplo el intérprete no distingue la diferencia del término inglés *engineer* con el término español ingeniero que también tiene la acepción de “técnico” y lo traduce como ingeniero. Es el facultativo el que una vez que ha escuchado la descripción de las tareas que realizaba el que comenta que el paciente debe trabajado como «mecánico de coches»:

Servicio Público (SP) - A	Intérprete (SP/EN) - B	Usuario (EN) – C
Y y ¿en qué ha trabajado él? ¿cuál ha sido su pro- fesión?		
	His profession what was it?	
		(relative) motor engi- neer MOTOR engineer
	Ingeniero	
Pero con/		
	Ingeniero mecánico	
[...] Y que era de coches entonces ¿no? ¿mecánico		

de coches?		
	That he was he worked in the cars	
		Yes (relative) repair

Tabla 4: Conocimiento lingüístico

Estos errores en el contexto de los servicios públicos pueden ser vitales, sobre todo en algunos casos como en el de vistas judiciales en los que una elección léxica inadecuada puede cambiar la fuerza pragmática que deseaba transmitir el orador y cambiar el testimonio original, violando los estándares éticos de los intérpretes establecidos por algunos sistemas judiciales (Zambrano-Paff, 2011:1), aunque no es ámbito de nuestro trabajo, se pueden producir casos similares en el contexto sanitario o de servicios sociales.

Una competencia óptima en los idiomas de trabajo es esencial en un intérprete dedicado al contexto de los servicios públicos. Diversas organizaciones profesionales, códigos éticos y planes de formación se han pronunciado sobre esta destreza particular con preocupación: “The competence to carry out a particular assignment shall include: a sufficiently advanced and idiomatic command of the languages concerned, with awareness of dialects and other linguistic variations that may be relevant to a particular commission of work” (NRPSI, Reino Unido), “Interpreters and translators only undertake work they are competent to perform in the languages for which they are professionally qualified through training and credentials” (AUSIT, Australia).

En el contexto que nos ocupa es frecuente encontrar a intérpretes, sobre todo voluntarios, que son nativos en un idioma (normalmente inglés o alemán) y que llevan muchos años viviendo en nuestro país y por lo tanto cuentan con un buen nivel de español. También encontramos intérpretes nativos de la lengua española que hablan uno o más idiomas. Sin embargo, el segundo idioma no ha sido adquirido de forma reglada ni unido a una formación como traductor o intérprete, sino que se ha aprendido por vivir años en un país y por la experiencia de muchos años y son frecuentes los errores lingüísticos que se encuentran cuando producen mensajes en su segunda lengua. Si bien el voluntariado viene a paliar las grandes carencias en el ámbito de la interpretación comunitaria como hemos

podido comprobar en este corpus, se hace totalmente necesario un cambio de actitud de las administraciones. Es vital que se garantice que estos servicios están en manos de intérpretes profesionales con las técnicas y la pericia necesaria para lograr una comunicación satisfactoria y garantizar los derechos del usuario a recibir la asistencia que necesitan con unas garantías de calidad.

En la siguiente conversación se encuentran diversos errores lingüísticos, uno de ellos son mensajes producidos como afirmaciones pero que tenían que haber sido formulados como preguntas. Por ejemplo, “all the time he used to work with this material” cuando la pregunta debería de haber sido formulada como “did he used to work all the time with that material?” Otros errores encontrados han sido: “You already almost have two liters”, el mensaje del médico había sido que casi había conseguido expulsar dos líquidos, y podría haber sido transmitido como “two liters have already been thrown out”, por ejemplo. Incluso fallos gramaticales básicos podrían evitarse si se tratase de un intérprete profesional que hubiera aprendido el idioma en un programa reglado universitario. A veces se observa a veces se observa que no tiene las competencias necesarias para formular preguntas que no revisten grandes dificultades, “Your legs are swollen?”, debería de haberse formulado como “Are your legs swollen?” o en “before you have any problem” (did you have a problem before?).

Servicio Público (SP) - A	Intérprete (SP/EN) - B	Usuario (EN) - C
[...] Eh bueno esto va a sacar ya mismo los dos litros		
	You already almost have two liters	
Y todavía quedan ahí: probablemente: viendo la radiografía puede que queden otros dos		(relative) Really?
	And probably two more liters more	
Entonces hay que ir sacándolo poco a poco tampoco se puede sacar todo de golpe		

	You have to do it little by little	
[...] Pero él no manejaba material de ni asbestos ni		
	[...] dice que cuando trabajo traía inhalaba muchas ↑ cosas del de su trabajo	
[...] Cuarenta-cuarenta y cincopero ¿él entonces manejaba materiales?		
	All the time he used to work with this material	
[...] Las piernas están bien? Xxx		
	Your legs are swollen?	
		No
[...] Before any problem?		
	Before you have any problem?	No no
	[...] Any problem before?	
		[...] (relative) eight years

Tabla 5: Conocimiento lingüístico

Conclusiones

Es evidente que falta unificación de criterios a nivel nacional e internacional en cuanto a la creación de un código ético profesional y estándares de actuación en el contexto médico. Aunque muchos países se rigen por el código ético de intérpretes de conferencias, en el contexto judicial o lenguaje de signos sí se han dado pasos para la creación de una ética profesional a la que los intérpretes trabajando en este campo puedan adherirse. Así no ha ocurrido en el contexto médico, en el cual aparecen situaciones con información delicada y las emociones, noticias malas, en algunos casos causan dificultades en el proceso de interpretación.

Tras finalizar nuestro estudio, podemos concluir que aún existe una necesidad de formación en aspectos éticos y de conducta, visible en el corpus de grabaciones entre intérpretes voluntarios y personal sanitario, ya que se han encontrado casos de adopción de roles, de falta de neutralidad, y de un nivel de competencia lingüística pobre que a veces ha podido llegar a causar un malentendido.

Sin embargo, sería necesario establecer un protocolo de actuación para ciertos contextos y situaciones en los que adoptar un rol, utilizar primera o tercera persona, o ser visible puede ser aceptado para conseguir el objetivo de la situación comunicativa pues es necesario recordar que, aunque los estándares y códigos normalmente se centran en describir lo que el intérprete no debe hacer, a veces se omite explicar lo que los intérpretes sí pueden hacer, qué se entiende por «flexible» (Roy, 1993:134).

La cuestión de la ética en la interpretación en los servicios públicos es un tema muy difícil pues fidelidad a veces no es sinónimo de actuar correctamente. De hecho, el personal sanitario también debe saber cómo actuar en cada ocasión y decidir si debe comunicar todo al paciente o no, porque puede darse el caso de que sea conveniente proteger al paciente de una mala noticia o puede ser tabú en su cultura. Por eso, el proveedor tiene que ayudarse del intérprete para saber si existe alguna barrera lingüística o cultural y por ello el mensaje tenga que modificarse sin olvidar la regla de transparencia y siempre haciéndoselo saber al proveedor (Solomon, 1997), pero para eso es necesario incluir un protocolo de actuación en estos casos dentro del mismo código de conducta.

Aunque son muchos los autores que reclaman la necesidad de un código ético a nivel internacional, o al menos nacional, para los intérpretes que trabajan en el contexto médico, otros, como Rudvin (2006:34) señala que los códigos deontológicos no deberían ser a nivel universal, sino que cada intérprete debería adaptarse a cada institución y situación y tomar sus propias decisiones según las circunstancias a las que tenga que enfrentarse.

Lo que es evidente es que es necesario incorporar la formación en códigos éticos en la formación de intérpretes, dedicar más horas a aspectos como la invisibilidad, la neutralidad, la adopción de roles, y cómo proceder en casos en los que el usuario proporciona información confidencial o sensible que quizás no desea que

sea transmitida al servicio público, pues hoy en día siguen existiendo aspectos a los que no se les ha proporcionado una solución (Ozolonis, 2015). También será necesario conceder bastante importancia al nivel lingüístico de las lenguas de trabajo, pues los errores terminológicos o de comprensión pueden tener consecuencias graves en la salud de un paciente. En el futuro se deberían realizar más estudios sobre la ética profesional en el campo de la interpretación médica.

Bibliografía

- Angelelli, C. (2004) *Medical Interpreting and Cross-Cultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bot, H. (2005) *Dialogue Interpreting in Mental Health*. Amsterdam: Rodopi.
- Bugarski, R. (1992) "Language in Yugoslavia: Situation, Policy, Planning". En Bugarski, R. y Hawkesworth, C. (eds.) *Language Planning in Yugoslavia*. Columbus: Slavica, 10-26
- Clifford, A. (2004) "Is Fidelity Ethical? The Social Role of the Healthcare Interpreter". *TTR*, 17, 2, 89-114
- Corseillis, A. (2008) *Public Service Interpreting. The First Steps*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Dubslaff, F. y Martinsen, B. (2007) "Exploring untrained interpreter's use of direct versus indirect speech". En Pöchhacker, F. y Shlesinger, M. (eds.) *Healthcare Interpreting. Discourse and Interaction*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 53 – 76
- Garber, N. (2000) "Community Interpretation: a personal view". En Roberts, R., Carr, S., Abraham, D. y Dufour, A. (eds) *The Critical Link 2 : Interpreters in the community*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 9 -20.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press
- Kelly, N. (2008) *Telephone interpreting. A comprehensive guide to the profession*. Victoria: Trafford Publishing
- Lotriet, A. (1998) "Sign Language Interpreting in South Africa: Meeting the Challenges". Disponible en: <http://criticallink.org/conferences/conference-papers/critical-link-2>

- Metzger, M. (1999) *Sign language interpreting. Deconstructing the myth of neutrality*. Washington DC: Gallaudet University Press
- Metzger, M. y Roy, C. (2011) "The first three years of a three-year grant. When a research plan doesn't go as planned". En Nicodemus, B. y Swabey, L. (eds.) *Advances in interpreting research: Inquiry in action*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins
- Ozolonis, U. (2015) "Ethics and the role of the interpreter". En Mikkelson, H. y Jourdenais, R. (eds.) *The Routledge Handbook of Interpreting*. Oxon/Nueva York: Routledge
- O'Rourke, B. y Castillo, P. (2009) "Top-down or Bottom-up. Language Policies in Public Service Interpreting in the Republic of Ireland, Scotland and Spain". En De Pedro Rico, R., Perez, I. y Wilson, C (eds.) *Interpreting and Translating in Public Service Settings. Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester: St. Jerome Publishing
- Pérez, I. A. y Wilson, C. (2009) "A TICS Model from Scotland. A profile of Translation, Interpreting and Communication support in the Public Services in Scotland". En De Pedro Rico, R., Pérez, I. y Wilson, C. (eds.) *Interpreting and Translating in Public Service Settings. Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester: St. Jerome Publishing
- Postigo Pinazo, E. (2015) "Interpretación de calidad en el ámbito sanitario". En Varela Salinas, M.J. y Meyer, B. (eds.) *Translation and Interpreting Healthcare Discourses*. Berlin: Frank&Timme
- Pym, A. (2001) "The Return to Ethics in Translation Studies". *The Translator*, 7, 2, 129-138
- Roy, C. (1993) "The Problem with Definitions, Descriptions, and the Role Metaphors of Interpreters". *Journal of Interpretation*, 6, 1, 127-154.
- Rudvin, M. y Tomassini, E. (2011) *Interpreting in the Community and Workplace. A Practical Teaching Guide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sawyer, D.B. (1998) "Standards for Language Interpretation: Establishing National Guidelines in the United States". *LISA Newsletter*, 7(3)
- Solomon, M.Z. (1997) "From what's neutral to what's meaningful: reflections on a study of medical interpreters". *Journal of Clinical Ethics*, 8, 88-93

- Valero Garcés, C. (2008) "Doctor-patient Consultations in dyadic and triadic exchanges". En Pöchhacker, F. y Shlesinger, M. (eds.) *Healthcare Interpreting. Discourse and Interaction*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 35 – 51
- Zambrano-Paff, M. (2011) "The Impact of Interpreters" Linguistic Choices in Bilingual Hearings". En Ortiz-López, L.A. *Documentos del 13thHispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 190-202

Bibliografía en línea:

- Associazione interpreti di lingua dei segni italiana: <http://www.anios.it/Code-of-Ethics>
- Austrian Association of Certified Court Interpreters:
<http://www.gerichtsdolmetscher.at/index.php/en/code-of-ethics>
- http://www.dtfb.dk/?mode=c_page&pageID=1574&parent_page_ID=0
- Certification Commission for Healthcare Interpreters:
<http://www.cchicertification.org/>
- Danish Authorised Translators and Interpreters (DT): http://www.animu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=73
- European Association for Legal Interpreters and Translators (EULITA):
<http://eulita.eu/wp/code-ethics/>
- Interpret: <http://www.inter-pret.ch/>
- Lo Bianco, Joseph. National Policy on Languages:
http://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/lobianco_2.pdf
- National Council on Interpreting in the Healthcare: <http://www.ncihc.org/>
- Registry of Interpreters for the Death: <https://www.rid.org/ethics/code-of-professional-conduct/>

Agradecimientos

Hospital Costa de Sol de Marbella (personal sanitario e intérpretes)

MOHAMED H. AL-AZAWI / MARCOS RODRÍGUEZ-ESPINOSA¹
(UNIVERSIDAD DE MÁLAGA)

Aspectos éticos y profesionales en el desempeño de la labor de traductores e intérpretes en zonas de conflicto: semblanzas y casos

Introducción

Pese a que se estima que solo una pequeña parte de los traductores e intérpretes en ejercicio desempeñan labores de mediación en la comunicación en contextos de enfrentamiento bélico, o situaciones de crisis humanitaria o de auxilio a refugiados en búsqueda de asilo, estos profesionales se han transformado en figuras de enorme relevancia en las últimas décadas, sobre todo a partir de la guerra en la antigua Yugoslavia, donde se experimentó un cambio en la percepción del papel del intérprete, que pasó de ser considerado como un simple operador lingüístico a ser visto como un socio necesario para el diálogo intercultural y el desarrollo del nuevo entorno tras el conflicto (Todorova, 2016: 228). No obstante, diferentes asociaciones de traductores e intérpretes, nacionales e internacionales, vienen también denunciando, desde hace años, las precarias condiciones laborales en las que trabajan muchos de estos mediadores lingüísticos y culturales, llamando la atención sobre el peligro que corren en la realización de sus tareas.

Resulta pues imprescindible y urgente dotar su labor de la misma visibilidad que la de los periodistas de medios de comunicación internacionales que elaboran sus crónicas y reportajes en gran medida gracias al conocimiento de aquellos tanto de los protagonistas como de la geografía de territorio en el que se desarrolla el conflicto. Por otra parte, de la contratación de nativos sin formación se deriva asimismo un cierto desprestigio de la profesión del traductor/intérprete que resulta, en determinados contextos, en que además sean considerados como cola-

¹ Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación FFI2013-41743-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

boradores necesarios del invasor extranjero, como ocurre en extensas zonas de Irak o Afganistán, cuyos traductores son amenazados y perseguidos tras la retirada de las tropas a las que auxiliaron con sus conocimientos lingüísticos y culturales. Los traductores que realizan labores de mediación lingüística entre el inglés y el árabe, el persa afgano y el pastún en contextos bélicos son los que, en las últimas décadas, se han visto sometidos a un mayor riesgo en el ejercicio de su profesión. Más de mil traductores e intérpretes fueron asesinados en Irak durante la guerra y se calcula una cifra similar de víctimas en Afganistán, sobre todo a raíz de que los talibanes decretaran pena de muerte para todos aquellos que colaboraran con el enemigo extranjero.

Al igual que, como deberes, a traductores e intérpretes se les exige que el desempeño de su labor se realice conforme a una serie de principios éticos y profesionales básicos, urge la mejora de su protección y estatus, tanto en los países en los que actúan como mediadores lingüísticos y culturales, como en su búsqueda de asilo en los países en cuyas fuerzas armadas han servido. Sobre estas cuestiones ponemos el acento en este trabajo a través de la presentación de una serie de semblanzas y casos.

Sobre los traductores e intérpretes como mediadores interculturales en situaciones de conflicto

En opinión de Santoyo (1994: 141-151), en el ámbito de la traducción existe una leve diferencia conceptual entre «cultura» y «civilización». La noción de «cultura» presupone elementos localizados en el tiempo y en el espacio que no tienen por qué coincidir con las fronteras de un estado o nación. La cultura se relaciona con lo individual, local y peculiar de una colectividad humana cualquiera que se ubica en unas coordenadas espaciales y temporales bien delimitadas. La noción de «civilización», en cambio, apunta a una condición supranacional o internacional que comprendería a una sociedad amplia o incluso a varias sociedades en mutua relación. Una única civilización puede abarcar subsistemas culturales múltiples y diferentes que coexistirían e incluso se solaparían. Esta diferenciación entre estos dos conceptos es importante a la hora de traducir, ya que podrán encontrarse *textos* de cultura y *textos* de civilización, y esta circunstancia puede

permitir o imposibilitar la labor misma de la traducción. En su trabajo diario el traductor ha de hacer frente a no pocas dificultades en el trasvase de conceptos de raíz cultural, como monedas, medidas, instituciones, profesiones, gastronomía, etc. A través de ellos, puede trazarse el perfil individualizado de la cultura de una lengua mediante un corpus de elementos que le son peculiares. Santoyo (1994: 141–151) señala, además, que estas áreas culturales no son depósitos perennes y cerrados, sino permeables, y que son asimilados por otras culturas, al principio utilizando términos de la lengua origen que, poco a poco, se irán traduciendo.

Los intérpretes y traductores que se forman académicamente en universidades deberán tener presentes no solo el aspecto lingüístico sino también el desarrollo de competencias que atañan al aspecto cultural e intercultural a fin de comprender el sentido completo de los discursos originales que han de traducir. Atendiendo a las destrezas que apunta Darías-Marrero (2016: 155–156), estas habilidades interculturales podrían enunciarse del siguiente modo: (1) la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera; (2) la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; (3) la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la ajena, y de abordar con eficacia malentendidos interculturales y situaciones conflictivas; y (4) la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Se puede definir como mediador cultural a la persona bicultural que facilita la comunicación, el entendimiento y la acción entre otros seres humanos o grupos de lenguas y culturas diferentes. Un traductor o intérprete ha de actuar como tal y disponer de un importante conocimiento histórico, social y cultural sobre las tradiciones, las costumbres, las relaciones, etc. No se trata simplemente del dominio del lenguaje escrito y oral, sino también del manejo en la comprensión de la simbología y el lenguaje corporal, y de la destreza en habilidades de adaptación a cada situación (de vestimenta, informática, telefónica, de desplazamiento, etc.) y sociales, entre las que destacan la importancia de la confidencialidad, la imparcialidad, la exactitud a la originalidad del mensaje y la honradez (Santana Falcón, 2013: 40). El traductor ha de concretar y hacer ver, además, a los usuarios cuáles son las competencias que exige su tarea, pues en numerosas oca-

siones estos desconocen en qué consiste la labor del intérprete. En tales circunstancias, o bien se los concibe como máquinas que simplemente vierten el equivalente de una palabra a otro idioma, o bien se les encomiendan tareas que a todas luces no les corresponden (Mejnartowicz, 2008: 389). En ambos casos, se ignora que el traductor es un mediador intercultural, cuya misión es la de trasvasar el contenido y la intención de un mensaje más allá del ámbito puramente lingüístico (Santana Falcón, 2013: 39).

Por otra parte, resulta asimismo habitual que al intérprete se le exija que actúe como un consultor cultural, de manera que, para estar a la altura de tales necesidades deberá desenvolverse con soltura y comodidad y deberá adquirir una serie de competencias básicas, como ocurre con otros profesionales de la interpretación en ámbitos como las conferencias, negocios o encuentros internacionales. Para ello, deberá desarrollar habilidades ligadas al conocimiento del contexto social y de la cultura del grupo en el que tenga lugar su trabajo, y ser capaz de evidenciar la relevancia y adecuada dimensión de algunos aspectos más específicos, como el sentimiento de comunidad, las responsabilidades familiares o «los conceptos de desgracia, honor, religión y fe entre las culturas y entre los participantes» (Valero-Garcés, 2006: 142). En este sentido, frente a otras opciones, hay quienes defienden que la contratación de intérpretes locales puede resultar ventajosa, ya que el conocimiento cultural les viene en gran medida dado y pueden fomentar un clima de confianza con parte de la población de las zonas en conflicto, que prefiera comunicarse con alguien a quien ya pudiera conocer o con el que ve posible entablar algún tipo de relación más estrecha. El origen del traductor facilitaría, por tanto, el desempeño de su papel como intermediador cultural. Es por ello vital que el intérprete conozca no solo la lengua, sino también la cultura, religión y costumbres de la región, y que sea capaz, además, de explicárselas a un extranjero a fin de empatizar con todas las partes. Dada las notables diferencias que a menudo han de salvar los interlocutores, la tarea del intérprete encierra un componente en gran medida «artístico», puesto que en ocasiones la traducción literal puede traicionar el significado que se intenta transmitir y el intérprete ha de recurrir a giros y refranes con tal de lograr que el receptor entienda con la mayor fidelidad posible lo que el emisor desea decirle. Como afirma Miri (2014: 6): «En ocasiones la vida de muchas personas depende del trabajo

que hace un intérprete. No transmitir de forma correcta y precisa una información puede tener consecuencias desastrosas para la misión».

El traductor no puede, sin embargo, verse, sobre todo en contextos de conflicto bélico, como un canal neutral que se limita a transmitir una información de una lengua a otra, o de una cultura a otra. La desconfianza y las dudas acerca de la justicia o injusticia de la invasión estadounidense de Irak o Afganistán, la ideología política, los factores económicos, o el gusto por la aventura debieron de estar presentes, por ejemplo, asimismo, en las decisiones que pudieron adoptar no pocos traductores e intérpretes árabes, iraquíes o afganos que colaboraron con ciertos ejércitos occidentales. Muchos de ellos no tardaron en ser tildados de traidores a la patria y/o a la religión por la insurgencia de sus respectivos países, mientras que a otros tantos las tropas extranjeras para las que trabajaban los convirtieron en sospechosos de espionaje. En algunas bases estadounidenses se establecieron rigurosas reglas que les prohibían introducir teléfonos móviles, cámaras de fotos y videoconsolas, usar Internet, acceder a gimnasios y piscinas, a la vez que eran los únicos a los que se les registraba al entrar en los comedores. Así, por motivos de seguridad, en el *Cuadernillo número 3 sobre el uso de intérpretes en el monitoreo de los lugares de detención* (2009) de la Asociación para la Prevención de la Tortura (APT) se recomendó evitar la contratación de intérpretes locales, es decir, de residentes de la misma zona del país en la que se llevaban a cabo ciertas misiones, por el enorme riesgo que suponía para ellos y porque sus implicaciones personales y emocionales podían entrar en conflicto con el desarrollo de sus actividades profesionales y crear brechas en la confidencialidad de ciertos secretos militares de los que tuvieran conocimiento.

Sobre la ética del y para con el traductor/intérprete en situaciones de conflicto: semblanzas y casos

Si bien cualquier profesión obedece a necesidades e intereses muy variados y debería regirse por una serie de principios éticos, el problema surge cuando diferentes personas optan por soluciones completamente opuestas en relación con un mismo dilema ético o moral, en el que influyen factores como la personalidad, los sentimientos, las conjeturas y la formación cultural de los individuos involu-

crados (Mulayim y Lai, 2017: 69 y 122). En el ámbito concreto de la traducción e interpretación, el «Código de ética profesional» de la Asociación Europea de Intérpretes y Traductores Jurídicos (EULITA), de abril de 2013, contempla, como factores clave, la competencia profesional, la fidelidad, la existencia de obstáculos condicionantes de la calidad del trabajo, la imparcialidad y la confidencialidad, el protocolo de actuación y la solidaridad con respecto a los colegas de profesión (European Legal Interpreters and Translators Association, 2013). Una conducta ética es fundamental en el desarrollo de las tareas del traductor y el intérprete y por ello, además de conocer cuáles son sus deberes y derechos, un buen profesional deberá recordar que su función no solo implica actuar como un instrumento de trasvase de una lengua a otra, sino también como un puente entre culturas que ha de mantener una postura de imparcialidad en el ejercicio de su labor de intermediación.

En una charla titulada «El papel del intérprete en las relaciones internacionales», que George Rayess Yazbeck pronunció en octubre de 2016 para los alumnos de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, abundó en la afirmación de que una de las principales obligaciones del traductor para lograr el mejor entendimiento para sus clientes es la de conocer perfectamente el contexto y las culturas entre las que ejerce de mediador. Para ello recomendaba estar al tanto de la prensa árabe y española y de lo que sucede en general en el mundo, pues el trabajo del traductor exige un conocimiento tal que permita, a su vez, analizar todas las perspectivas de una forma más directa y cercana. Rayess Yazbeck no solo es un experto profesional que domina el árabe, el inglés, el español y el francés y ejerce su oficio en las principales instituciones internacionales y con destacados mandatarios del mundo, sino que se ha convertido en todo un referente para futuros traductores e intérpretes por confluir en su persona buena parte de los principios profesionales y éticos que desgranamos en este trabajo. Es, además, en la actualidad, coordinador de intérpretes y mediadores culturales en la Oficina de Apoyo al Asilo en Europa de la Agencia de la Comisión Europea para los Refugiados en las islas griegas de Lesbos, y durante décadas ha sido el intérprete oficial de la Casa Real Española y de la presidencia del gobierno, así como traductor oficial durante los juicios por los atentados de Madrid del 11 de marzo. Ha trabajado, igualmente, como *fixer* para medios de comunicación es-

pañoles como Telecinco, Cuatro y Radio Televisión Española y colabora como comentarista en el servicio en árabe de la BBC, en France 24 o en la CNBC (Universidad Antonio de Nebrija, 2016).

En situaciones de conflicto, no es infrecuente que algunos clientes soliciten, sin embargo, al traductor su participación en operaciones que van más allá del mero intercambio lingüístico y cultural, sobre todo en casos en los que existe una cercanía personal, ideológica o religiosa entre ambos, o a cambio, a veces, del correspondiente soborno. En estas circunstancias en las que se les insta a vulnerar el código ético de la profesión, los traductores no deberían comprometer su imparcialidad, sino por el contrario relacionarse por igual con ambas partes a fin de alcanzar el mayor entendimiento entre ellas sin alterar el mensaje (Mulayim y Lai, 2017: 96, 100 y 115). No deberían, por tanto, considerarse profesionales de la traducción aquellas personas que, a pesar de entender los idiomas e intermediar en la comunicación, no hayan recibido la pertinente formación y desconozcan los códigos laborales y éticos a los que han de deberse. En palabras de Mulayim y Lai (2017: 116–117):

The code should not only supply rules to cover areas of concern, or distrust, which are by all means useful for professional interpreters and translators, but must also actively stimulate moral self-understanding to help create a community of professionals united in a common moral purpose that is not subject to individual interpretation.

Por otro lado, al igual que los médicos no son responsables de la enfermedad que diagnostican, ni lo son los abogados de los delitos de sus clientes, tampoco los traductores han de hacerse responsables de lo que en su trabajo traducen. Deberán, sin embargo, respetar el trabajo de otros, evitar añadir ideas propias en la traducción y guardar el secreto profesional, es decir, aquella información reservada que se confía al intérprete y que se le pide expresamente que no divulgue ni comunique a nadie (Pym, 2012: 56–57 y 68). Se establece un acuerdo, implícito o explícito, entre el que transmite dicho secreto y el que lo recibe, un pacto de confidencialidad entre el profesional y el usuario del servicio. Solo podrá faltarse a la palabra dada cuando sea imprescindible que el intérprete revele

lo que sabe para su propia defensa o por contar con un consentimiento del interesado en situaciones legales.

Otro de los más importantes principios éticos que deberá considerarse es el de la libertad del traductor, entendida como la capacidad de decidir y actuar usando su voluntad personal e inteligencia para conseguir sus fines. Esta libertad puede relacionarse tanto con una actuación sin trabas como nacer de la voluntad y el deseo de independencia y autonomía para tomar decisiones propias. Hay que procurar que ni los miedos ni la violencia cercenen dicha libertad y aceptar el margen de indeterminación que domina en una profesión en la que diferentes traductores trabajan de formas distintas (Pym, 2012: 69). El profesional de la traducción debe cumplir con su deber de transmitir el mensaje de forma adecuada, independientemente del contenido (cuya responsabilidad pertenece a quien lo enuncia), sin contaminarlo y manteniendo la intención comunicativa. Los traductores e intérpretes deben ser más que unos simples mensajeros, pues son responsables de contribuir a la cooperación mediante un intercambio lingüístico y cultural a largo plazo. Han de evitar, asimismo, tanto la obtención de beneficios personales como el cese en la prestación de sus servicios de forma abrupta, sin avisar previamente o contar con alguna excusa razonable, salvo por condicionantes de peso que les impidan poder desempeñar su trabajo (Pym, 2012: 166–167).

Para que la labor de traducción se realice de forma correcta es también imprescindible que la persona que vaya a prestar un servicio profesional comunique a los clientes sus honorarios y condiciones de contratación, con el objetivo de evitar malos entendidos. Se tendrá en cuenta cuánto tiempo va invertir en el trabajo, así como su formación y trayectoria profesional, de manera que sus exigencias resulten justas y coherentes. Cuando surjan conflictos respecto de las instrucciones del cliente, el traductor deberá regirse no solo por su código ético profesional sino también por su propio criterio personal (Chesterman, 2016: 180). Así, por ejemplo, por entender que debía ser imparcial, el estadounidense Dustin Langan, traductor en Irak entre 2003 y 2004, rechazó vestir el uniforme de soldado profesional del ejército en el desarrollo de sus tareas, a pesar de que muchos de sus compañeros optaron por enfundarse los uniformes por motivos de seguridad (Beltran, 2013: 62).

En territorios asolados por la guerra, los derechos de los traductores e intérpretes son a menudo vulnerados, sus contratos salariales no llegan a especificar ni el nivel de exigencia ni la remuneración, ni la cobertura de los seguros en caso de accidentes o atentados. Más si cabe, si tenemos en cuenta los enormes riesgos físicos a los que están expuestos durante la realización de sus actividades. Las semblanzas y casos que siguen, que recopilamos principalmente de artículos y reseñas aparecidos en prensa nacional e internacional y bibliografía especializada, ilustran el trato injusto y discriminatorio que en numerosas ocasiones han venido sufriendo una serie de traductores concretos por parte de las potencias extranjeras tanto en el desempeño de su labor, como en su posterior intento de pedir asilo en dichos países. Así, por ejemplo, el traductor iraquí Morad, de cincuenta y cuatro años, tras pasar cierto tiempo trabajando para el ejército estadounidense a cambio de un sueldo 242 dólares semanales, perdió una pierna en un atentado en septiembre de 2006, al explotar una bomba al pasar su patrulla cerca de Kifl. Cuando los soldados estadounidenses sufren la pérdida de alguno de sus miembros en combate son trasladados a un hospital en la base de Landstuhl (Alemania), donde reciben atención médica hasta que son enviados a centros especializados de los Estados Unidos, en donde se les facilita terapia física y psicológica, una prótesis de última generación y la formación necesaria para su nuevo futuro laboral. En cambio, los intérpretes iraquíes, como Morad, son atendidos en un primer momento en bases militares estadounidenses situadas en Irak, hasta su traslado a Amán (Jordania), donde se les trata en un centro médico local, en el que en ningún momento recibirán los tratamientos y las atenciones reservados a los miembros del ejército americano.

En 2004, el ciudadano iraquí Goran Habbeb, intérprete civil de la empresa militar privada estadounidense Titan, hubo de desempeñar con frecuencia funciones militares reservadas a oficiales de contrainteligencia, como acudir sin protección a determinadas aldeas en busca de insurgentes con el objetivo de comprobar la ubicación exacta de enclaves sospechosos, o acompañar a patrullas de soldados para evitar que allanasen casas equivocadas en su persecución de terroristas. En alguna de estas operaciones, tras quedar atrapado en un tiroteo, Habbeb repelió los ataques con su arma, circunstancia que no debió de pasar inadvertida a los insurgentes (Chatterjee, 2006). Al salir de su domicilio en el

Kurdistán iraquí para llevar al colegio a su hija Soleen, de siete años, de camino a la base militar estadounidense de Kirkuk, un grupo de desconocidos, ataviados con el uniforme de la policía iraquí, dispararon contra la camioneta en la que viajaba junto con su hermano y su hija. Como consecuencia de este atentado, Soleen resultó herida por tres impactos de bala y Habbeb por otros siete, que afectaron permanentemente a su columna vertebral. La aseguradora de Titan, American Insurance Group, se negó a pagarle el tratamiento médico en Alemania y los gastos derivados de la recuperación de su hija, al no estar incluida en el seguro del traductor. A diferencia de Habbeb, otros compañeros intérpretes sí recibieron dicha asistencia médica y otros traductores con ciudadanía estadounidense —muchos de ellos nacidos en Irak— cobraron un subsidio diez veces mayor que el de sus iguales locales por un trabajo de menor entidad. El propio Habbeb denuncia este trato desigual: «Nos pagaban 750 dólares mensuales por trabajar con los soldados y hasta 1 000 dólares si íbamos en misiones fuera de la ciudad, pero ellos cobraban 7 000 dólares por quedarse en la base y traducir documentos» (Chatterjee, 2006).

El cadáver de Noor Ahmad Noori, un experto intérprete afgano de veintinueve años, cuyos servicios contrataban con frecuencia los corresponsales de *The New York Times*, apareció en 2015 con signos de haber sido golpeado y apuñalado cerca de Lashkar Gah, un baluarte de los combatientes talibanes. Similar al suyo es el caso de Jawad Wafa, un traductor de veinticinco años que trabajó en Kunduz (Afganistán) con la Fuerza Internacional de Asistencia para la Seguridad (ISAF) hasta que su cadáver fue encontrado en el maletero de un coche en noviembre de 2013, un mes después de la retirada del ejército alemán. Con motivo de este fallecimiento, la lingüista forense Maya Hess sentenció: «La burocracia cuesta vidas» (Dziadek, 2015). A Wafa se le había concedido asilo a causa de las reiteradas amenazas de muerte de las que había sido objeto y su nombre se encontraba en la lista de las ciento ochenta y dos personas con permiso de asilo que había hecho pública el ministro federal del Interior, Hans Peter Friedrich, en octubre de 2013. Durante semanas, su documentación había permanecido, sin embargo, extraviada en el laberinto de la burocracia, en algún lugar entre el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Oficina Federal para las Migraciones y Refugiados —encargada de conceder los permisos de asilo— y la

embajada alemana en Kabul. Tras la muerte de Wafa, Red-T y otras ONG, como Pro Asyl, enviaron una carta abierta a la canciller de Alemania, Angela Merkel, citando la Sección 22 de la Ley de Residencia que permite expedir permisos de asilo por «motivos humanitarios urgentes». En octubre de 2013, el gobierno alemán reconoció que los traductores y los intérpretes representan una «categoría de alto riesgo» debido a su particular «visibilidad» como mediadores de comunicación para las Fuerzas Armadas y para la policía (Dziadek, 2015).

Si bien esta decisión supuso un avance importante en la protección de los mediadores lingüísticos, aún resultó a todas luces insuficiente. En 2016, el intérprete Mahbeer envió a *The Daily Caller News* un correo electrónico desesperado en cuyo asunto avanzaba: «Por favor, quiero su ayuda, soy [un] intérprete iraquí» (Read, 2016). Mahbeer era un traductor con cinco años de experiencia profesional en las filas del ejército estadounidense, al que había suministrado gran cantidad de información, documentación y fotografías, y que con esta labor a favor de la liberación de su país no solo había arriesgado su vida, sino también la de su familia. Tras recibir una primera amenaza de muerte a través de una carta anónima, Mahbeer se encontró en un completo estado de indefensión, puesto que en la policía local abundaban elementos que colaboraban abiertamente con los insurgentes: «Now terrorism everywhere in my country, militias and Daesh [*ISIS*] (...). And they hate all the people [who worked] with the U.S. Army... some are calling me... a spy and I got a [threatened] because I [supported] the U.S. Army... I was working with the U.S. military in order for freedom» (Read, 2016).

Los traductores e intérpretes contratados para mediar en zonas de conflicto extienden con frecuencia sus servicios más allá de sus funciones lingüísticas y culturales. Intervienen en reuniones con los líderes de las poblaciones, en patrullas de seguridad y misiones de combate, traducen documentos o vídeos hallados por las tropas en escondites subterráneos y participan en operaciones de auxilio sanitario en estados de emergencia después de los bombardeos (Smith, 2016). Tal fue el caso del iraquí Kadum Jassup, que en 2005 colaboró tan estrechamente con la unidad estadounidense en la que estaba destinado que tenía incluso autorización para portar armas y participar en los interrogatorios. Tras varios años de labor profesional y cuando se encontraba a la espera de la concesión de su vi-

sado de inmigrante especial (SIV), un coche bomba acabó en 2009 con su vida tras destruir el convoy en el que viajaba (Weiner, 2017).

Las represalias de las que hablamos no solo afectaron a los traductores nativos contratados por ejércitos extranjeros, sino también a los que realizaron su trabajo con medios de comunicación occidentales, como Mohammed Rasool, un traductor de origen iraquí detenido en 2015 por agentes gubernamentales en Diyarbakir, al sureste de Turquía, cuando acompañaba a Jake Hanrahan y Philip Pendlebury, dos periodistas británicos que iban a cubrir el conflicto kurdo para el canal de noticias digital estadounidense *VICE News* (EFE, 2015). PEN International —la asociación de escritores y comunicadores fundada en 1921, con más de ciento cuarenta centros distribuidos entre más de cien países, y cuya finalidad es la de fomentar la libertad de expresión— no tardó en exigir la liberación de los tres hombres y en acusar al presidente de Turquía, Recep Tayyip Erdogan de pretender censurar toda investigación que atañese a los aspectos más sensibles del conflicto en las zonas kurdas del sureste del país (Efe, 2015). Los dos periodistas ingleses fueron liberados y repatriados tan solo once días después de su detención, mientras que Rasool, el traductor, permaneció encarcelado durante ciento treinta y un días.

En otro orden de cosas, cabe citar el caso de los traductores e intérpretes afganos locales, que comparten con la tropa del ejército estadounidense vehículos, comida y base, aunque no pueden utilizar los retretes portátiles de los soldados y deben usar unas duchas separadas del resto. En las puertas de la mayoría de los inodoros y las duchas de la Base Wilson es posible encontrar la siguiente advertencia: «No Terps», siendo «Terps», el término que se emplea para referirse a los intérpretes. Las restricciones no afectan, sin embargo, a los traductores afganos de origen estadounidense, que reciben sueldos más elevados por realizar las mismas labores que los locales (Gilbert, 2010).

Pese a las precarias condiciones laborales de la mayoría de los traductores locales que realizan sus actividades en Irak y Afganistán, muchos de ellos lograron sobrevivir a amenazas y atentados, y salir de sus países de origen. Entre ellos, recogemos el caso de Nangyalai Dawoodzai, un afgano de veintinueve años contratado por el ejército británico entre 2009 y 2012 que, tras ser amenazado de muerte por los talibanes de su ciudad, recurrió a unos contrabandistas

para llegar al Reino Unido, donde pensaba solicitar asilo político. Para ello contactó con un intérprete apodado «Rafi», que a raíz de haber obtenido él mismo el asilo, ayudaba a sus antiguos colegas de profesión a integrarse en la sociedad británica. Dawoodzai, que en su momento ejerció labores de conductor y traductor en Camp Bastion, el hospital británico de Lashkar Gah (Afganistán), era el tercero de sus hermanos en trabajar para las tropas británicas. El primero de ellos fue secuestrado sin dejar rastro y el segundo buscó asilo en Francia (Williams, Brown y Boyle, 2016b). Dawoodzai acabaría internado en un centro italiano de inmigración desde el cual, con gran probabilidad, sería devuelto a Irak. Esto se debe a que, en virtud del Reglamento de Dublín, el primer estado miembro de la Unión Europea en el que se tomaran las huellas dactilares del refugiado o donde se presentara la demanda de asilo sería el responsable de examinar su petición de protección internacional, prohibiéndosele solicitar asilo en otro estado diferente a aquel a través del cual había entrado en territorio europeo (Williams, Brown y Boyle, 2016a; Syal, 2016). Terminaría suicidándose como consecuencia de la imposibilidad de sortear este imperativo legal que lo obligaba a solicitar asilo en Italia (Culbertson, 2016).

Ante la repercusión mediática que tuvo este luctuoso suceso, Julian Lewis, el presidente del Comité de Defensa de la Cámara de los Comunes, expresó su consternación e instó a las autoridades británicas a que los traductores e intérpretes que hubieran trabajado con las tropas de su país en misiones exteriores recibiesen un trato digno en el Reino Unido (Shammas, 2016). El líder del partido liberal-demócrata Paddy Ashdown, uno de los mayores defensores de los traductores afganos, tachó la situación de escandalosa y acusó al gobierno británico de actuar de un modo deshonesto durante su intervención en el programa *Today* de BBC Radio 4. Según nos consta, a esta misma situación se vieron abocados al menos otros tres intérpretes que trabajaron para el ejército británico y que no pudieron exiliarse en el Reino Unido por haberles sido tomadas previamente las huellas en Hungría, Bulgaria y Austria. Ashdown se hizo eco de nuevo de la injusta realidad que sufrían estos traductores tras años de colaborar con el ejército británico y se preguntó si cabía esperar que nadie más quisiera volver a trabajar con el gobierno de su país (Williams, Brown y Boyle, 2016a). David Cameron, que por entonces gobernaba en coalición con el partido liberal-demócrata, apro-

bó una serie de medidas para que los traductores afganos pudieran asilarse en el Reino Unido y desde allí siguieran contribuyendo a la reconstrucción de su país (Hartley-Parkinson, 2016).

Una de las historias más dramáticas que localizamos es la del traductor iraquí Diyar al-Bayati, un joven que se alistó como intérprete del ejército americano. Tras más de doscientas misiones, quedó gravemente herido, al ser víctima de un ataque al convoy en el que viajaba con soldados estadounidenses en octubre de 2006. Al-Bayati fue ingresado en un centro médico jordano en el que normalmente se atendía a los trabajadores iraquíes (Jarvik, 2008), mientras que, como ya hemos comentado, a los intérpretes extranjeros se les trataba en el hospital de una base estadounidense en Alemania. Como consecuencia de las heridas recibidas, el traductor iraquí perdió ambas piernas y la movilidad en la mano derecha. Finalmente, obtuvo un visado en los Estados Unidos que no incluía a su familia, que hubo de regresar a Irak. Nada más llegar al aeropuerto de Salt Lake City, es recibido por un refugiado somalí que es enviado por una institución católica, y la compañía Lufthansa le comunica que no van a indemnizarle por los desperfectos que había sufrido su silla eléctrica durante el viaje. Con posterioridad, se le hará saber que su seguro médico era muy limitado y que carecía de los derechos que tendría cualquier otro ciudadano estadounidense o incluso otro inmigrante legal. A este respecto, el mismo Al-Bayati se preguntaba: «Why was our service in Iraq not *limited*? When they asked us to do missions, we didn't say: "Our job is limited."» (Finley, 2008). Al-Bayati recibía una pensión que apenas llegaba a los 500 dólares mensuales en un país cuyo salario mínimo era de 1 035 dólares. Compartía con otros dos refugiados un minúsculo apartamento en el segundo piso de un edificio al que accedía por una rampa demasiado empinada, por la que le resultaba prácticamente imposible subir con su único brazo útil. En septiembre de 2011, Diyar al-Bayati aparece muerto en su silla de ruedas como consecuencia de una sobredosis de pastillas que pudiera haber ingerido de forma voluntaria. Nadie asumió la responsabilidad de repatriar el cadáver hasta que la prensa dio cobertura a su trágica historia y sus amigos y familiares lograron recaudar dinero para hacerlo. Con motivo de su fallecimiento, Dan Makay, su antiguo comandante afirmó públicamente: «As a soldier, interpreter,

he was one of the most courageous people, soldier or Iraqi, I've ever worked with» (McEntee, 2011).

Los casos anteriormente referidos de traductores e intérpretes locales que han trabajado en el seno de ejércitos internacionales desplegados en Irak y Afganistán en los últimos años resultan claramente ilustrativos de los riesgos, peligros e injusticias a los que estos mediadores lingüísticos se enfrentan en el ejercicio de su profesión. A modo de recapitulación, cabe insistir en lo siguiente: por una parte, los miembros de las fuerzas insurgentes y en gran medida la población civil acusan a los traductores e intérpretes (y a sus familias) de traidores y colaboracionistas con unas tropas extranjeras que han ocupado injustamente sus países. Se ven, en este sentido, atrapados en una tierra de nadie en la que sufren tanto el trauma psicológico del miedo a quienes ponen precio a sus vidas, como la obligación a verter contenidos de una lengua a otra con los que en ciertas ocasiones no estarán de acuerdo y en los que no tendrán posibilidad de intervenir. Por otra parte, la poca o nula experiencia profesional y el origen humilde de la mayoría de traductores e intérpretes contribuye a que acepten las condiciones draconianas de unos contratos, o bien inexistentes, o bien abusivos, por los que desempeñan peligrosas tareas impropias de su oficio sin que exista cláusula alguna que refleje derechos o compensaciones en caso de represalias, accidente o fallecimiento. Las diferencias, en este sentido, respecto del salario y la cobertura sanitaria entre los traductores locales y extranjeros son tan llamativas como vergonzosas y deberían ser erradicadas mediante un código deontológico que no solo recoja sus deberes, sino que también ampare los derechos laborales de estos mediadores lingüísticos y culturales que operan en situaciones de conflicto bélico y les permita acceder a visados o asilo en aquellos países para cuyas fuerzas armadas desempeñaron con lealtad sus trabajos.

Referencias bibliográficas

- Beltran Aniento, G. (2013). *El papel y la ética de los intérpretes en situaciones de conflicto*. J. Zarandona (Dir.). Trabajo Fin de Máster. Soria: Facultad de Traducción e Interpretación.
- Chatterjee, P. (2006). «Iraq: Traductores obligados a combatir en nombre de EEUU». *Ipsnoticias*, Washington. <http://www.ipsnoticias.net/2006/08/iraq-traductores-obligados-a-combatir-en-nombre-de-eeuu/> [Consulta: 29/07/2017]
- Chesterman, A. (2016). *Memes of Translation. The spread of ideas in translation theory*. Ámsterdam /Filadelfia: John Benjamins.
- Culbertson, A. (2016). «“Sickening”: British Army interpreter “kills himself” after being refused asylum». *Express*. <http://www.express.co.uk/news/uk/666664/British-Army-interpreter-kills-himself-refused-asylum> [Consulta: 29/07/2017]
- Darias-Marrero, A. (2016). «Tratamiento didáctico de aspectos culturales en interpretación», *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22.21, 154-176.
- Dziadek, F. (10/10/2015). «Traducciones que matan», *Ipsnoticias*, <http://www.ipsnoticias.net/2014/04/traducciones-que-matan/> [Consulta: 29/07/2017]
- EFE (2015). «Turquía decreta prisión preventiva para dos periodistas británicos y un iraquí». *Agencia EFE*. <http://www.efe.com/efe/espana/portada/turquia-decreta-prision-preventiva-para-2-periodistas-britanicos-y-un-iraqui/10010-2701168> [Consulta: 29/10/2017]
- European Legal Interpreters and Translators Association (2013). *EULITA Code of Professional Ethics*. <http://www.eulita.eu/sites/default/files/EULITA-code-London-e.pdf> [15/01/2018]
- Faus, J. (2017). «El miedo a no poder entrar a Estados Unidos persiste entre los traductores iraquíes». *El País*, http://internacional.elpais.com/internacional/2017/03/06/estados_unidos/1488825041_367928.html [Consulta: 29/09/2017]
- Finley, B. (2008). «Iraqi interpreters at loss for words». *The Denver Post*, http://www.denverpost.com/ci_9365560 [Consulta: 05/11/2017]
- Gilbert, B. (2010). «Los intérpretes afganos para EEUU también son objetivo de los talibanes», *GlobalPost*, <http://noticias.lainformacion.com/disturbios->

- conflictos-y-guerra/los-interpretes-afganos-para-eeuu-tambien-son-objetivo-de-los-talibanes_mMUeARzH6HQZc7UGZY9Ys7/ [Consulta: 29/07/2017]
- Griffin, J. (2017). «US soldiers welcome Afghan translator who saved their life: See the tearful reunion». *Fox News*, <http://www.foxnews.com/us/2017/07/17/us-soldiers-welcome-afghan-translator-who-saved-their-life-see-tearful-reunion.html> [Consulta: 29/07/2017].
- Hartley-Parkinson, R. (2016). «Shame on the British Government: Hero translator kills himself while facing deportation». *Metro*, <http://metro.co.uk/2016/05/02/shame-on-the-british-government-hero-translator-kills-himself-before-being-deported-5853570/> [Consulta: 29/08/2017].
- Jarvik, E. (2008). «After being injured working for the Army, Iraqi's life in Salt Lake is a letdown». *Deseret News*, <https://www.deseretnews.com/article/700231941/After-being-injured-working-for-the-Army-Iraqis-life-in-Salt-Lake-is-a-letdown.html> [Consulta: 15/11/2018].
- Laplante, M. D. (2009). «U.S. welcome disappoints L-3 Iraqi interpreter who lost his legs». *The Salt Lake Tribune*, <https://defensebaseactcomp.wordpress.com/tag/l-3-communications/> [Consulta: 29/10/2017].
- McEntee, P. (2011). «Full of potential, a young patriot dies». *The Salt Lake Tribune*. <http://www.sltrib.com/sltrib/news/52634773-78/bayati-legs-friends-lake.html.csp> [Consulta: 29/07/2017].
- Mejnartowicz, A. (2008). «Mediación lingüística y cultural en los Servicios Personales», en Pegenaute, L.; Decesaris, J.; Tricás, M. y Bernal, E. (eds.). *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU, 2, 381-390.
- Miri, A. (2014). «Un intérprete en Afganistán: más allá de la traducción lingüística». *Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 149.
- Mulayim, S. y Lai, M. (2017). *Ethics for Police Translators and Interpreters*. Boca Raton: CRC Press.
- Pym, A. (2012). *On translator ethics: principles for mediation between cultures*. H. Walker (trad.). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Rojas, A. (2017). «El traductor iraquí que no quería ser decapitado por el Estado Islámico». *El Mundo*, <http://www.elmundo.es/internacional/2017/01/31/588f9a6aca474164398b4584.html> [Consulta: 29/05/2017].
- Read, R. (2016). «Left Behind: Iraqi Interpreter Faces Death Threats For Helping US Troops». *The Daily Caller*, <http://dailycaller.com/2016/04/20/left-behind-iraqi-interpreter-faces-death-threats-for-helping-us-troops/> [Consulta: 04/02/2016].
- Santana Falcón, R. (2013). «El mediador cultural en los servicios públicos: una nueva profesión», *Estudios de Traducción*, 3, 33-43.
- Santoyo, J. C. (1994) «Traducción de cultura, traducción de civilización» en Hurtado, A. (ed.) *Estudis sobre la Traducció*, Universitat Jaume I (Castelló), 141-151.
- Shammas, J. (2016). «Heroic translator who served British Army in Afghan war ‘kills himself after being told he would be deported’». *Mirror*, <http://www.mirror.co.uk/news/uk-news/nangyalai-dawoodzai-translator-afghanistan-war-7877839> [Consulta: 29/07/2017].
- Smith, D. (2016). «Iraqi interpreter, called a traitor at home, finds peace in Fort Worth», *Star Telegram*, <http://www.star-telegram.com/news/local/community/fort-worth/article88772587.html> [Consulta: 10/07/2017].
- Syal, R. (2016). «Paddy Ashdown slams government for refusing entry to Afghan interpreter». *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/politics/2016/may/02/paddy-ashdown-slams-government-for-refusing-entry-to-afghan-interpreter> [Consulta: 29/07/2017].
- Todorova, M. (2016) «Interpreting conflict mediation in Kosovo and Macedonia», *Linguistica Antverpiensia. New Series: Themes in Translation Studies*, 15, 227:240.
- Universidad Antonio de Nebrija (2016). «Para ser un buen intérprete hay que conocer bien las dos culturas, el contexto», Actualidad Nebrija. <https://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/2016/10/18/buen-interprete-conocer-bien-las-dos-culturas-contexto/> [Consulta: 18/05/2017].
- Valero-Garcés, C. (2006). «El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios públicos. Un factor a tener en cuenta», *Quaderns: Revista de Traducció*, 13, 141-154.

- Weiner, T. (2017). «He was my friend and our ally. He died waiting to immigrate to the U.S.». *The Denver Post*, <http://www.denverpost.com/2017/07/14/he-was-my-friend-our-ally-and-he-died-waiting-to-immigrate-to-the-u-s/> [Consulta: 29/07/2017].
- Williams, D., Brown, L. y Boyle, S. (2016a). «Tragedy of betrayed Afghan hero: Translator facing deportation despite helping the British Army kills himself after being told he does not qualify for asylum». *The Daily Mail*, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3568650/Tragedy-betrayed-Afghan-hero-Translator-facing-deportation-despite-helping-British-Army-kills-told-does-not-qualify-asylum.html> [Consulta: 29/07/2017].
- Williams, D., Brown, L. y Boyle, S. (2016b). «My Afghan translator son went to Britain for help... and it destroyed him: Anguished father's damning verdict as he blames UK for suicide». *Daily Mail*, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3576101/My-Afghan-translator-son-went-Britain-help-destroyed-Anguished-father-s-damning-verdict-blames-UK-suicide.html> [Consulta: 29/07/2017].

El corpus como herramienta auxiliar de la traducción inversa y su aplicación a la mejora de la competencia lingüística de los traductores

Introducción

La realidad de la traducción inversa en España sigue siendo toda una incógnita. Muchos son los profesionales de este campo que se posicionan en contra de la posibilidad de que este tipo de traducción sea llevado a cabo por un hablante no nativo de la lengua meta, arguyendo razones de índole ética para justificar esta imposibilidad. Sin embargo, nos encontramos en una era en la que el tiempo y la necesidad de garantizar una comunicación internacional de manera eficaz y fiable constituyen una necesidad imperante que, a pesar de las recomendaciones, en muchas ocasiones no encuentra respuesta por parte de los profesionales nativos de la lengua meta. Por ello, la mejora de la competencia lingüística de los traductores resulta imprescindible, y entre las herramientas con las que podemos contar para tal fin se encuentra el corpus.

En este capítulo nos centraremos en la importancia y distintas aplicaciones del corpus como herramienta auxiliar de la traducción inversa y como agente clave en la mejora de la competencia lingüística de los traductores, un hecho que, sin duda, redundará en la calidad del producto final y en un incremento de la seguridad a la hora de acometer este tipo de traducciones.

La traducción inversa: ¿realidad o ficción?

Decía George Steiner que sin la traducción «habitaríamos provincias lindantes con el silencio», una cita que adquiere, si procede, aún más valor si tenemos en cuenta los tiempos que corren, en los que la globalización ha realizado las necesidades comunicativas hasta el punto de que la traducción y la interpretación se han convertido en herramientas indispensables en este mundo interconectado.

Por ello, no sorprende el aumento de la demanda¹ de este tipo de servicios lingüísticos, si bien existe un cierto consenso en considerar que estos son siempre realizados hacia la lengua materna de los profesionales que los llevan a cabo. En contraste con esta realidad surge la denominada «traducción inversa», aquella que tiene como objetivo traducir un texto hacia una lengua extranjera y que no goza de la misma acogida entre los profesionales de este gremio.

Siguiendo a Beeby (1993: 5), el grado de atención prestado a la traducción inversa como objeto de estudio académico es tan reducido que resulta difícil dar con un único término para referirse a ella, hecho que se ha podido constatar tras realizar una extensa revisión de la literatura, tras lo cual se han encontrado referencias a esta noción tan dispares como *prose translation*, *inverse translation* o incluso *reverse translation*. Autores como De la Cruz Trainor (2004: 54) y Gallego-Hernández (2014a: 80) hacen mención a la extendida consideración de la traducción inversa como un mero ejercicio académico de reproducción lingüística, «relegado a un segundo plano y desaconsejado como actividad profesional». También en la enseñanza de la traducción encontramos esta problemática, constituyendo esta una asignatura de vital importancia a pesar de que, en palabras de Rega (2016: 93–94):

[...] there is always a slight ambiguity between teaching aiming at improving the syntactical and lexical knowledge of the foreign language and teaching aiming at preparing students to do professional translations into a foreign language, which should be the real/proper aim of teaching translation into the foreign language in courses of translation.

No obstante, y tal y como aventuran autores como Corpas Pastor (2001: 156) y Vigier Moreno (2016: 868), la demanda de la traducción inversa es real y resulta ser producto de un cúmulo de factores entre los que se encuentran el auge del comercio internacional, la difusión científica y el aumento del sector turístico. A ellos habría que sumarle el estatus del inglés no solo como *lingua franca*, sino también como la primera en cuanto a usuarios que la tienen como segunda len-

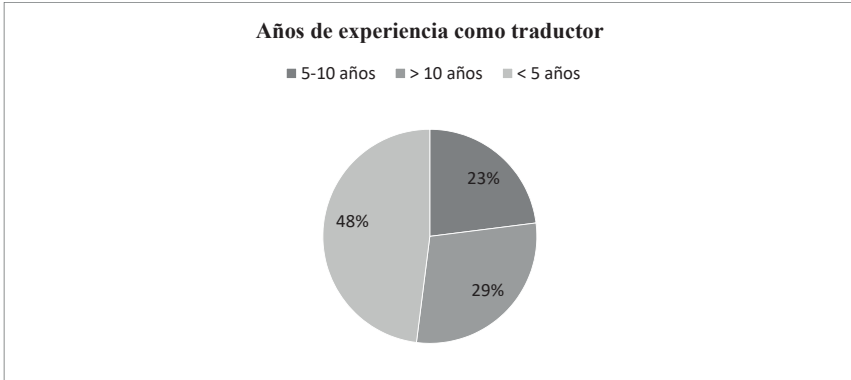
¹ Según los datos recopilados por el Instituto Nacional de Estadística, se ha producido un incremento en el número de actividades realizadas en el campo de la Traducción e Interpretación en España por tercer año consecutivo, un aumento considerable si comparamos los datos obtenidos en 2014 (7 840 actividades) y 2017 (9 121).

gua (De la Cruz Trainor, 2004: 54) y como lengua relé. Así, nos encontramos ante una necesidad que no siempre encuentra respuesta en los traductores hablantes de inglés como L1 (Kelly et al., 2004) y que debe ser satisfecha, llevándose a cabo principalmente en los sectores turístico, técnico y jurídico (Seghiri, 2012: 816).

En España, la situación no pasa desapercibida. Gallego-Hernández (2014b: 232) apunta a que la traducción hacia una lengua extranjera en este país es una realidad a menudo realizada por profesionales castellanoparlantes. A pesar de ello, Vigier Moreno (2016: 868) considera que esta práctica suele abordarse «habida cuenta de la falta de confianza por parte del traductor en su propia competencia, con un enfoque extremadamente conservador y, por tanto, literal», caracterizándose por la presencia de calcos y «una destacada falta de naturalidad y de adhesión a las convenciones de la lengua meta».

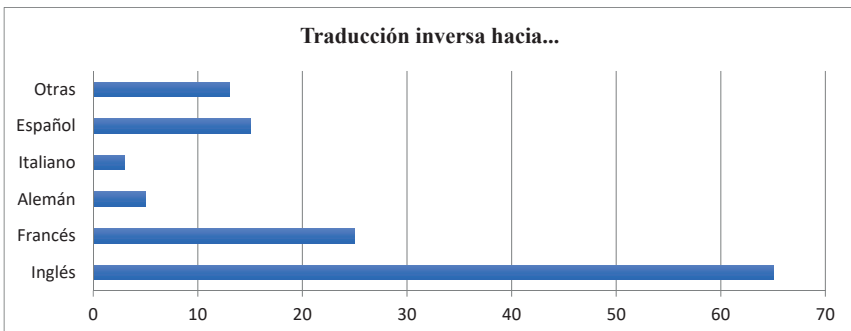
Si bien todas las fuentes citadas aportan una perspectiva de gran interés en lo que concierne a la traducción inversa, es necesario analizar su impacto de manera más concreta entre los profesionales de la traducción en España. Con este objetivo en mente, procedimos a recopilar datos entre una muestra de 300 traductores residentes en nuestro país independientemente de su nacionalidad o lengua materna a través de una breve encuesta que incluía parámetros concernientes a los hábitos de aquellos profesionales que aceptan encargos de traducción inversa, así como las lenguas de trabajo hacia las que llevan a cabo dichos encargos y el tipo de herramientas empleadas para tal fin.

De los encuestados, podemos destacar que el 90 % ha realizado alguna vez un encargo de traducción inversa. En lo que respecta a su experiencia, tal y como podemos comprobar en el siguiente gráfico, un 48 % de los profesionales encuestados afirmaron contar con menos de cinco años de experiencia en el sector, de lo cual podríamos concluir que los traductores más noveles están más dispuestos a aceptar este tipo de encargos que aquellos con más experiencia.

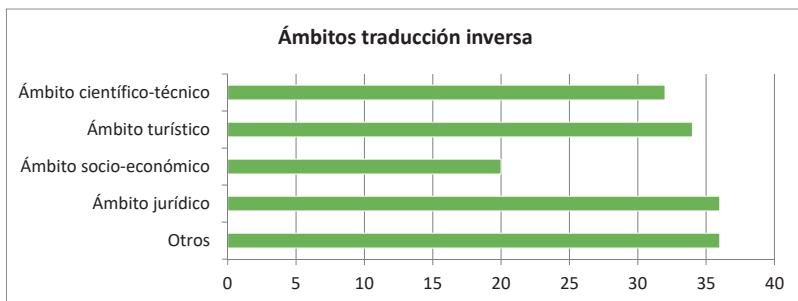


El español, con un 78 %, constituyó indudablemente la principal lengua materna de los participantes, seguido por el conjunto indeterminado de otras lenguas (15 %), inglés y francés (ambas con un 3 %) y el alemán, con un 1 %. Asimismo, entre las principales lenguas de trabajo de los encuestados figuraban el inglés (56 %), el francés y el español (ambas con un 14 %), otras (12 %) y el alemán (4 %). De ello se desprende la sabida influencia del inglés en su papel de *lingua franca*, y por otra parte sorprende la escasa incidencia del alemán a pesar de su pujanza en los últimos tiempos.

En cuanto a las lenguas hacia las cuales estos profesionales suelen llevar a cabo encargos de traducción inversa, y tal y como se puede apreciar a continuación, destacaron el inglés (con un 72,2 % de incidencia) seguido del francés (con un 27,8 %), el español (con un 16,7 %) otras (con un 14,4 %), el alemán (5,6 %) y finalmente el italiano (3,3 %).



Ante la cuestión de si este tipo de encargos constituye una de las principales fuentes de trabajo para los encuestados, un 76 % contestó de manera negativa frente al 24 % para quienes la traducción inversa goza de un mayor peso en su labor profesional. Por otra parte, cuando nos referimos a los ámbitos en los que se producen este tipo de traducciones, sobresalen el ámbito jurídico (con un 40,4 %), el turístico (38,2 %) y el científico-técnico (36 %), por encima del ámbito socio-económico (22,5 %).

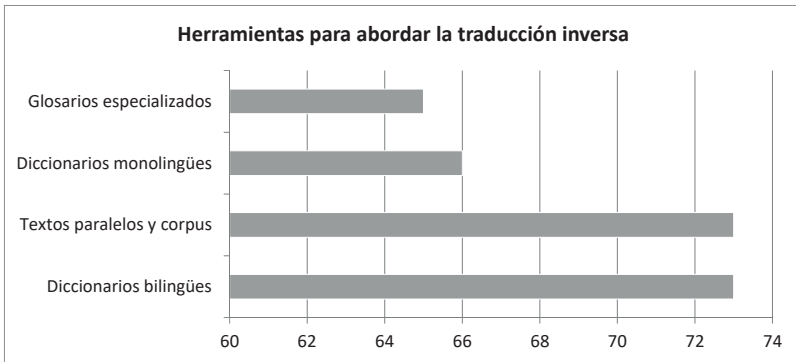


Al tratar el asunto de la confianza al abordar el encargo de traducción inversa, un 69,2 % de estos traductores confesaron no sentirse completamente cómodos, lo cual nos conduce hasta la cuestión acerca de la idoneidad de que este tipo de encargos sean realizados por profesionales nativos de la lengua meta. Ante esta pregunta, un 38 % se mostró a favor de esta premisa, esgrimiendo una mayor velocidad, seguridad y naturalidad a la hora de acometer el encargo por parte de este tipo de profesionales o incluso argumentando que la aceptación de estos encargos por parte de profesionales no nativos de la lengua meta plantean problemas relacionados con la falta de profesionalidad. Por otra parte, un 19 % de los encuestados refutan con rotundidad este supuesto, afirmando que la traducción inversa es un ejemplo de campo poco explorado a nivel académico pero muy común en la realidad laboral, como bien indican las experiencias de algunos de los encuestados, en campos tan específicos como la traducción inversa en comunidades de propietarios, un nicho de mercado habitual en zonas turísticas como la Costa del Sol.

Finalmente, un 43 % se muestra a favor pero con reservas, arguyendo la necesidad de que el profesional posea un amplio dominio de ambas realidades lin-

güísticas y culturales, así como que domine el ámbito de especialización del texto. También abundan las referencias a la idoneidad de contar con la revisión de un profesional nativo de la lengua meta y la mayor compatibilidad con este tipo de encargo de textos en los que el componente creativo sea bajo, por lo que la necesidad imperante es de transmitir el sentido del texto de manera funcional y básica.

Esta falta de confianza a la hora de abordar las traducciones inversas puede traducirse en la existencia de una necesidad relevante en lo que respecta a las herramientas disponibles a la hora de enfrentarse a esta clase de encargo. En este aspecto, predomina el uso de diccionarios bilingües y textos paralelos y corpus (ambos con un 81 % de incidencia) frente al empleo de diccionarios monolingües (73,3 %) y glosarios especializados (72,2 %).



Una vez analizados estos datos, podemos formular un supuesto: cuanto mayor es la capacidad del traductor de expresarse en la lengua meta, mayor será la calidad del encargo de traducción que lleve a cabo. A este respecto debemos considerar el modelo de la competencia traductora elaborado por el grupo PACTE (2003; 2017: 35–42), según el cual todo traductor debería mostrar habilidad en una serie de subcompetencias y componentes psico-fisiológicos de índole bilingüe, extralingüística, instrumental, estratégica y en materia de conocimiento sobre la traducción. En otras palabras, el profesional de la traducción debería poseer una destreza suficiente como para poder comunicarse de manera efectiva en dos lenguas, conocer tanto la cultura meta como el dominio específico al que pertenece

el texto en cuestión, dominar la teoría subyacente a la traducción, poner en práctica el conocimiento adquirido en torno al uso de las distintas fuentes de documentación y ser capaz de identificar y abordar problemas de traducción de forma eficaz. Entendemos que existe una consonancia entre lo establecido en estas investigaciones del grupo PACTE con lo expresado en los resultados de nuestra encuesta, y a continuación trataremos de vincular estos requisitos con el uso de corpus como herramienta principal a la hora de traducir un texto hacia una lengua diferente de la nuestra.

Siguiendo esta clasificación como guía, se puede apreciar el potencial que tiene la inclusión de otras ramas estudiadas en relación con la traducción y la interpretación en el campo de la traducción inversa y la búsqueda de recursos y herramientas que contribuyan a que los profesionales realicen su labor de una manera óptima. Entre estas ramas se encontraría la lingüística de corpus, cuyo uso para dicho fin ha sido tratado en anteriores trabajos (Postigo Pinazo y Lavado Puyol, 2015; Lavado Puyol y Postigo Pinazo, 2018). Por ello, en este capítulo hablaremos de la implicación de la lingüística de corpus en el desarrollo de los componentes bilingüe e instrumental con el objetivo de mejorar la competencia en traducción inversa.

El corpus como herramienta auxiliar del aprendizaje de lenguas... ¿y de la traducción?

En primer lugar, conviene definir la relación entre los corpus y el aprendizaje de lenguas. Si bien el uso de corpus puede antojarse como algo ajeno a la experiencia lingüística de cualquier hablante, Gabrielatos (2015) hace hincapié en el concepto de intuición como un elemento primordial en el aprendizaje de lenguas. Según el autor:

Intuition, or ‘a feel for the language’, is what learners aim to develop. Native speakers develop that ‘feel’ partly through exposure to language in use and the recognition of patterns. Through this exposure, native speakers build the mental equivalent of a corpus (Bod, 1998). Intuitions can be seen as the results of the informal analysis of this mental corpus. It follows then,

that by working on representative examples from language corpora, learners will be helped to recognise recurring patterns of structure and meaning.

Entendemos a través de lo comentado por el autor que el uso de corpus no está únicamente ligado a la traducción, sino también a la mejora de la competencia lingüística, lo cual, como ya hemos apuntado, constituye un elemento clave en lo que concierne la labor profesional del traductor y su capacidad a la hora de acometer encargos de diversa índole.

No obstante, ¿qué es un corpus? A pesar de la gran variedad de definiciones existentes, optaremos por emplear la que ofrece el grupo EAGLES (1996: 4) por ser la más completa hasta la fecha, definiendo el corpus como «a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language». Dicho esto, surge la duda de cómo pueden ser de utilidad para el propósito que nos planteamos. Si observamos las posibilidades que nos ofrece el uso de corpus en relación con el aprendizaje de lenguas, no solo debemos hacer referencia a su consabida contribución a la creación de diccionarios y libros de texto (Meunier, 2011: 460), sino que, tal y como indica Sripicharn (2010: 372–374), existen diversas funciones que los corpus desempeñarían según las necesidades del usuario; a saber, el uso de corpus para la comprobación de hipótesis, la corrección de errores, y en estudios contrastivos y traducción. Todas ellas nos resultan de especial importancia en esta sección, que bien podríamos relacionar con la influencia de la lingüística de corpus en la mejora de la subcompetencia bilingüe mencionada con anterioridad. A continuación, ilustraremos estos casos a través de varios ejemplos.

El uso de corpus para la comprobación de hipótesis

Un estudiante de Traducción e Interpretación en la asignatura de Traducción Inversa inglés-español debe traducir un texto en el que se encuentra la siguiente oración: «Fue un éxito total y rotundo». Tras leer el texto en profundidad para entender el contexto y evitar sorpresas, es probable que el alumno acuda a un diccionario bilingüe como primera fuente para localizar la traducción de aquellos *hotspots* que le plantean un problema.

¿Cómo traduciríamos la expresión «total y rotundo» en esta oración? El diccionario nos propone varias soluciones para el primero de los adjetivos: *complete*, *entire*, *utter* y *whole*. Todos suenan bien y podrían ser perfectamente empleados en la traducción de esta oración a priori, esto es, sin tener en cuenta factores de tal importancia como el registro o el nivel de especialización del texto. El conocimiento de sintaxis en inglés y español, como bien podremos apreciar en unas líneas, también desempeñará un papel importante en esta cuestión.

Sobra decir que los ejemplos que el diccionario bilingüe es capaz de ofrecernos son escasos y no nos bastarían para decidimos por una u otra alternativa. Es por ello que el estudiante probablemente optará por escribir cada alternativa entre comillas en el buscador de Google, es decir, utilizará la web como corpus. Podemos mostrar la ineficiencia de este último paso con palabras de Sinclair (2005: 15), para quien la web no puede ser utilizada como corpus a la hora de estudiar una lengua pues «[...] the search engines, through which the retrieval programs operate, are all different, none of them are comprehensive, and it is not at all clear what population is being sampled». Así, volviendo al ejemplo que estábamos ilustrando, si el alumno decide probar suerte y escribir la expresión *utter success* entre comillas en el buscador, a pesar de ser incorrecta desde el punto de vista semántico, obtendrá aproximadamente 17 500 resultados y concluirá de manera errónea que tal expresión no solo existe, sino que también es válida para su uso en la traducción en la que se encuentra trabajando dada la representatividad de su «corpus». Por supuesto, no habrá tenido en cuenta la variedad geográfica² y es posible que ni siquiera haya barajado la posibilidad de que los resultados obtenidos hayan sido producidos por hablantes no nativos de la lengua, pudiendo encontrarse entre ellos errores de índole gramatical, estilística y léxico-sintáctica. Dicho de otro modo, y como bien aventuran autores como Sinclair (1991), Leech (1992), Laviosa (2002), McEnery, Xiao y Tono (2006) y Corpas Pastor y Seghiri Domínguez (2010), la representatividad y la autenticidad, en especial esta última para el caso que nos concierne, constituyen elementos de vital importancia al hablar de corpus, más aún si consideramos su aplicación a la enseñanza y el estudio de lenguas.

² Para Biber (1998: 246) y McEnery y Wilson (2003: 32), un corpus no constituye únicamente un conjunto de textos aleatorios, pues estos deben ser capaces de representar una lengua, una variedad o parte de ella.

A la hora de decantarse por una de las expresiones mencionadas anteriormente, el alumno puede decidirse por una de ellas sin tener en cuenta otros factores o bien comparar³ el número de resultados obtenidos en cada una de las búsquedas. No extrañaría, pues, que el alumno acabara traduciendo la frase original como *It was an utter success*, no habiendo valorado el hecho de que *utter*, a pesar de contar con «completo», «total» o «absoluto» entre sus acepciones en un diccionario bilingüe, siempre acompaña en inglés a un sustantivo en contextos negativos y, por tanto, sería erróneo emplearlo junto a *success*. De igual manera, *whole* hace referencia a un solo objeto que no ha sido dividido y se encuentra, por tanto, completo, mientras que *entire* puede llegar a tener un sentido algo más negativo dependiendo del sustantivo al que acompañe y hace énfasis en el hecho de que el objeto del que se habla forma parte de un conjunto y «nothing is missing»⁴. Dentro de las alternativas propuestas, *complete* resultaría ser la más acertada en términos gramaticales e incluso estilísticos dependiendo del registro y tipología del texto, a pesar de que *resounding* sonaría más natural en la mayoría de contextos y forma parte de la colocación *a resounding success*.

Esta búsqueda de equivalentes habría resultado menos laboriosa y, sin duda, más eficiente y efectiva para el alumno de haber contado con nociones básicas de lingüística de corpus como herramienta auxiliar en el proceso de traducción. A pesar de que Chambers (2010: 353) indica que no se puede garantizar que el estudiante sea siempre capaz de vislumbrar el uso de una construcción mediante la consulta de un corpus, también afirma que «by providing a rich variety of examples, it might also help the learner to notice [...] the other uses». De esta manera, si el alumno hubiera consultado el British National Corpus (BNC) o el Corpus of Contemporary American English (COCA), dependiendo de la variedad geográfica a la que tuviera que traducir el texto, habría inferido los siguientes supuestos:

³ Para este fin puede hacer uso de la herramienta Google Fight, que ha gozado de una gran acogida por parte de los estudiantes de lenguas a la hora de «determinar la representatividad» de sus búsquedas en el buscador.

⁴ Se han consultado las definiciones provistas por el diccionario monolingüe de Cambridge, disponible en < <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/> > [Consulta: 15 de enero 2018].

- Un tercio de las primeras 100 colocaciones con *whole* están relacionadas con el campo semántico de la alimentación, mientras que las colocaciones más comunes con *entire* suelen ser de naturaleza académica y geográfica. Compárense las expresiones *whole grain* y *entire ordeal / cosmos*, por ejemplo.
- Tanto *entire* como *whole* tienden a aparecer en oraciones cuyo verbo principal es transitivo, como ocurre en *I was given an entire / a whole cake for my birthday*, mientras que este no es el caso con *utter* o *complete*.
- Existe una ligera diferencia de significado entre *whole* y *entire*, especialmente al hablar de comida, pues se puede apreciar una cierta connotación negativa en el caso de *entire* en oraciones como *He ate the entire cake*, lo cual no se desprende de *He ate the whole cake*.
- Después de *utter* siempre encontraremos un sustantivo negativo, pudiendo ejemplificarse este caso claramente con la siguiente oración: *The party was an utter chaos*.

El uso de corpus para la corrección de errores

Los corpus también pueden ser de gran utilidad a la hora de corregir errores en la traducción español-inglés. Si pensamos en un ejemplo de corte gramatical básico que, como norma, acumula errores entre los estudiantes de inglés, es probable que nos venga a la mente la construcción *look forward to*. El corpus constituiría una herramienta auxiliar de gran ayuda en este caso, pues conduciría al alumno a corregir errores en base al uso de participio presente (equivalente al gerundio en español) o infinitivo del verbo que va a continuación de dicha expresión. De igual manera podríamos decir que con este ejemplo también ilustraríamos el uso de corpus para la comprobación de hipótesis, por lo que podríamos apuntar hacia una interrelación entre estos dos fines.

Por otro lado, si volvemos al ejemplo del estudiante de Traducción, podremos vislumbrar otro caso relacionado con la traducción inversa. A la hora de traducir «nos lavamos las manos antes de almorzar», puede que el alumno opte por una sencilla solución: *I washed the hands before having lunch**, con la que

cometería el error de ceñirse demasiado al texto original e ignorar el hecho de que dicha expresión en inglés implica el uso de un determinante posesivo, lo cual no ocurre en nuestra lengua. Si consultara cualquiera de los corpus mencionados anteriormente, siempre en función de la variedad geográfica hacia la que la traducción se va a llevar a cabo, podría corregir su error al comprobar que la construcción más común en lengua inglesa es *I washed my hands*, tal y como indica la siguiente captura de los resultados obtenidos en el COCA:

1	2017	FIC	Bk:RedFlags	A	B	C	the excuse of going into a stall to assemble my thoughts. # As I washed my hands a minute later, I studied Elizabeth. Aside from her red eyes
2	2017	FIC	Bk:InTimeag:hoovel	A	B	C	the upstairs window was dark. I threw the peels down the garbage disposal and washed my hands . # The shoe stayed on, if barely, as I limped
3	2017	NEWS	USA:Today	A	B	C	CDC. "I could not find a hole in my glove. I immediately washed my hands ," the printout from an electronic reporting system says. The full
4	2015	FIC	Confrontation	A	B	C	space on the door shelves and successfully wedging the leg in that way. I washed my hands got out a Post-it note and wrote "Full" on it
5	2013	FIC	Bk:WholeEnchilada	A	B	C	ined for Drew. # I found a tissue, blew my nose, and washed my hands again. I heated # oil in a Dutch oven, then tossed
6	2013	FIC	LiteraryRev	A	B	C	them. He growled. Quickly, I tore paper, finished, flushed. washed my hands . Gazing in the mirror, I waited for the tank to fill
7	2013	FIC	Hecate	A	B	C	if Louise had wanted to see me, she would have come up. I washed my hands and face, left my painting to dry while I boiled some water
8	2013	FIC	ParisRev	A	B	C	room; I resolved to use the headphones. I went to the sink and washed my hands , then washed them again. Then I walked to the chair,
9	2013	FIC	ParisRev	A	B	C	the remote control and the plastic container down and walked back to the sink and washed my hands . Then I returned to the screen and undid my jeans and
10	2012	FIC	Bk:ThunderRain	A	B	C	spread was her attempt to make sure I didn't go hungry. # I washed my hands in the river and sat across from her. She handed me a
11	2012	FIC	Bk:JaneAustenMarriage	A	B	C	two. I stood up, opened the door, calmly walked out, and washed my hands . Seeing me, one of them grabbed on to the counter as
12	2012	FIC	Bk:Nightshifted	A	B	C	# I stepped back from the bed, took off my gown and gloves. washed my hands , and went outside. # "You okay there, Edie?"
13	2012	FIC	SouthwestRev	A	B	C	? "I said with actual interest. # "Yeah, I should've washed my hands of him. I should've supported you that way. " #
14	2012	FIC	Bk:Burrows	A	B	C	the local crime report, even though he was retired. By the time I washed my hands , the table was set. Grandpa stomped on the porch to knock
15	2012	FIC	Bk:JaneAustenMarriage	A	B	C	two. I stood up, opened the door, calmly walked out, and washed my hands . Seeing me, one of them grabbed on to the counter as
16	2012	MAG	PopScience	A	B	C	pulling the door shut behind him. "I went down to the restroom and washed my hands ," he says. "Then I called the police. "
17	2011	SPOK	NBC_Today	A	B	C	KOTB: OK, that's one of the lies, though. I just washed my hands . Come on, GIFFORD: Here's my bigger problem. KOTB
18	2011	FIC	Bk:PizzDieFor	A	B	C	sly smile. # "Hello?" I asked, after I'd quickly washed my hands and then dried them on one of our towels. # " Eleanor
19	2011	FIC	NewEnglandRev	A	B	C	and my boots. # Then I ran down to the sea. # I washed my hands and face in the sea. I drank the salty water of our

Más allá del uso de los corpus que ya se nos facilitan, que pueden llegar a ser algo generales en cuanto a parámetros como la tipología textual, el registro y el campo de especialización, siempre existe la posibilidad de que el alumno construya su propio corpus en base a las necesidades derivadas del encargo en el que se encuentre trabajando. Este tipo de corpus se conoce como corpus *ad hoc*, término acuñado por Aston (1999), pero que ha sido denominado de diversas maneras, entre las cuales destacan *virtual corpus* (Ahmad, Holmes-Higgin y Raza Abidi, 1994), *special purpose corpus* (Pearson, 1998), *do-it-yourself corpora* (Zanettin, 2002) y *disposable corpora* (Varantola, 2003). Asimismo, Corpas Pastor (2002: 195) recuerda que con esta clase de corpus se persigue «reunir toda la documentación disponible sobre un tema en muy poco tiempo».

No obstante, no se trata esta de una tarea simple, como bien apuntan Baroni y Bernardini (2004), puesto que la compilación manual de un corpus resulta costosa en términos de tiempo empleado, lo cual constituye una inversión difícil de justificar, especialmente cuando el corpus resultante de tal esfuerzo está destinado a ser utilizado una sola vez. Por ello, en los últimos años han prolife-

rado herramientas destinadas a la compilación semiautomática de corpus entre las que destaca BootCat. Dan prueba de su facilidad de uso y rendimiento Gutiérrez-Florado, Corpas-Pastor y Seghiri (2013) al emplear este recurso para la compilación de un corpus que tiene como objetivo la extracción de terminología médica. Otras alternativas que utilizan la web como corpus de manera efectiva y agilizan el proceso de documentación del traductor son WebCorp (Kehoe y Renouf, 2002), KWICFinder (Fletcher, 2001), Sketch Engine (Kilgariff, 2010) y Corpógrafo (Maia y Sarmiento, 2005).

Conclusión

No cabe duda de que, tal y como hacía referencia De la Cruz Trainor (2004: 55), los especialistas de la traducción «no pueden conformarse con un conocimiento pasivo» de sus lenguas de trabajo y menciona la «necesidad ineludible» de traducir desde y hacia una misma lengua. Este hecho ha quedado patente tras la revisión de la literatura que hemos ofrecido en este capítulo y tras el análisis de las experiencias recogidas en la encuesta realizada a profesionales de la traducción que en alguna ocasión han acometido un encargo de traducción inversa. Además, hemos comprobado la utilidad del corpus como herramienta auxiliar del proceso de traducción como recurso que puede ser empleado en una variedad de casos tales como la comprobación de hipótesis y la corrección de errores, ambas íntimamente relacionadas con los estudios contrastivos y de traducción, todos ellos aplicados a la traducción de un texto hacia una lengua que no es la materna del traductor.

Por tanto, con el fin de subsanar la necesidad que menciona De la Cruz Trainor al principio de esta conclusión, vemos conveniente volver a recordar las palabras de Gabrielatos (2005) en lo concerniente a la existencia de un corpus mental del que los hablantes nativos de una lengua extraen experiencias y ejemplos para corroborar la naturalidad de los elementos lingüísticos que pretenden incluir en su discurso, una capacidad que los profesionales de las lenguas bien podrían desarrollar mediante una mayor y constante exposición a la lengua extranjera, lo cual retribuirá sin duda alguna un beneficio significativo a su labor profesional y a la confianza con la que aborden los encargos hacia dicha lengua.

Referencias bibliográficas

- Ahmad, K., P. Holmes-Higgin y S. Raza Abidi (1994): «A description of texts in a corpus: ‘Virtual’ and ‘real’ corpora», en W. Martin *et al.* (eds.), *EURALEX 1994: Proceedings. Papers submitted to the 6th Euralex International Congress on Lexicography*, Ámsterdam: Vrije Universiteit, 390–402.
- Aston, G. (1999): «Corpus Use and Learning to Translate», *Textus*, 12, 289–314.
- Baroni, M. y S. Bernardini (2004): «BootCaT: Bootstrapping Corpora and Terms from the Web», *Proceedings of LREC*. Disponible en: http://sslmit.unibo.it/~baroni/publications/lrec2004/bootcat_lrec_2004.pdf
- Beeby Lonsdale, A. (1996): *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Biber, D., S. Conrad y R. Reppen (1998): *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, A. (2010): «What is data-driven learning?», en A. O’Keeffe y M. McCarthy (eds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge, 345–358.
- Corpas Pastor, G. (2001): «Compilación de un corpus *ad hoc* para la enseñanza de la traducción inversa especializada», *Trans*, 5, 155–184.
- (2002): «Traducir con corpus: de la teoría a la práctica», en J. García Palacios y M.T. Fuentes Morán (eds.), *Texto, Terminología y Traducción*, Salamanca: Almar, 189–226.
- Corpas Pastor, G. y M. Seghiri Domínguez (2010): «Size Matters: A Quantitative Approach to Corpus Representativeness», en R. Rabadán (ed.) *Lengua, traducción, recepción. En honor de Julio César Santoyo*. León: Universidad.
- De la Cruz Trainor, M. M. (2004): «Traducción inversa: una realidad», *Trans*, 8, 53–60.
- EAGLES (1996): «Text Corpora Working Group Reading Guide», en *Document to Eagles (Expert Advisory Group on Language Engineering)*.
- Fletcher, W.H. (2001): «Concordancing the Web with KWiCFinder», *American Association for Applied Corpus Linguistics 3rd North American Symposium on Corpus Linguistics and Language Teaching*, Boston, MA, 23–25.

- Gabrielatos, C. (2005): «Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells?», *TESL-EJ*, 8(4), <http://tesl-ej.org/ej32/a1.html>.
- Gallego-Hernández, D. (2014a): «Didáctica de la traducción inversa especializada. Propuesta de actividades en el ámbito de la economía y los negocios», *LSP Journal*, 5(1), 79–99.
- (2014b): «A vueltas con la traducción inversa especializada. Un estudio basado en encuestas», *Trans*, 229–238.
- Gutiérrez-Florido, R., G. Corpas-Pastor y M. Seghiri (2013): «Using semi-automatic compiled corpora for medical terminology and vocabulary building in the healthcare domain», *10th International Conference on Terminology and Artificial Intelligence (TIA'13), Workshop on Optimizing Understanding in Multilingual Hospital Encounters*, Paris, France.
- Hurtado Albir, A. (2017): *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kehoe, A. y A. Renouf (2002): «WebCorp: Applying the Web to Linguistics and Linguistics to the Web», *WWW2002 Conference*, Honolulu, Hawaii.
- Kelly, D. et al. (2003): *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.
- Kilgariff, A. (2001): «Web as Corpus», *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference (CL 2001)*, 13, Lancaster: Lancaster University, 342–344.
- Lavado Puyol, R. y E. Postigo Pinazo (2018): «La terminografía basada en corpus y su implicación en la interpretación sanitaria: creación de la base de datos TermiMed», *Lebende Sprachen*, 63, 1.
- Laviosa, S. (2002): *Corpus-Based Translation Studies: Theory, Findings and Applications*. Ámsterdam y Nueva York: Rodopi.
- Leech, G. (1992): «Corpora and theories of linguistics performance», en J. Svartvik (ed.) *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium*. Berlin: Mouton de Gruyter, 105–122.
- Maia, B. y L. Sarmiento (2005): «The Corpógrafo – an Experiment in Designing a Research and Study Environment for Comparable Corpora Compilation and Terminology Extraction», *Proceedings of eCoLoRe / MeLLANGE Workshop, Resources and Tools for e-Learning in Translation and Localisation*, 45–48.

- McEnery, T., R. Xiao y Y. Tono (2006): *Corpus-based Language Studies: An Advanced Resource Book*. Londres y Nueva York: Routledge.
- McEnery, T. y A. Wilson (2003): *Corpus linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Meunier, F. (2011): «Corpus linguistics and second/foreign language learning: exploring multiple paths», *RBLA*, 11(2), Belo Horizonte, 459–477.
- PACTE (2011): «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index», en S. O'Brien (ed.) *IATIS Yearbook 2010*. Londres: Continuum. Disponible en http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat/pacte/files/2011_PACTE_Continuum.pdf
- Pearson, J. (1998): *Terms in Context, Studies in Corpus Linguistics*, Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Postigo Pinazo, E. y R. Lavado Puyol (2015): «Propuesta para abordar las necesidades terminológicas de la traducción e interpretación sobre enfermedades raras: elaboración de herramientas a partir de documentos reales», *Tonos Digital*, 29. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1327>.
- Rega, L. (2016): «Reflecting on the comprehension process in the practice and teaching of translation», *International Journal of Translation*, 18, 93–100.
- Seghiri, M. (2012): «El corpus comparable para la didáctica de la traducción jurídica inversa», en S. Cruces, M. Del Pozo, M., A. Luna & A. Álvarez (Eds.) *Traducir en la Frontera*. Granada: Atrio, 815–830.
- Sinclair, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sripicharn, P. (2010): «How can we prepare learners for using language corpora?», en Anne O'Keeffe y Michael McCarthy (eds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres y Nueva York: Routledge, 371–384.
- Varantola, K. (2003): «Translators and disposable corpora», en F. Zanettin, S. Bernardini y D. Stewart (eds.), *Corpora in Translator Education*, Manchester: St Jerome, 55–70.

- Vigier Moreno, F. J. (2016): «Los corpus *ad hoc* en la traducción inversa de textos jurídicos: ejemplos de su utilización como fuentes de información fraseológica y terminológica», *Revista Académica liLETRAd*, 2, 867–878.
- Zanettin, F. (2002): «DIY Corpora: The WWW and the Translator», en B. Maia, J. Haller y M. Urlrych (eds.), *Training the Language Services Provider for the New Millennium*, Oporto: Universidade do Porto, 239–248.

BEGOÑA RODRÍGUEZ DE CÉSPEDES
(PORTSMOUTH UNIVERSITY)

Mind the gap: Language Service Providers' views on the technological training of professional translators

Introduction

Translation, like language, has been an intrinsically human skill that has enabled communication and transferral of messages across borders and among users of different languages over the centuries. Newmark (1991) wrote that thought, meaning and language are part of translation and for centuries the act of translation encompassed *grosso modo* the understanding of a given Source Text (ST) and the transferring of its messages into the Target Text (TT) respecting the style and nuances of the original. Before the current digital revolution, the translator's tools to produce professional translations were paper dictionaries, books, parallel texts and consultation to experts from specialised fields. Translation was back then a pen and paper affair embodying very personal, internalised skills with no input from machines apart from the typewriter.

Although the nineteen fifties saw the beginnings of machine translation with very primitive applications (Chan, 2014), it was not until the advent of the internet in the nineties coupled with the boom of Information Technology and the wide spread use of personal computers that Machine Translation (MT) started to have an effect in professional translation practices. Indeed, this is how the term came to be described in the literature at the time: “the now traditional and standard name for computerised systems responsible for the production of translations from one natural language into another, with or without human assistance” (Hutchins, 1992, p.3). Computer Assisted Translation (CAT) tools such as databases, online glossaries and dictionaries, terminological databases and spell-checkers have facilitated the translators' task since then. Likewise, translation memories and software became essential when the internet and the translation localization industry emerged and thousands of texts of a similar technical na-

ture needed translating in a very short space of time. Designed to recycle previously translated segments, “the system stores them (the texts) as translation units, pairing the source and the corresponding target language segments in a database” (O’Hagan 2013, p.504) producing matches that will eventually lead to a text that will need post-editing by a human. This represents a considerable amount of time saving in the translation of texts that are formulaic or those that contain a vast amount of information of a similar nature. Arguably, there are still domains such as literary translation where high amounts of creativity are needed and machines are of little help as they cannot deal with the transferral of emotions and feelings contained within these. In sum, even if Human Translation (HT) has given way to Machine Translation, when it is done “in bulk” i.e. thousands of similar texts dealing with similar messages that are formulaic and concrete, MT is useful as it saves time. However, humans and machines can work in a symbiotic relationship firstly because the activity of translating from the ST to the TT still needs human intervention, and secondly because humans can make use of machines to their benefit.

These three development stages in the translation profession, i.e. from pen and paper to machine assisted translation to human assisted machine translation have been encapsulated diagrammatically very clearly by Quah (2006) as we will be see in the section below. But, more recent developments such as Statistical Machine Translation (SMT) and Neural Machine Translation (NMT) explained also below have brought about a very complex set of contexts and the skills training for translators has become very layered. This means that the training of a translator has changed radically. Where should these new technological skills be taught and by whom?

This article gives the most recent insight from the industry where we collate data from Language Service Providers to try and elucidate these questions.

How do these technological innovations affect the process of translation and translator training? Competences and translation technologies

There have been discussions in the literature as to what professional translators are required to do and the competences they need in order to be able to work in the translation profession. This forms part of a lengthy debate in Translation Studies revolving the definition and outlining of translation competences and skills in the translation curriculum (PACTE 2001, 2003, 2005, 2009; Kelly 2005; Pym 2003; Pym 2013; OPTIMALE 2013; EMT 2009; Plaza Lara 2016).

At the same time, there have been recent studies focussing on the pedagogical implications and applications of MT, CAT tools and technology competences in the translation classroom (Doherty, Kenny, and Way 2012; Doherty and Moorkens, 2013; Austermühl 2006, 2013; Gaspari, Almaghout, Doherty 2015; Castilho, S. et al 2017). They describe the use of digital tools in an academic context whose curricular landscape is changing to adapt to the needs of the current translation industry and where students are trained to replicate professional activities whilst at the same time keeping up with the innovations carried out in industry. Technological competence is deemed as one of the competences graduates need to master in order to work in a professional setting (OPTIMALE, EMT 2009; EMT 2017). For further discussions on the future proofing of the profession, see Rodríguez de Céspedes (forthcoming).

On the other hand, Language Service Providers can also use a quality label to determine the adequacy of their translation processes – the International Organization for Standardization ISO17100 that “provides requirements for the core processes, resources, and other aspects necessary for the delivery of a quality translation service that meets applicable specifications” (ISO17100:2015). Yet, as Cerezo Merchán (2012: 38, as cited in Plaza Lara 2016) remarks competences are focused on adapting graduates to a great number of situations but making competences that can be applied globally is an almost impossible task.¹

¹ A new certification framework is being developed to benchmark the ability of a graduate to work professionally in the translation industry across Europe, a similar scheme to the Com-

This statement particularly holds true if Higher Education Institutions and Language Service Providers standardize their own set of translation competences criteria. Especially as these can differ in turn to the criteria set by the end-client or end-user but this is not the subject of this article and we will now turn our attention to the evolution of the translation process.

Evolution of the process of translating without and with digital tools

In the last two decades, the pedagogical translation process model has evolved—whereas the first models advocated the human transferral of Source Text messages into a Target Text (see fig 1) (Nida 1969; Vinay and Dalbernet 1977; Newmark 1991; Hervey et al 1994), nowadays the translation activity can encompass human aided machine translation and machine-aided human translation models.

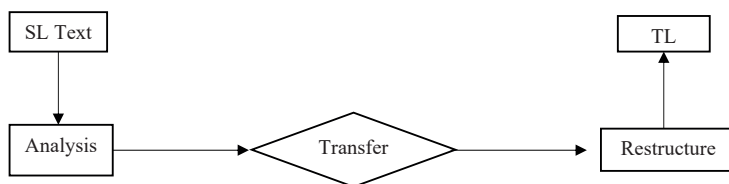
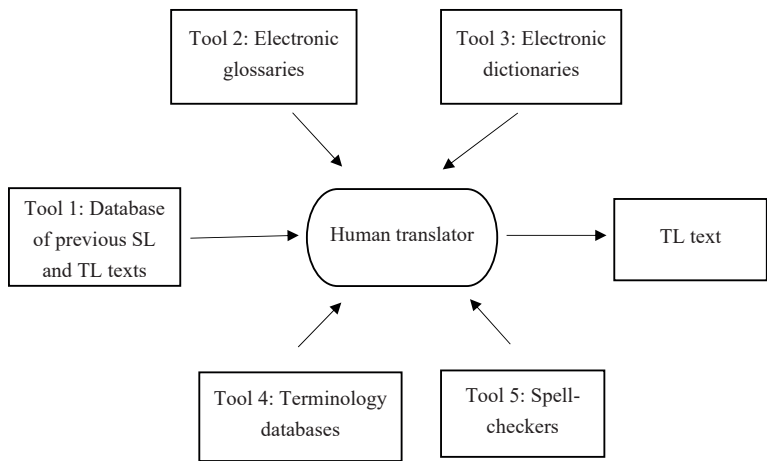


Figure 1 adapted from Nida (1969, 484 as cited in Quah 2006, 29): *Translation process model without digital tools*

With the advent of new technologies, as described in the introduction, translators have been able to equip themselves with digital tools to aid the translation process whereas in the past they relied on paper-based tools such as dictionaries or glossaries. Note the difference between Figure 1 above representing the human cognitive act of translation and Figure 2 below representing a model which includes: databases of previous SL and TL texts instead of one single SL text, electronic dictionaries and glossaries, translation memories and spellcheckers. This is what has become to be known as the Machine-Aided Human Translation Model (MAHT).

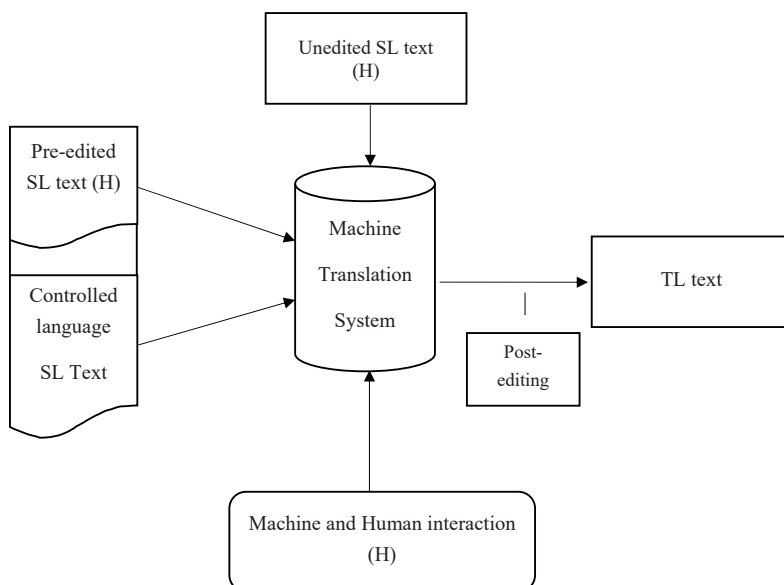
mon European Framework for References for Languages applied to translation (PACTE group, forthcoming).



SL= source language; TL- target language; H=human

Figure 2: *Machine- aided human translation model*. Adapted from Quah (2006, 13)

However, if we compare Figure 2 with Figure 3 below, the latter goes further and showcases a model where the translator can pre-edit and post-edit a text that has been translated by a machine. This is known as the Human Aided Machine Translated Model (HAMT).



SL= Source Language; TL= Target Language; H=Human

Figure 3: *Human aided machine translation model* adapted from Quah (2006, 12)

Useful as they are to see the evolution of the translation processes with and without digital tools, these models are in constant adaptation due to technological advances, artificial intelligence and the latest innovations in MT paradigms. I am referring to Statistical Machine Translation (SMT) and Neural Machine Translation (NMT). SMT, the most popular MT paradigm in the last decade or so, uses data to train a machine translation engine that produces an output. This MT paradigm is based on a statistical model whereby texts, that come from bilingual corpora, are analysed and then new sentences are translated based on this corpora. Of course, these technological innovations affect translation practices inside and outside the translation field. For example, “Google translate” has offered basic translation to users all around the world at the click of a button. This tool has been very useful for messages to be understood in a plethora of language combinations but, despite its considerable success, it is still unreliable as it translates verbatim and phrase by phrase.

NMT, however, introduced by a team from Google sets out to work “as a promising approach with the potential of addressing many shortcomings of traditional machine translation systems. The strength of NMT lies in its ability to learn directly, in an end-to-end fashion, the mapping from input text to associated output text” (Wu Y. et al 2016). NMT is currently starting to play a big role in MT and according to a study described by Beens (2017.n.d) it already outperforms SMT in many cases, although it needs more investment in hardware than SMT and generally translators think that SMT still works better. Conversely, Moorkens (2017) also conducted a comparative study between SMT and NMT outputs where graduates used three evaluation methods: post-editing effort, adequacy and error typology. He concluded that 93% of participants stated a preference for NMT in all three areas. Overall errors were fewer (fewer mistranslations, omission and addition errors and word order) although they were more difficult to spot given that NMT seems to produce more idiomatic translations than SMT systems. The output is of higher quality “due to the multiple operations it is capable of performing simultaneously.”

It is not surprising then that TAUS (Translation Automation User Society, 2017) claims that advances in MT and automation in areas such as quality output, interoperability between translation tools and files and content management systems still need investing time and money on. Thus, despite some shortcomings, TM and MT can be successfully used in combination in some translation fields and translation users “seem to be happy to accept good enough machine translations, especially when they are delivered in real time” (ibid, n.d). Furthermore, although Machine Translation brings efficiency in terms of time and cost the industry claims that humans are still needed to localise and edit texts or to bring creativity to texts that cannot yet be automated. Rarest language combinations or minority languages are also less prone to the use of MT and less money is invested in its development as a result. (Koponen, 2016). Literary translation is an example of a field that so far sees no threat unlike the so called “bulk or middle translation” which is expected to be out-phased by automation (The Economist, 27 May 2017).

The rise of automation hence presents a concern for translators and educators who are divided between those who see its benefits and those who see MT

as a threat to the traditional concept of translation as an intrinsically human activity and cognitive process. Even within industry there seems to be a divide between LSPs who use and who do not use CAT tools, and a sense of a dividing chasm between “us” and “them” (Sakamoto and Rodríguez de Céspedes, 2017).

In sum, as automation evolves, the original translation process models will too although ultimately human intervention will still be needed and adapted to each translation context as no machine to date can replicate human thought and creativity. MT and AI have made significant advances in the translation profession but not all professionals are embracing these innovations.

**How have these changes been reflected in professional practices so far?
How well are professionals equipped with the latest digital tools? Who provides the training and who should?**

Considering the evolution of the processes above and the innovations introduced by automation in the last couple of decades, we wanted to learn about the impact of new technologies in the translation profession. Hence, we conducted a preliminary scoping study and embarked on asking translation companies about their current use of digital tools and in particular about who provides the training of technology (including MT). We invited a group of Language Service Providers (LSPs), represented by project managers who play an increasingly vital role in the running of translation companies- although their stakeholder’s input is still understudied in the literature (Olohan and Davitti, 2015).

Methodology

The general scope of our research considers the current use of translation technologies and digital tools by LSPs in the UK. This research project derives from the University of Portsmouth symposium: “When Translation Meets Technologies: Language Service Providers in the Digital Age” held on 9 June 2016². We sent an open call for participation through our symposium’s webpage to all members of the ITI (Institute of Translation and Interpreting) and the ATC (Association of Translation Companies) and by contacting several translation com-

² Part of the Faculty of Humanities research funded project (2016–2019)

panies in the South of England by phone. Sixteen project managers from different companies accepted our invitation to take part in four focus groups. The main benefit of this qualitative-type research is that it allows interaction with participants and clarification when messages are ambiguous unlike quantitative data such as questionnaires. We used the software package NVivo to set up a qualitative database for the project.

General aim and hypotheses

The general aim was to seek information on the current use of digital tools by Language Service Providers in the UK. This article seeks to find out who provides the training of digital tools. By digital, we understand anything that is supported by a machine or online platform ranging from the now widespread use of the internet or email to the more specialised use of machine translation and translation memories and project management online systems. We wanted to find out where professionals were on the translation continuum identified in the introduction (from pen and paper to machine) and then how they were preparing for the current phase of technological advances.

Participants

Profile: someone who works for a UK Language Service Provider (LSP) or is a business owner of a translation company. A project manager in the company whose role is to oversee translation projects from beginning to end and who has direct contact with translators working for the company on a daily basis.

Four parallel groups were formed with four participants in each group to keep a balanced number in each. The groups were arranged by size of the company: group 1 had participants who worked as sole traders or had one other employee, group 2 had from 3-12 employees, group 3 had 15-25 employees, and group 4 19-150 employees. Given the variety in the composition and size of the groups, we anticipated that findings might vary from group to group.

Research questions

We asked participants across the four groups a series of questions dealing with the following six thematic areas:

- Use of machine translation. How much do you think translators should use MT in their practice?
- Use of CAT tools. If you could change one thing about your CAT tools, what would you change? Who do you think should be responsible for managing TM databases?
- Use of interpreting-related digital tools. How much do digital tools contribute to your interpreters' practice? How do they contribute to your interpreting project management?
- Training of digital tools. Who is training freelance translators with digital tools? Who should train them? Who is training project managers with digital tools? Who should train them?
- Paid-crowdsourcing business model. If you already use this model, what benefits (or disadvantages) does this model bring to your practice? If you don't, what benefits (or disadvantages) do you think it would bring to your practice?
- Use of general digital communication tools. Imagine that current communication tools did not exist in this world. How would your practice change? (e.g translator's forums, social media, blogs and online interface portals). What type of technology is important?

These thematic areas were formulated based on current themes emerging both from academic literature and current conversations in the translation industry. In this study, we will only look at the analysis of the thematic area 'training of digital tools' and hence more specifically the research question was: *Who should train translators and project managers in technology and digital tools?* The findings derived from the data will be explored later³. See also Sakamoto (in press) for an analysis of the current uncertainties surrounding the use of digital tools and the new power struggles that technology has introduced in the profession.

³ For a full report of all the focus groups' thematic areas, see: Sakamoto, A., Rodríguez de Céspedes, B., Berthaud, S., Evans, J. (2017) When Translation meets Technologies: Language Service Providers in the Digital Age. University of Portsmouth and Institute of Translation and Interpreting. <https://www iti.org.uk/professionaldevelopment/research/university-of-portsmouth>

Qualitative research tools

The chosen method to elicit information from participants was via the formation of focus groups. Each group was convened by a researcher who acted as facilitator and posed the questions described in point 3.3 above followed by two round-up questions in a semi-structured interview fashion so that all questions were covered equally across the four focus groups but with the benefit of also giving the participants the chance to add to the questions and interact. There are advantages to the use of this qualitative-type research as “they give privileged access to a person’s thoughts and opinions about a particular subject” (Saldanha and O’Brien 2013, 169). There are also challenges as the questions posed need careful consideration as well as the setting of the focus group themselves. The researchers met beforehand and completed background reading so that the structure, interaction and delivery of the focus groups was equivalent. All conversations (with a duration of two hours) in the four focus groups were voice recorded and later transcribed by a professional service.

In order to validate the data, researchers coded each of the themes individually creating nodes with the help of the qualitative analysis software NVivo. Welsh (2002, n.d) advocates the use of this software as it helps the researcher to interrogate the collected data improving the rigour of the analysis and cross-referencing it against some subjective and personal impressions. However, she also claims that “the software is less useful in terms of addressing issues of validity and reliability in the thematic ideas that emerge during the data analysis process and this is due to the fluid and creative way in which these themes emerge.” Thus, in order to bring validity to our study, we also performed an audit trail involving “the systematic recording and presentation of information about the material gathered and the processes involved in a qualitative research project” (Bowen 2009, 307). Following this technique, based on grounded theory (Glaser & Strauss, 1967), each question was coded by two researchers (i.e. different themes or emerging concepts were labelled individually) and then all codes were compared systematically to ensure coding reliability. At this stage, any discrepancies were tackled so that emerging themes and topics were discussed in preparation for the interpretation of the findings.

Findings and discussion

Below, we summarise the findings of the thematic area on training of digital tools. In section 4.1 participants focus on eliciting general information on provision of training of digital tools; whereas in section 4.2, they offer a glimpse of the type of digital tools used by project managers and information on who should provide their training.

Who is training freelance translators and who should train them?

There were mixed opinions with regards to this question across the focus groups. In principle, participants acknowledged that it is the translator's own responsibility to keep up with training of digital tools via their own Continuous Professional Development (CPD) planning. In reality, PMs will still offer support and training on a day to day basis as it benefits both sides. This is particularly true in situations where the translator's specialised domain expertise outweighs his/her technological skills; or where the translator's input and specialised translation knowledge is vital for the completion of a project. Project Managers also concluded that although they have a role to play in helping freelance translators with their technological training, universities via formal training, technology vendors (via structured training) and professional associations should also set standards and provide digital tools training to freelance translators via webinars, online training or workshops. Participants agreed that freelancers should be familiar with using at least one CAT tool so that they can compete in an ever-increasing challenging market.

Big versus small

Size matters when it comes to outsourcing training providers to meet the employee's specific needs. Bigger LSPs tend to provide in-house translators with digital tools training themselves. This can range from project specific training to the use of a specific CAT tool or other digital tools. They also see in-house training as a beneficial and positive investment- even if the employee decides to leave the company, there is the prospect that they might still come back and work as a freelance in the future. Additionally, LSPs tend to offer internships

with a full training cycle where interns are frequently offered the chance to stay on as in-house members of staff, consequently this is seen by LSPs as time and effort well spent.

Smaller companies, however, tend to find that providing digital tools training in-house is costly and time consuming so they are more reliant on the translator's own commitment to advance their knowledge via CPD or join the company with previous knowledge of digital tools.

Deeper discussions on the question “who should train translators” led to one participant summarising a feeling that was shared by most in the focus groups: “...that massive gap between, not only what the LSP expects, but what real life is actually like, (...), and where these graduates are coming out from, and I think that that's something that needs to be addressed.” This perceived gap has been documented in recent years both at professional fora (European Language Industry Association ELIA) and academic networks (OPTIMALE and European Masters in Translation). An area that needs further research as it has an impact on the training of future translators and the future proofing of the profession.

Who is training project managers with digital tools?

Who should train them?

There is a minimal expectation that Universities provide the very basics of project managing and digital tools skills in their courses. Universities are expected to cover a generic introduction to TMs and MT and what they involve since the basic functions across tools are the same. Most participants (project managers themselves) declared that they prefer to offer in-house training nonetheless as they can tailor tools training to the LSP's specific needs. They also interestingly emphasized that new recruits should at least know how to use Microsoft products competently (particularly Word including macros and quick links) and show a favourable and open disposition to learning about digital tools and technology.

Regarding the actual training cycle, in some organisations PMs start as interns. They do basic training in CAT tools and Plunet (a project management tool) during six months and then they shadow a PM supervisor. Trainees learn

on the job (and peer to peer) about project cycles, and communication with clients and suppliers.

Obstacles: time, money and size of the company

One obstacle mentioned in the study is the time it takes to devote to the training cycle. The view is that for digital tools to be used effectively, it is in the company's interest to be responsible for training everybody and to have a structured training programme in place. This was preferred to outsourcing training from external providers as the LSPs' needs were hardly met in most cases.

Another notable obstacle identified by small companies was the cost of training project managers with specific tools. Hence, smaller companies prefer to employ someone who has a proactive disposition to try new tools themselves or they send employees to attend courses elsewhere. Smaller LSPs are also keen to learn about other companies' practices and use of digital tools so as to know the areas where investment is needed. Bigger companies, on the other hand, tend to be ahead of the game and provide training to their own clients or other LSPs on a daily rate. They also find that it pays off to arrange time-efficient in-house training setups as external training materials are not always fit for their purposes.

Conclusion

Language Service Providers agree that they deal with employees that possess different levels of expertise in the use of digital tools and they acknowledge the so-called gap between academia and the professional world. For the purpose of this study, we conducted group interviews with project managers to ask them: who should train translators and project managers with the use of digital tools?

We found that there is an expectation that LSPs provide training for project managers as the digital tools that they use on a daily basis are tailored to the company's needs. However, the story is very different for freelance translators as they are expected to join LSPs with the necessary technological skills needed in industry. Freelance translators can seek training opportunities from universities, technology vendors or professional institutions. Some companies are natu-

rally affected by cost and lack of time to provide digital tools training both to freelancers and in-house members of staff. However, the bigger the company, the more resources they have to provide training both to translators and project managers including internship programmes and structured in-house training.

Although we did not itemise the number of tools used by each LSP, unsurprisingly the use of tools is very varied across companies with some LSPs relying on digital tools more than others. This echoes the findings of the work carried out in Spain by Presas, Cid-Leal and Torres-Hostench (2016) where around 50% of the surveyed LSPs did not use MT because of lack of training provided.

Essentially, it is safe to say that automation and digital tools currently play a big role in the profession but according to some project managers, not all translators are updating their training in human aided machine translation tools such as TMs and MT. Gone are the days of translating with pen and paper and the onus is now on the individual to upskill and become a competent and technological savvy translator.

In terms of limitations to the study, having access to a small sample of UK based participants gives an overview of the perceptions of that specific group at a specific point in time and it would be interesting to contrast our results with the perceptions of other LSPs elsewhere. Further research on MT technological advances is also needed to inform translation training so that academia can prepare budding translators for the profession. Likewise, with many studies focusing on technology and its demands, are we not overlooking the importance of other skills needed in the profession such as the cornerstone of any translation activity- linguistic skills?

Bibliography

- Austermühl, F. (2006). "Training translators to localize." In A. Pym, A. Perekrestenko, and B. Starink (Eds.), *Translation technology and its teaching (with much mention of localization)*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 69–81.
- Austermühl, F. (2013). "Future (and not-so-future) Trends in the Teaching of Translation Technology." *Tradumatica* 11, 326–337.
- Bazeley, P (2009). "Analysing qualitative data: More than 'identifying themes'." *Malasian Journal of Qualitative Research* 2, 6–22.
- Beens, P. (2017). "Neural networks and the future of translation." Blog 18 September 2017. Retrieved from <https://www.vertaalt.nu/blog/neural-networks-and-the-future-of-translation/>
- Bowen G.A. (2009). "Supporting a grounded theory with an audit trail: an illustration." *International Journal of Social Research Methodology* 12, No. 4, October 2009, 305–316.
- Castilho, S., J. Moorkens, F. Gaspari, R. Sennrich, V. Sosoni, P. Georgakopoulou, P. Lohar, A. Way, A. Valerio Miceli Barone, and M. Gialama (2017). "A Comparative Quality Evaluation of PBSMT and NMT using Professional Translators". In *Proceedings of MT Summit 2017*.
- Doherty, S., and J. Moorkens (2013). "Investigating the Experience of Translation Technology Labs: Pedagogical Implications." *Journal of Specialised Translation* 19, 122–136. http://www.jostrans.org/issue19/art_doherty.php
- Doherty, S., D. Kenny, and A. Way (2012). "Taking Statistical Machine Translation to the Student Translator." *Proceedings of the Conference of the Association for Machine Translation in the Americas (AMTA)*, San Diego, CA, 28 October – 1 November 2012. <http://www.mt-archive.info/AMTA-2012-Doherty-1.pdf>
- Doherty, S., and D. Kenny (2014). "The design and evaluation of a Statistical Machine Translation syllabus for translation students." *The Interpreter and Translator Trainer* 8, 2. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.937571>
- EMT Expert Group (2009). *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. Brussels: European Master's in

- Translation. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
- EMT Expert Group (2017). *EMT Competence Framework*. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf
- Gaspari F., H. Almaghout, and S. Doherty (2015). "A survey of machine translation competences: Insights for translation technology educators and practitioners." *Perspectives* 23, issue 3, 333–358.
- Hutchins, W. J., and H. L. Sommers (1992). *An Introduction to Machine Translation*. London: Academic Press.
- International Organisation for Standardization. ISO 17100: 2015 Standards. Retrieved from <https://www.iso.org/standard/59149.html>
- Kelly, D. (2005). *A handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Koponen, M. (2016). "Is machine translation post-editing worth the effort? A survey of research into post-editing and effort." Issue 25 – January 2016.
- Moorkens, J. (2017). "Learning about Neural Machine Translation via a Comparative Evaluation Task." *17th Annual Translation Conference, Translation and Disruption: Global and Local Perspectives. 4 November 2017*. University of Portsmouth. Portsmouth.
- Newmark, P. (1991). *About Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Hagan, M. (2013). "The Impact of New Technologies on Translation Studies: A Technological Turn?" *The Routledge Handbook of Translation Studies*, C. Millán-Varela and F. Bartrina (eds). London: Routledge, 503–518.
- Olohan M., and E. Davitti (2015). "Dynamics of Trusting in Translation Project Management: Leaps of Faith and Balancing Acts." *Journal of Contemporary Ethnography* 46 (4), 1–26.
- OPTIMALE (2012). "Employer survey." Retrieved from <http://www.ressources.univ-rennes2.fr/service-relations-internationales/optimale/competences-requirements/employer-survey>
- PACTE (2001). "La competencia traductora y su adquisición." *Quaderns. Revista de Traducció* 6, 39–45.
- PACTE (2003). "Building a Translation Competence Model." In F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Am-

- sterdam: John Benjamins. 43–66.
- PACTE (2005). “Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues.” *Meta: Translators' Journal* 50 (2), 609–619.
- PACTE (2009). “Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making.” *Across Languages and Cultures* 10 (2), 207–230.
- Plaza Lara, C. (2016). “The competence Paradigm in Education Applied to the Multicomponent Models of Translator Competences.” *Journal of Translator Education and Translation Studies* 1(2), 4–19.
- Presas, M., P. Cid-Leal, and O. Torres-Hostench (2016). “Machine translation implementation among language service providers in Spain: A mixed methods study.” *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science* 3(1), 126–144. <https://doi.org/10.1558/jrds.30331>
- Pym, A. (2003). “Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach.” *Meta: Translators' Journal* 48 (4), 481–497.
- Pym, A. (2013). “Translation skills-sets in a Machine-Translation Age.” *Meta: Translators' Journal* 58 (3), 487–503. <http://dx.doi.org/10.7202/1025047ar>
- Quah, C. K. (2006). *Translation and Technology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sakamoto, A., and B. Rodríguez de Céspedes (2017). “How is the industry coping with new technologies? Outcomes of a focus group study with UK Language Service Providers (LSPs).” *17th Annual Translation Conference, Translation and Disruption: Global and Local Perspectives. 4 November 2017*. University of Portsmouth. Portsmouth.
- TAUS (Translation Automation User Society) (2017). “Industry summit 2017. 22 – 24 March.” *Amsterdam Brainstorming the collaborative commons of the global translation industry 2017 – 2021*.
- The Economist “Why translators have the blues—a profession under pressure” 27 May 2017. Retrieved from <http://www.economist.com/news/books-and-arts/21722609-profession-under-pressure-why-translators-have-blues>
- Torrejón E. Rico C. (2012). “Skills and Profile of the New Role of the Translator as MT Post-editor.” *Tradumática: tecnologías de la traducción* 10, 166–178.
- Vinay, J.P., and J. Darbelnet (1977). *Stylistique Comparée du Français et de*

l'Anglais: Méthode de Traduction. Didier: Paris.

- Welsh, E. (2002). "Dealing with Data: Using N-Vivo in the Qualitative Data Analysis process." In Graham R. Gibbs, Susanne Friesen, and Wilma C. Mangabeira (eds), *Using Technology in the Qualitative Research Process* Vol 3, No 2. Art. 26.
- Wu, Y. et al. (2016). "Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap Between Human and Machine Translation." Retrieved from <https://arxiv.org/abs/1609.08144v2>

CARMEN ACUÑA-PARTAL / JUAN JESÚS ZARO
(UNIVERSIDAD DE MÁLAGA)

**Humanidades digitales e historia de la traducción:
La aportación de la biblioteca *Traducciones y Traductores
de Literatura y Ensayo (TTLE)* al conocimiento y estudio
del patrimonio bibliográfico traducido en española
e hispanoamérica¹**

Introducción

En las conclusiones a un artículo titulado «Centros y fronteras: el panorama internacional de las humanidades digitales», el profesor Spence (2014), del Departamento de Humanidades Digitales del King's College de Londres, afirma que «reimaginar» las humanidades implica retomar las cuestiones fundamentales de este campo del saber, «analizar, criticar y comunicar la relación entre el ser humano, su historia, sus lenguas y sus culturas», al tiempo que constituye una oportunidad «de cruzar una brecha que se abre entre la sociedad y las humanidades» y de devolver a las humanidades «cierta agencia y relevancia social». En este sentido, ve en las Humanidades Digitales un papel mediador entre las nuevas fuentes y formas de visualizar el conocimiento, la necesaria adopción de una perspectiva crítica sobre las herramientas que usamos, la «humanización de la tecnología» a la que remite Rodríguez-Yunta (2012:38), y la transferencia de parte de nuestra interacción humana y de sus frutos al medio digital (Spence 2014:57). Por su parte, en «El mapa y el territorio. Una aproximación histórico-bibliográfica a la emergencia de las Humanidades Digitales en España», Rojas Castro revisa la ya dilatada historia de las Humanidades Digitales en nuestro país y concluye que la tecnología digital ha servido «para que los humanistas revisaran la historia del libro y para que reflexionaran sobre el valor de su traba-

¹ Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación FFI2013-41743-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

jo en un momento en que cualquier actividad parece que deba justificarse en términos utilitarios» (Rojas Castro 2013:44).

Respecto del estudio de la Historia de la Traducción en España, en un trabajo reciente, «Historiografía de la Traducción», Lafarga y Pegenaute (2015) señalan que, si bien esta muestra un auge muy digno de atención, con frecuencia la documentación se encuentra aún dispersa y fragmentada y se hace, por tanto, necesaria la colaboración de equipos de investigación que puedan contribuir a la realización de un mapa general, tras lo cual examinan las actuaciones desarrolladas en ámbitos tales como los estudios de catalogación de traducciones, la antologización del pensamiento sobre la traducción a lo largo de la historia, la compilación y edición de traducciones españolas, y la publicación de obras de referencia y consulta (Lafarga y Pegenaute 2015: 279–280). Además de referirse a la aportación, en este sentido, de la Biblioteca *Traducciones y Traductores de Literatura y ensayo, TTLE*, <http://www.ttle.uma.es>, dirigida por el catedrático del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, Juan Jesús Zaro, cuya evolución detallamos en el presente artículo, reseñan los contenidos de una serie de portales que asimismo albergan versiones digitales de traducciones, como *BIVIR. Biblioteca Virtual de Literatura Universal en Galego*, www.bivir.com; la *Biblioteca Digital Plurilingüe del Mediterráneo-IVITRA* del Institut Virtual Internacional de Traducció de la Universitat d'Alacant, http://www.ivitra.ua.es/new_autors.php; *BITELI. Biblioteca Telemática de Traducciones Españolas de la Literatura Italiana*, vinculada al *Proyecto Boscán*, coordinados por Muñiz y Calvo Rigual, <http://www.ub.edu/boscan/spagnolo/indexspa.htm>; la *Biblioteca de traductores*, www.traduccionliteraria.org/biblib/index.htm, alojada en el *Portal de la Traducción ibérica y americana* del Grupo de Investigación TRADIA-1611, de la Universitat Autònoma de Barcelona; o *BITRES. Biblioteca de traducciones españolas*, http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_traduccion_espagnol/, y *BITRAHIS. Biblioteca de traducciones hispanoamericanas* http://www.cervantesvirtual.com/portales/traduccion_hispanoamericanas/, coordinados ambos por Lafarga y Pegenaute y alojados en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes² (Lafarga y Pegenaute 2015: 284–285).

² Con ensayos introductorios a las traducciones redactados por distintos colaboradores invitados. Entre ellos, en tanto que miembros de nuestro Grupo de Investigación (HUM-800), citamos los

Como repertorios con información sobre los traductores españoles e hispano-americanos, además de *BITRES*, *BITRAHIS* y *Traducciones y Traductores de Literatura y Ensayo (TTLE)*, destacan la sección «Biografías de traductores» del portal virtual del Grupo de investigación HISTRAD, <http://web.ua.es/es/histrad>, dirigido por Vega Cernuda en la Universidad de Alicante, y la sección «Personajes» del portal HISTAL, www.histal.ca, del Grupo de Investigación sobre América Latina liderado por G.L. Bastin (Lafarga y Pegenaute 2015: 291). En breve está prevista, asimismo, la actualización y difusión de los contenidos del *Diccionario Histórico de la Traducción en España* editado por Lafarga y Pegenaute (2009) (Madrid: Gredos), en un portal, *DHTE on line*, actualmente en construcción, <http://hte.upf.edu/>.

Por otra parte, en el Directorio de la Asociación Europea de Humanidades Digitales, <http://eadh.org/projects/trace>, se indica que el Proyecto TRACE (traducción y censura), de la Universidad de León, <http://trace.unileon.es>, aborda el estudio coordinado de la incidencia de la censura en la traducción de diferentes tipos textuales (narrativos, poéticos, teatrales y audiovisuales) en España durante los siglos XX y XXI con la colaboración multidisciplinar de especialistas en filología, traducción, documentación, informática, humanidades digitales e historia contemporánea; mientras que en el *Libro de resúmenes* editado por Rodríguez Ortega (2017) del *III Congreso de la Sociedad Internacional de Humanidades Digitales Hispánicas. Sociedades, políticas, saberes*, celebrado en Málaga el mes de noviembre del pasado año, Alvite, et al. (2017:167–170) esbozan el marco metodológico y expectativas de desarrollo del Proyecto HISTRA, alojado en <http://histra.unileon.es>, una base de datos que se nutre de la compilación de referencias bibliográficas y anotaciones personales de Julio César Santoyo de traducciones al español de obras en lengua inglesa desde el siglo XVI hasta la década de los años ochenta del siglo XX.

de Acuña-Partal, C. «*Origen de las especies* de Charles Darwin, en la traducción de Enrique Godínez (1877 y 1880)» y Rodríguez-Espinosa, M. «*El viudo Lovel* de W. M. Thackeray, en la traducción de Manuel Ortega y Gasset (1920)», http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_traduccion_esp/colaboradores/.

La Biblioteca Traducciones y Traductores de Literatura y Ensayo (TTLE), <http://www.ttle.uma.es>

La Biblioteca alojada y descrita en el portal *Traducciones y traductores de literatura y ensayo (TTLE)*, <http://www.ttle.uma.es>, del Grupo de Investigación «Traducción y Lenguajes Especializados» (HUM-800), que dirige el profesor Zaro, integra en la actualidad las traducciones reunidas y editadas como resultado tanto del Proyecto de Investigación I+D «Archivo digitalizado y edición traductológica de textos literarios y ensayísticos traducidos al español» (HUM2004-00721FILO), financiado por el Ministerio de Universidades e Investigación del Gobierno de España y finalizado en 2007, como del Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía «La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX: Catálogo y archivo digitalizado» (PO6-HUM-1511), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, y finalizado en 2010. En el portal *TTLE* se aloja, asimismo, el propio *Catálogo de traducciones publicadas en Andalucía en el siglo XIX* al que remite la denominación del Proyecto de Excelencia, que sustenta la elaboración tanto de las correspondientes ediciones traductológicas como de otros resultados de investigación a los que nos referimos más adelante. De ambos Proyectos, I+D del Plan Nacional y de Excelencia de la Junta de Andalucía, ha sido Investigador Principal el doctor Zaro y en ellos han participado investigadores de las áreas de conocimiento de Traducción e Interpretación, Lingüística General y Filología Inglesa de las Universidades de Málaga y Pablo de Olavide de Sevilla, así como estudiosos de otras universidades españolas.

Entre los objetivos generales comunes definidos en su día para ambos Proyectos de Investigación cabe destacar: (1) el rescate y edición, con criterios traductológicos, de una selección de textos representativos de nuestro patrimonio bibliográfico traducido, como componente esencial del patrimonio cultural, que hasta entonces no se había planteado desde esta perspectiva, base a su vez de (2) la constitución de un archivo digitalizado de traducciones, con sus correspondientes ediciones traductológicas, con objeto de contribuir a la puesta en valor de dicho patrimonio; (3) la difusión del resultado de las investigaciones mediante un portal de Internet de libre acceso, www.ttle.uma.es, con posibilidad de

descarga de los textos editados en pdf; y (4) la explotación, tanto para propósitos de investigación como didácticos, de esta Biblioteca virtual *TTLE* constituida a partir de los resultados del proceso investigador llevado a cabo por los miembros de los Proyectos.

Archivo digitalizado y edición traductológica de textos literarios y ensayísticos traducidos al español

El desarrollo de este primer Proyecto I+D se inició en 2004. Para su implementación, tras evaluar distintos proyectos existentes de publicación electrónica de textos, se procedió a la recopilación de las obras seleccionadas, que localizamos en bibliotecas tanto nacionales como extranjeras. Las traducciones fueron sometidas a un proceso de digitalización que incluyó la limpieza del texto, el reconocimiento óptico de caracteres y su posterior revisión. Por su valor histórico y documental se optó por su reproducción en formato pdf, que permite el análisis de las características físicas y tipográficas de los textos y de las ilustraciones que en ocasiones los acompañan.

La principal novedad que presentaba nuestra Biblioteca *Traducciones y Traductores de Literatura y Ensayo (TTLE)*, que se constituye a partir de este primer Proyecto, respecto de las que se han presentado sucintamente en el apartado anterior, es que buena parte de las traducciones de obras incluidas en ella fueron editadas según criterios traductológicos, lo cual entendemos que supuso una interesante aportación a un campo joven y multidisciplinar como el de los Estudios de Traducción. Así pues, las obras digitalizadas se acompañan de los resultados de investigaciones acerca de la Historia de la Traducción en España e Hispanoamérica, sus textos y sus protagonistas, según criterios basados, entre otros, en métodos y conceptos de los Estudios Descriptivos de Traducción (EDT), los Estudios de Recepción, la Sociología de la Traducción, la Teoría Funcionalista y la Teoría de la Manipulación. Se facilitan, además, marcadores tanto de los textos traducidos como de las ediciones traductológicas en pdf para incentivar búsquedas, y se incluye, en cada caso, una relación bibliográfica y de enlaces de Internet pertinentes.

Por su naturaleza y dimensiones, *TTLE* constituye una biblioteca electrónica que contiene un valioso material de referencia para el conocimiento y estudio de la Historia de la Traducción en España e Hispanoamérica y que viene a llenar un vacío que detectamos en nuestro ámbito de influencia cultural y lingüística. Se pretendió recuperar y poner en valor no solo las traducciones al español de obras significativas de la Historia de la Traducción, sino también una serie de tratados en torno a la traducción que recuperamos como parte significativa de nuestro patrimonio bibliográfico, al tiempo que rescatamos del olvido la intensa y desconocida actividad traductora que tuvo lugar durante el siglo XIX, en España en general y, en este primer Proyecto I+D, en menor medida en Hispanoamérica. Respecto de las traducciones y tratados seleccionados, se dibujan los perfiles biográficos y profesionales de sus artífices, en especial de los traductores, pero también de prologuistas, impresores y editores, y se señala la relevancia de su labor en el contexto de la Historia de la Traducción, de la Edición y del Libro de este período, así como la influencia de las obras por ellos traducidas y publicadas en la Historia de la Literatura y el Pensamiento en lengua española.

Las ediciones traductológicas incluyen fundamentalmente una introducción del editor, en la que se da cuenta de la traducción en su contexto histórico, el traductor y su obra, la época, políticas editoriales (normas y estrategias) subyacentes, carácter de la colección en la que se enmarca, otras traducciones contemporáneas, etc; la biblioteca o el archivo de donde procede la traducción; la obra original; los problemas de fijación del texto original; las bibliotecas virtuales en donde pueden encontrarse; la existencia de traducciones intermedias; la recepción y difusión del texto traducido en la cultura meta; la existencia de otras traducciones anteriores o posteriores y de traducciones a otras lenguas; así como estudios de los paratextos de la traducción; censura, manipulación y plagio en la traducción; y notas al texto editado.

De las obras que, por el momento, integran la Biblioteca *TTLE*, en esta primera fase se incluyeron textos elaborados por traductores de muy variados perfiles y procedencias, como el jurista y polemista gaditano exiliado en Londres José Joaquín de Mora; el periodista, dramaturgo y novelista oscense José Mor de Fuentes; el escritor costumbrista y bibliógrafo vasco Eugenio de Ochoa; el periodista y escritor sevillano José García de Villalta; el cónsul y naturalista gi-

braltareño Guillermo Macpherson; el traductor de Shakespeare Jaime Clark, de quien se incluye la primera traducción al español de *Hamlet* efectuada directamente del inglés en 1873; el oficial de marina y periodista Enrique Godínez; el traductor Sevillano Siro García del Mazo; la novelista coruñesa y difusora del naturalismo en España Emilia Pardo Bazán; el pedagogo y político gaditano vinculado a la Institución Libre de Enseñanza Hermenegildo Giner de los Ríos; el mexicano José María González de la Vega; el jurista y académico Isaac Núñez de Arenas; la traductora Micaela Nesbitt de Percebal; el filósofo, jurista y pedagogo soriano Julián Sanz del Río; el historiador y político republicano barcelonés Salvador Sanpere y Miquel; o el escritor y poeta peruano José Arnaldo Márquez.

Estas traducciones y los anteriormente mencionados tratados de traducción se integran en los catálogos de empresas editoriales tan decisivas para la difusión de la literatura y la ciencia en español como la de Rudolph Ackermann en la capital británica; la imprenta de A. Bergnes, la Librería-Imprenta de Oliva o la Imprenta y Librería de Joaquín Verdager, los editores Barris y Compañía, o la Biblioteca Artes y Letras en Barcelona; las imprentas de D. Tomás Jordán, de José María Repullés, de Jacobo María Luengo, de Sáez de Jubera, o de F. Martínez García, los editores Medina y Navarro, la Biblioteca Perojo, la Librería de Victoriano Suárez, la España Editorial, Sucesores de Hernando, o Saturnino Calleja en Madrid; la Administración de la Biblioteca Científico-Literaria en Sevilla; la imprenta de D. Juan de la Cuesta en Valladolid; o las Imprentas de Andrade y Escalante y de V.G. Torres en México.

Amén de los mencionados perfiles biográficos y profesionales, tanto en los estudios preliminares de los editores de las obras que componen esta Biblioteca, como en los comentarios, en forma de notas de las ediciones traductológicas (N.E.T.), se efectúa, como decimos, un análisis de los «paratextos» de las traducciones según el conocido concepto de Genette (1989) –prólogos, notas, apéndices e ilustraciones que acompañan a la obra–, y de los textos traducidos en sí, análisis en el que se incide en la comparación de estos con otras traducciones y con los textos originales, la localización de fenómenos de traducción indirecta, la constatación de la existencia de mutilaciones, manipulación ideológica, censura o apropiaciones ilegítimas de las traducciones, la recepción de los

textos traducidos o el estudio de los estilos y políticas de traducción en sus diversos contextos históricos y geográficos.

Los catorce títulos seleccionados para la Biblioteca *TTLE* en este primer Proyecto, todos ellos traducciones publicadas en el siglo XIX de obras escritas en inglés, francés o alemán, para su edición según criterios traductológicos, fueron los siguientes (por orden alfabético de los autores de los textos originales):

Obras literarias:

- Alphonse Daudet. *Jack*. Traducción de Hermenegildo Giner de los Ríos. Madrid: Sáenz de Jubera, 1892. Estudio y edición traductológica digital de David Marín Hernández (Universidad de Málaga).
- J.W. Goethe. *Las cuitas de Werther*. Traducción de José Mor de Fuentes. Barcelona: Imprenta de A. Bergnes, 1835. Estudio y edición traductológica digital de Mercedes Martín Cinto (Universidad de Málaga).
- Edmond de Goncourt. *Los hermanos Zemganno*. Traducción de Emilia Pardo Bazán. Madrid: La España Editorial, 1891. Estudio y edición traductológica digital de David Marín Hernández (Universidad de Málaga).
- Victor Hugo. *Nuestra Señora de París*. Traducción de Eugenio de Ochoa. Madrid: Imprenta de D. Tomás Jordán, 1836. Estudio y edición traductológica digital de David Hernández Marín (Universidad de Málaga).
- Walter Scott. *El talismán*. Traducción de José Joaquín de Mora. Londres: Rudolph Ackermann, 1826. Estudio y edición traductológica digital de Marcos Rodríguez- Espinosa (Universidad de Málaga).
- Walter Scott. *Ivanhoe*. Traducción de José Joaquín de Mora. Londres: Rudolph Ackermann, 1825. Estudio y edición traductológica digital de Marcos Rodríguez- Espinosa (Universidad de Málaga).
- Walter Scott. *Waverley*. Traducción anónima. Barcelona: Librería- Imprenta de Oliva, 1836. Estudio y edición traductológica digital de José Enrique García González (Universidad de Sevilla).
- William Shakespeare. *Hamlet, Príncipe de Dinamarca*. Traducción de Guillermo Macpherson. Cádiz: Imprenta y Litografía de la Revista Médica de don Federico Joly, 1873. Estudio y edición traductológica digital de Laura Campillo Arnáiz (Universidad de Murcia).

- William Shakespeare. *La noche de reyes*. Traducción de Jaime Clark. Madrid: Medina y Navarro Editores, 1873-74. Estudio y edición traductológica digital de Concepción Serón Ordóñez (Universidad Pablo de Olavide).
- William Shakspeare [sic]. *Macbeth*. Traducción de José García de Villalta. Madrid: Imprenta de José María Repullés, 1838. Estudio y edición traductológica digital de Juan Jesús Zaro (Universidad de Málaga).
- W.M. Thackeray. *La feria de las vanidades*. Traducción anónima. México: Imprenta de Andrade y Escalante, 1860. Estudio y edición traductológica digital de Marcos Rodríguez-Espinosa (Universidad de Málaga).

Ensayos:

- Carlos Darwin. *Origen de las especies por selección natural, o resumen de las leyes de transformación de los seres organizados*. Traducción anónima. Madrid: Biblioteca Social, Histórica y Filosófica a cargo de Jacobo María Luengo, 1872. Estudio y edición traductológica digital de Carmen Acuña-Partal (Universidad de Málaga).
- Charles Darwin. *Origen de las especies por medio de la selección natural o la conservación de las razas favorecidas en la lucha por la existencia*. Traducción de Enrique Godínez. Madrid/París: Biblioteca Perojo, 1877. Estudio y edición traductológica digital de Carmen Acuña-Partal (Universidad de Málaga).
- Herbert Spencer. *De la educación moral, intelectual y física*. Traducción de Siro García del Mazo. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1884. Estudio y edición traductológica digital de Juan Ramírez Arlandi (Universidad de Málaga).

Se incluyeron, además, otros ocho textos digitalizados, precedidos de introducción, de traducciones de obras literarias y ensayos de los siguientes autores:

Obras literarias:

- Edward Bulwer Lytton, *Los últimos días de Pompeya*. Traducción de Isaac Núñez de Arenas. Madrid: Saturnino Calleja, 1848. Introducción de Nieves Jiménez Carra (Universidad Pablo de Olavide).

- Clara Reeve, *El campeón de la virtud o el barón inglés*. Traducción de Micaela Nesbitt de Perceval. Valladolid: Imprenta de D. Juan de la Cuesta y Compañía, 1854. Introducción de Nieves Jiménez Carra (Universidad Pablo de Olavide).
- William Shakespeare, *Cuento de invierno*. Traducción de José Arnaldo Márquez. Barcelona: Biblioteca Arte y Letras, 1884. Introducción de Juan Jesús Zaro Vera (Universidad de Málaga).

Ensayos:

- Karl C. F. Krause, *Ideal de la Humanidad para la vida*. Traducción de Julián Sanz del Río. Madrid: Imprenta de F. Martínez García, 1871. Introducción de Mercedes Martín Cinto (Universidad de Málaga).
- John Stuart Mill, *El gobierno representativo*. Traducción de Siro García del Mazo. Sevilla, Administración de la Biblioteca Científico/Literaria. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1878. Introducción de María del Mar Verdejo Segura (Universidad de Málaga).
- Herbert Spencer, *Fundamentos de la moral*. Traducción de Siro García del Mazo. Sevilla, Administración de la Biblioteca Científico Literaria. Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1881. Introducción de Juan Ramírez Arlandi (Universidad de Málaga).
- Herbert Spencer, *El universo social*. Traducción de Salvador Sanpere y Miquel. Barcelona, Barris y Compañía Editores, 1883–1884. Introducción de Juan Ramírez Arlandi (Universidad de Málaga).
- W.H. Prescott, *Historia de la Conquista de México*. Traducción de José María González de la Vega. México, Imprenta de V.G. Torres, 1844. Introducción de María del Mar Verdejo Segura (Universidad de Málaga).

Mención aparte merecen los siguientes tres relevantes tratados en torno a la traducción, firmados por figuras de la talla del polígrafo y político gaditano Eduardo Benot; del gramático J. Trouilloud; y del filólogo y diputado catalán Antonio Capmany –cuyas ideas enriquece el político liberal y escritor gaditano Antonio Alcalá Galiano y el gramático y editor valenciano Vicente Salvá Pérez–, que también se incluyen en la Biblioteca, acompañados de sus correspondientes ediciones digitales críticas:

- Benot, Eduardo. *Versiones inglesas o Arte de traducir el inglés*. Madrid: Sucesores de Hernando, 1895. Estudio y edición digital de Juan Crespo Hidalgo (Universidad de Málaga).
- Benot, Eduardo. «Prólogo» a/y *Cuadros sinópticos para facilitar la traducción al francés de las voces castellanas...*, de J. Trouilloud. Madrid: Librería de Hernando y Compañía, 1900. Estudio y edición digital de Juan Crespo Hidalgo (Universidad de Málaga).
- Capmany, Antonio. *Arte de traducir el idioma francés al castellano*. Barcelona, Imprenta de Joaquín Verdaguer, 1839. Estudio y edición digital de Juan Crespo Hidalgo (Universidad de Málaga).

Sobre ellos, cabe añadir que se trata de textos únicos en su género y época, casi desconocidos en la actualidad, magistrales en la enseñanza de la traducción del francés y el inglés al español, que se anticipan en un siglo a las nuevas corrientes de la didáctica de la traducción y son de notable interés por ello, asimismo, para la historiografía de la práctica de la traducción y su docencia.

Las obras seleccionadas para el Portal en este primer Proyecto I+D se describen en mayor detalle en Acuña-Partal y Rodríguez-Espinosa (eds.) (2009) *Archivo y edición digital de textos literarios y ensayísticos traducidos al español y tratados sobre traducción del siglo XIX* (Granada: Atrio), en formato CD-Rom, que se publica con posterioridad a otros dos volúmenes editados por el Dr. Zaro, en los que se recogen asimismo los resultados de investigación de este Proyecto: Zaro, J.J. (ed.) (2007) *Traductores y Traducciones de Literatura y Ensayo (1835–1919)*. Granada: Comares; y Zaro, J.J. (ed.) (2008) *Diez estudios sobre la traducción en la España del siglo XIX*. Granada: Atrio.

La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX: Catálogo y archivo digitalizado

El Portal *TITLE* alberga también, como resultado del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía que iniciamos en 2007, un *Catálogo de traducciones pu-*

blicadas en Andalucía en el siglo XIX, inexistente hasta entonces³. Además de su interés intrínseco, se pretendía que sirviera de base para la investigación documental de la actividad traductora en la Andalucía de la época, con objeto de incorporar a la Biblioteca *TTLE*, una vez digitalizadas, una serie de traducciones, de entre las recogidas en el *Catálogo*, que destacaran por sus especiales méritos históricos y artísticos, acompañadas, de nuevo, de sus correspondientes ediciones traductológicas. Las entradas del *Catálogo* ofrecen la siguiente información: 1. Título de la obra, autor y traductor, colección, año y lugar de edición; 2. Características físicas de la obra; 3. Biblioteca o archivo donde se encuentra; 4. Obra original; 5. Traducciones próximas en el tiempo; y 6. Otros catálogos publicados en los que figura.

Se abre, con esta iniciativa, un vastísimo campo de trabajo en el ámbito de la Historia de la Traducción, al haberse registrado en la Andalucía del siglo XIX una muy destacada labor de traducción y de publicación de traducciones, y se percibe, por ello, la necesidad de continuar la investigación para ampliar los registros recogidos en el *Catálogo* y profundizar en el análisis documental de los textos, los perfiles biográficos y profesionales de impresores, editores y traductores y sus respectivas políticas y estilos de traducción. El interés de la investigación reside, entre otros factores, en que se trata de una época en la que la traducción, además de satisfacer las demandas de un creciente público lector, contribuye muy significativamente a la difusión de nuevas ideas literarias y estéticas, científicas, filosóficas y religiosas. Como muestra de la importancia de la labor de traducción llevada a cabo en la Andalucía del siglo XIX, cabe indicar, por ejemplo, que, en la selección de obras para este segundo Proyecto, se inclu-

³ En formato electrónico, Lafarga y Pegenaute (2015) citan la base de datos del *Proyecto Boscán. Catálogo histórico crítico de las traducciones de la literatura italiana al castellano y al catalán desde 1300 a 1939*, coordinado por Muñoz y Calvo Rigual, <http://www.ub.edu/boscán/>; el *Archivo de traducciones electrónico* del Institut Ramon Llull, https://www.llull.cat/espanyol/recursos/trac_traduuccions.cfm, que incorpora fichas de obras literarias catalanas traducidas a otras lenguas; el catálogo de la Biblioteca da Tradución Galega del Grupo de Investigación BISTRAGA de la Universidade de Vigo, <http://bibliotraducion.uvigo.es/index.php>; o el Portal de Literatura Vasca, www.basqueliterature.com, que incluye una base de datos sobre obras traducidas desde y hacia el vasco (Lafarga y Pegenaute 2015: 281–282). Sabio (2013) cita asimismo la *Base de datos de traducciones de obras literarias al catalán (s. XIX-2000)*, del Grup d'Estudis de Traducció, Recepció i Literatura Catalana (TRILCAT), de la Universitat Pompeu Fabra, <http://trilcat.upf.edu/es/recursos> (Sabio 2013: 341).

ye la primera traducción española del *Don Carlos* de Schiller (Málaga: Librería Universal, 1860).

Pretendemos, así pues, seguir profundizando en cuestiones que estudiamos en el Proyecto de Excelencia, como la contratación de traductores, la circulación de traducciones —a veces publicadas en más de un lugar a la vez—, la selección de los originales, los métodos de trabajo (como el proceso de traducción y revisión) y, sobre todo, las estrategias de traducción empleadas por los traductores. En no pocos casos, traducir en Andalucía es una empresa heroica y progresista, al tener como objetivo la difusión de textos contemplados con sospecha por la censura y los poderes establecidos (vid., por ejemplo, Verdejo 2011: 185–232, sobre la difusión de creencias protestantes). Se satisfacen, asimismo, como apuntamos, las demandas de un público urbano acostumbrado a la lectura por puro entretenimiento y las traducciones acostumbran a aparecer, además, por entregas en diarios y revistas, en pequeñas tiradas, lo que a veces dificulta su localización exacta. Por otra parte, aunque la figura del traductor andaluz del siglo XIX se asocia generalmente a personajes célebres (García de Villalta, Blanco White, José Joaquín de Mora, Eduardo Benot), el *Catálogo* demuestra que muchos otros traductores desconocidos publicaron en imprentas andaluzas, cuyos nombres a veces ni se mencionan en los textos traducidos. Poco se sabe aún de aspectos tales como su formación, su trayectoria en tanto que traductores y su obra.

Las ediciones traductológicas hasta el momento incluidas en la Biblioteca TTLE como resultado de este segundo Proyecto de Excelencia son las siguientes:

Obras literarias:

- Honoré de Balzac. *Historia de los trece*. Traducción anónima. Cádiz: Imprenta de El Comercio, 1844. Estudio y edición traductológica digital de David Marín Hernández (Universidad de Málaga).
- James Fenimore Cooper. *Doña Mercedes de Castilla o el Viage a Catay*. Traducción de Pedro A. O’Crowley. Cádiz: Imprenta de la Revista Médica, 1841. Estudio y edición traductológica digital de Juan Jesús Zaro (Universidad de Málaga).

- Ann Radcliffe. *El italiano o El confesionario de los penitentes negros*. Traducción anónima. Málaga: Imprenta de Andrea Martínez, 1839. Estudio y edición traductológica digital de Nieves Jiménez Carra (Universidad de Málaga).
- F. Schiller. *Don Carlos, Infante de España*. Traducción anónima. Málaga: Librería Universal, 1860. Estudio y edición traductológica digital de Mercedes Martín Cinto (Universidad de Málaga).

Tratados y ensayos:

- R. Dozy. *Investigaciones acerca de la Historia y la Literatura de España durante la Edad Media*. Traducción de Antonio Machado Álvarez (1878). Sevilla: Administración de la Biblioteca Científica-Literaria. Estudio y edición traductológica digital de Juan Crespo Hidalgo (Universidad de Málaga).
- S.B. Schieffelin, *Fundamentos de la Historia*. Traducción de Manrique Alonso Lallave. Sevilla: Imprenta y Litografía de José M.^a Ariza, 1882. Estudio y edición traductológica digital de María del Mar Verdejo Segura (Universidad de Málaga).
- V.V.A.A. *Tratados y textos militares, panfletos antinapoleónicos y textos políticos y literarios publicados en Cádiz* (1808–1814). Estudio y edición traductológica digital de Marcos Rodríguez-Espinosa (Universidad de Málaga).

De las investigaciones efectuadas resultó también una monografía publicada en 2011, *La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX* (Sevilla: Alfar), editada por el Dr. Zaro, que, además de incluir estudios sobre autores y títulos concretos, cubre aspectos tales como la traducción en Cádiz durante la Guerra de Independencia (Rodríguez-Espinosa 2011: 27–56), la actividad traductora de la clase médica del Cádiz del siglo XIX (Acuña-Partal 2011: 57–100); o la publicación de traducciones en ciudades como Granada (Crespo 2011: 101–138) o Málaga (Luque 2011: 139–160). Como bien indica Sabio (2013), la mirada «localista» que aquí se propone puede contribuir «a entender mejor la historia general y ser un medio para dotar a la historia de la traducción de mayor autonomía con respecto a la historia literaria» (2013: 343).

Finalmente, cabe añadir que, tras completarse este segundo Proyecto, se añadió a la Biblioteca *TTLE*, sin edición, la traducción de *Macbeth* de William Shakespeare efectuada por el militar, viajero y escritor español Pedro de Prado y Torres, autor de *Viaje a la China*, en 1862, por su interés histórico y literario. Que sepamos, esta es la única edición digital de esta traducción, aparecida por entregas en la revista *El panorama universal*.

Conclusiones

Desde la perspectiva de los años transcurridos desde la finalización del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía y tras la experiencia acumulada a partir de las sugerencias y aportaciones de los usuarios del Portal *TTLE*, pensamos que las posibles aplicaciones del portal con fines de investigación y didácticos giran en torno a los siguientes ejes:

- Como fuente de documentación de traducciones de obras señeras de literatura y ensayo en el siglo XIX. Proponemos la utilización del Portal *TTLE* para la consulta de las traducciones en él incluidas, algunas de las cuales siguen siendo sumamente difíciles de localizar en papel o en otras bibliotecas virtuales. Dichas traducciones podrían, además, cotejarse con los textos originales disponibles en bancos de textos extensos y consolidados como los de los Proyectos Gutenberg o Bartleby, o con otras traducciones de una misma obra que se encuentren en bibliotecas virtuales de traducciones ya citadas, como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, o en la Biblioteca Digital Hispánica de la Biblioteca Nacional de España, o, en el caso particular de Shakespeare, por poner un ejemplo específico, la biblioteca digital de la página «Shakespeare en España» de la Universidad de Murcia.
- Como corpus de investigación traductológica. Las traducciones incluidas en el Portal *TTLE* pueden ser objeto de investigación multidisciplinar desde distintas ópticas investigadoras, al tratarse en su gran mayoría de primeras traducciones o retraducciones de obras canónicas de especial importancia. Por otro lado, el aparato paratextual que acompaña las traducciones editadas según criterios traductológicos puede servir de modelo

para la edición de otras traducciones o como un conjunto de primeros datos sobre aspectos diversos de la traducción que pueden desarrollarse y ampliarse en investigaciones futuras. Por ceñirnos al caso de Shakespeare, aspectos susceptibles de investigación tan diversos como el fracaso de la representación del *Macbeth* traducido por García de Villalta, la versificación «analógica» de las traducciones de Clark o Macpherson o la expurgación de segmentos del original considerados como indecorosos en su tiempo ya se apuntan en las introducciones y notas que acompañan a los textos traducidos. Las traducciones pueden constituir también un corpus de estudio en investigaciones de carácter lingüístico o estilístico, fundamentales en el caso de los textos literarios, que permitan al investigador realizar análisis detallados de textos de origen y textos meta y obtener conclusiones sobre aspectos textuales concretos de unos y otros, lo que resultaría beneficioso para la formación de traductores. Estas investigaciones podrían incluir las de tipo computacional, ya que, como indicamos, los textos descargables en pdf han sido sometidos a OCR y permiten que en ellos se efectúen búsquedas. Igualmente, también se incluyen en los paratextos de las traducciones publicadas en el portal datos de carácter biográfico sobre los traductores, lo que da pie a posibles investigaciones de mayor relieve sobre dichos traductores (denominadas en inglés «Translator Studies») (vid. Chesterman 2009:13–22 y Pym 2009: 1–26), teniendo en cuenta que en el portal *TTLE* se encuentran obras de traductores tan decisivos en la historia de la traducción en España como O’Crowley, Macpherson, Machado Álvarez o De Mora, entre otros. Finalmente, los tratados sobre traducción de Capmany (1839), con su debate entre el «método literal» y el «perifrástico»; Benot (1895), primero en advertir los cambios de significado que experimentan los verbos ingleses según la partícula que les acompañe, y Trouilloud (1900) y sus «cuadros sinópticos», que se incluyen en la Biblioteca *TTLE* permiten al usuario analizar el concepto de enseñanza de la traducción vigente en la época, que destaca, entre otros aspectos, por su carácter prescriptivo y por su énfasis en la noción de equivalencia.

- Como «textos de reflexión» que permiten indagar en los estilos y políticas de traducción seguidas en España en el siglo XIX, tan distintos de los actuales. Quizá sea uno de los usos más necesarios, pues exponer a los estudiantes de Traducción e Interpretación a traducciones efectuadas según otras políticas y estilos constituye una experiencia nueva para ellos que les hace ver con toda claridad cómo las políticas de traducción no siempre han sido las mismas que las que rigen en la actualidad y cómo la figura del traductor ha evolucionado a lo largo del tiempo hacia una mayor profesionalización. El concepto de «service translation» de Bernofsky (2005) resulta, por ejemplo, a este respecto, esclarecedor, pues no siempre la traducción estuvo «al servicio» del autor, como puedan creer, sino que el traductor gozó en determinadas épocas de libertad para traducir ateniéndose casi en exclusiva a criterios dictados por la cultura de llegada. Por otra parte, el hecho de que algunas de las traducciones incluidas en el portal sean indirectas es una muestra de la aplicación de normas preliminares distintas de las actuales, un hecho desconocido para la mayoría de nuestros estudiantes. Otras dos características de las traducciones del siglo XIX son también detectables en los textos que se manejan, como los estilos de traducción «naturalizadores» de las obras traducidas, por ejemplo, por Emilia Pardo Bazán o por Hermenegildo Giner de los Ríos, relacionados con el impulso a las traducciones de clásicos extranjeros por medio de editoriales como la madrileña Calpe.
- Como instrumento pedagógico para la enseñanza de la Historia de la Traducción. Pese a que la Historia de la Traducción forma parte, como materia o asignatura, de numerosos planes de estudio en las titulaciones de Traducción e Interpretación en niveles de Grado y Posgrado en las universidades españolas, escaso énfasis se ha puesto hasta la fecha en la utilización de las bibliotecas virtuales de obras traducidas con fines didácticos o de investigación, de interés y utilidad, entendemos, como herramienta para emprender análisis desde enfoques diversos, en especial el traductológico, pero también el estudio diacrónico de la lengua española, la literatura comparada, los estudios de recepción y la historia de la traducción, la cultura, la ciencia y el pensamiento. El portal reúne las características su-

ficientes como para constituir un material didáctico básico que permita programar, al menos, la enseñanza de la Historia de la Traducción en España en el siglo XIX en un curso o asignatura específicos. El docente encargado de impartirla solo tendría que seleccionar las muestras necesarias para explicar tanto las políticas y estilos de traducción vigentes en la época como los demás aspectos mencionados en los apartados anteriores. El carácter compacto y especializado del portal no haría necesario el recurso a otras bibliotecas, virtuales o no, lo que permitiría un enfoque más ágil y productivo en el planteamiento didáctico de la materia.

- Como «portal de entrada» a traducciones realizadas en Hispanoamérica. Como hemos visto, en nuestra Biblioteca virtual *TTLE* se incluyen ya dos textos traducidos por traductores hispanoamericanos: la traducción anónima vertida en México en 1860 de *La feria de las vanidades* de William M. Thackeray y la traducción de la obra de Shakespeare *Cuento de invierno* realizada por el traductor peruano José Arnaldo Márquez en 1884 y publicada en Madrid ese mismo año. Desde nuestro punto de vista, las traducciones hispanoamericanas forman parte inequívoca de la historia de la traducción a la lengua española que sería, en este sentido, forzosamente transversal, teniendo en cuenta también que la interrelación entre traductores, lectores y editoriales españolas e hispanoamericanas ha sido constante a lo largo del tiempo y lo continúa siendo en la actualidad. La participación de los miembros de nuestro Grupo de Investigación (HUM-800) en un nuevo Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y titulado «La traducción de clásicos en su marco editorial: una visión transatlántica» (FFI2013-41743-P), que iniciamos en 2013 y que finaliza este año –cuyo objetivo principal es, según sus Investigadores Principales, los doctores J.J. Zaro y Salvador Peña, de la Universidad de Málaga, estudiar la eclosión de traducciones de clásicos a ambos lados del Atlántico, en sus posibles motivaciones culturales, editoriales o comerciales–, abre la puerta a la posible incorporación de nuevos textos traducidos en España e Hispanoamérica en el portal *TTLE*, lo que contribuiría a potenciar su actualización con nuevos contenidos y a realzar su uso con fines tanto de investigación como didácticos.

La investigación traductológica relativa a los textos de este tercer Proyecto «transatlántico» permitiría indagar, además, en otras cuestiones aún pendientes de dilucidar, como por ejemplo 1) si se prefiere traducir a publicar traducciones ya hechas; 2) si ha variado la manera de traducir los clásicos y los estilos de traducción, en el sentido expresado por el traductólogo Jeremy Munday (2008): «patterns that repeat themselves across translations, projected probabilities, or “universals” such as explicitation, ambiguation, standardization, interference»; 3) si la coexistencia de varias versiones traducidas de una misma obra entraña pugna por la posición «canónica»; 4) si la selección de obras clásicas extranjeras consideradas canónicas se ha modificado en los últimos cien años y si las traducciones han influido en este cambio; 5) si el mercado de obras de clásicos extranjeros traducidas en Latinoamérica sigue nutriéndose mayoritariamente de traducciones hechas en España y/o, por el contrario, han surgido o están surgiendo repertorios propios de traducciones de estas obras en países latinoamericanos; y 6) si existen diferencias en los procesos de selección, producción y recepción de traducciones de clásicos entre España y Latinoamérica (Zaro y Peña 2017: 2). Así pues, a partir de las contribuciones de los miembros de nuestro Grupo de Investigación a un primer volumen editado por Zaro y Peña (2017) como resultado de este nuevo Proyecto, *De Homero a Pavese. Hacia un canon iberoamericano de clásicos universales* (Kassel: Reichenberger), se plantea la próxima incorporación al portal *TITLE* de ediciones traductológicas de textos de dominio público en relación, por ejemplo, con la historia editorial y la recepción en lengua española de T.H. Huxley (vid. Verdejo Segura 2017: 340–370), con el análisis de traducciones concretas, como es el caso de las *Memorias de la Revolución de Méjico* de José Joaquín de Mora (vid. Rodríguez-Espinosa 2017:159–183); o con nuevos hallazgos sobre la figura de un editor del renombre de Blasco Ibáñez (vid. Acuña-Partal 2017: 230–253), como agente clave en la difusión de las traducciones de la obra de Charles Darwin en España e Hispanoamérica.

Referencias bibliográficas

- Acuña-Partal, C. (2011) «Médicos traductores en el Cádiz del siglo XIX», en Zaro, J.J. (ed.) (2011) *La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX*. Sevilla: Alfar, pp. 57–100.
- Acuña-Partal, C. (2017) «Estrategias editoriales de Vicente Blasco Ibáñez en la difusión de la obra de Charles Darwin en España e Hispanoamérica», en Zaro, J.J. y Peña, S. (eds.) (2017) *De Homero a Pavese. Hacia un canon iberoamericano de clásicos universales*. Kassel: Edition Reichenberger, pp. 230–253.
- Acuña-Partal, C. y Rodríguez-Espinosa, M. (eds.) (2009) *Archivo y edición digital de textos literarios y ensayísticos traducidos al español y tratados sobre traducción del siglo XIX*. Granada: Atrio.
- Alvite Díez, M.L. et al. (2017) «Proyecto HISTRA: marco metodológico y expectativas de desarrollo», en Rodríguez Ortega, N. (ed.) *Libro de resúmenes. III Congreso de la Sociedad Internacional Humanidades Digitales Hispánicas. Sociedades, políticas, saberes. Málaga 2017*, pp. 167–170.
- Bernofsky, S. (2005) *Foreign Words: Translator-Authors in the Age of Goethe*. Detroit: Wayne State University Press.
- Chesterman, A. (2009) «The Name and Nature of Translator Studies», *Hermes. Journal of Language and Communication Studies*, 42, pp. 13–22.
- Crespo Hidalgo, J. (2011) «La traducción en Granada en el siglo XIX», en Zaro, J.J. (ed.) *La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX*. Sevilla: Alfar, pp. 101–138.
- Genette, G. (1989) *Palimpsestos: La literatura en segundo grado* (traducción de C. Fernández Prieto). Madrid: Taurus.
- Lafarga, F. y Pegenaute, L. (eds.) (2009) *Diccionario Histórico de la Traducción en España*. Madrid: Gredos.
- Lafarga, F. y Pegenaute, L. (2015) «Historiografía de la Traducción», en Aullón de Haro, P. (ed.) *Historiografía y Teoría de la Historia del Pensamiento, la Literatura y el Arte*. Madrid: Clásicos Dykinson, pp. 257–292.

- Luque Vázquez, I. (2011) «Traducciones y traductores de la Málaga del siglo XIX», en Zaro, J.J. (ed.) *La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX*. Sevilla: Alfar, pp. 139–160.
- Munday, J. (2008) *Introducing Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pym (2009) «Humanizing Translation Studies». *Hermes. Journal of Language and Communication Studies*, 42, pp. 1–26.
- Rodríguez-Espinosa, M. (2011) «Cádiz, la ciudad cosmopolita y la traducción durante la Guerra de la Independencia», en Zaro, J.J. (ed.) (2011) *La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX*. Sevilla: Alfar, pp. 27–56.
- Rodríguez-Espinosa, M. (2017) «Traducir la insurgencia/traducir la leyenda negra: José Joaquín de Mora y las Memorias de la Revolución de Méjico, de William Davis Robinson (1824)» en Zaro, J.J. y Peña, S. (eds.) (2017) *De Homero a Pavese. Hacia un canon iberoamericano de clásicos universales*. Kassel: Edition Reichenberger, pp. 159–183.
- Rodríguez-Yunta, L. (2013). «Humanidades digitales ¿una mera etiqueta o un campo por el que deben apostar las ciencias de la documentación?». *Anuario ThinkEPI*, 7, pp. 37–43.
- Rojas Castro, A. (2013) «El mapa y el territorio. Una aproximación histórico-bibliográfica a la emergencia de las Humanidades Digitales en España», en *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, vol. 2, nº. 2, pp. 10–53.
- Sabio Pinilla, J.A. (2013) «Zaro, Juan Jesús (ed.) 2011. *La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX*. Sevilla: Ediciones Alfar, 286 pp.», *Sendebarr*, 24, pp. 341–344.
- Spence, P. (2014) «Centros y fronteras: el panorama internacional», López Poza, S. y N. Pena Sueiro, N. (eds.) *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*, *Janus*, Anexo 1, 37–61, <http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion.htm?id=6>
- Verdejo Segura, M.^a del M. «La traducción como instrumento de difusión de creencias protestantes: El caso de *Fundamentos de la historia* de Manrique

- Alonso Lallave», en Zaro, J.J. (ed.) (2011) *La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX*. Sevilla: Alfar, pp. 185–232.
- Verdejo Segura, M.^a del M. (2017) «La influencia de T.H. Huxley en la lengua española durante el siglo XIX: una aproximación a la obra traducida», en Zaro, J.J. y Peña, S. (eds.) (2017) *De Homero a Pavese. Hacia un canon iberoamericano de clásicos universales*. Kassel: Edition Reichenberger, pp. 340–370.
- Zaro, J.J. (ed.) (2007). *Traductores y Traducciones de Literatura y Ensayo (1835–1919)*. Granada: Comares.
- Zaro, J.J. (ed.) (2008) *Diez estudios sobre la traducción en la España del siglo XIX*. Granada: Atrio.
- Zaro, J.J. (ed.) (2011) *La traducción como actividad editorial en la Andalucía del siglo XIX*. Sevilla: Alfar.
- Zaro, J.J. y Peña, S. (eds.) (2017) *De Homero a Pavese. Hacia un canon iberoamericano de clásicos universales*. Kassel: Edition Reichenberger.

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

Die Bände 1 bis 5 sind bei der Peter Lang GmbH erschienen und dort zu beziehen.

- Band 6 Przemysław Chojnowski: Zur Strategie und Poetik des Übersetzens. Eine Untersuchung der Anthologien zur polnischen Lyrik von Karl Dedecius. 300 Seiten. ISBN 978-3-86596-013-9
- Band 7 Belén Santana López: Wie wird *das Komische* übersetzt? *Das Komische* als Kulturspezifikum bei der Übersetzung spanischer Gegenwartsliteratur. 456 Seiten. ISBN 978-3-86596-006-1
- Band 8 Larisa Schippel (Hg.): Übersetzungsqualität: Kritik – Kriterien – Bewertungshandeln. 194 Seiten. ISBN 978-3-86596-075-7
- Band 9 Anne-Kathrin D. Ende: Dolmetschen im Kommunikationsmarkt. Gezeigt am Beispiel Sachsen. 228 Seiten. ISBN 978-3-86596-073-3
- Band 10 Sigrun Döring: Kulturspezifika im Film: Probleme ihrer Translation. 156 Seiten. ISBN 978-3-86596-100-6
- Band 11 Hartwig Kalverkämper: „Textqualität“. Die Evaluation von Kommunikationsprozessen seit der antiken Rhetorik bis zur Translationswissenschaft. ISBN 978-3-86596-110-5
- Band 12 Yvonne Griesel: Die Inszenierung als Translat. Möglichkeiten und Grenzen der Theaterübertitelung. 362 Seiten. ISBN 978-3-86596-119-8
- Band 13 Hans J. Vermeer: Ausgewählte Vorträge zur Translation und anderen Themen. Selected Papers on Translation and other Subjects. 286 Seiten. ISBN 978-3-86596-145-7
- Band 14 Erich Prunč: Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht. 442 Seiten. ISBN 978-3-86596-146-4 (vergriffen, siehe Band 43 der Reihe)
- Band 15 Valentyna Ostapenko: Vernetzung von Fachtextsorten. Textsorten der Normung in der technischen Harmonisierung. 128 Seiten. ISBN 978-3-86596-155-6

TFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

- Band 16 Larisa Schippel (Hg.): TRANSLATIONSKULTUR – ein innovatives und produktives Konzept. 340 Seiten. ISBN 978-3-86596-158-7
- Band 17 Hartwig Kalverkämper/Larisa Schippel (Hg.): Simultandolmetschen in Erstbewährung: Der Nürnberger Prozess 1945. Mit einer orientierenden Einführung von Klaus Kastner und einer kommentierten fotografischen Dokumentation von Theodoros Radisoglou sowie mit einer dolmetschwissenschaftlichen Analyse von Katrin Rumprecht. 344 Seiten. ISBN 978-3-86596-161-7
- Band 18 Regina Bouchehri: Filmtitel im interkulturellen Transfer. 174 Seiten. ISBN 978-3-86596-180-8
- Band 19 Michael Krenz/Markus Ramlow: Maschinelle Übersetzung und XML im Übersetzungsprozess. Prozesse der Translation und Lokalisierung im Wandel. Zwei Beiträge, hg. von Uta Seewald-Heeg. 368 Seiten. ISBN 978-3-86596-184-6
- Band 20 Hartwig Kalverkämper/Larisa Schippel (Hg.): Translation zwischen Text und Welt – Translationswissenschaft als historische Disziplin zwischen Moderne und Zukunft. 700 Seiten. ISBN 978-3-86596-202-7
- Band 21 Nadja Grbić/Sonja Pöllabauer: Kommundolmetschen/Community Interpreting. Probleme – Perspektiven – Potenziale. Forschungsbeiträge aus Österreich. 380 Seiten. ISBN 978-3-86596-194-5
- Band 22 Agnès Welu: Neuübersetzungen ins Französische – eine kulturhistorische Übersetzungskritik. Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts*. 506 Seiten. ISBN 978-3-86596-193-8
- Band 23 Martin Slawek: Interkulturell kompetente Geschäftskorrespondenz als Garant für den Geschäftserfolg. Linguistische Analysen und fachkommunikative Ratschläge für die Geschäftsbeziehungen nach Lateinamerika (Kolumbien). 206 Seiten. ISBN 978-3-86596-206-5

TFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

- Band 24 Julia Richter: Kohärenz und Übersetzungskritik. Lucian Boias Analyse des rumänischen Geschichtsdiskurses in deutscher Übersetzung. 142 Seiten. ISBN 978-3-86596-221-8
- Band 25 Anna Kucharska: Simultandolmetschen in defizitären Situationen. Strategien der translatorischen Optimierung. 170 Seiten. ISBN 978-3-86596-244-7
- Band 26 Katarzyna Lukas: Das Weltbild und die literarische Konvention als Übersetzungsdeterminanten. Adam Mickiewicz in deutschsprachigen Übertragungen. 402 Seiten. ISBN 978-3-86596-238-6
- Band 27 Markus Ramlow: Die maschinelle Simulierbarkeit des Humanübersetzens. Evaluation von Mensch-Maschine-Interaktion und der Translatqualität der Technik. 364 Seiten. ISBN 978-3-86596-260-7
- Band 28 Ruth Levin: Der Beitrag des Prager Strukturalismus zur Translationswissenschaft. Linguistik und Semiotik der literarischen Übersetzung. 154 Seiten. ISBN 978-3-86596-262-1
- Band 29 Iris Holl: Textología contrastiva, derecho comparado y traducción jurídica. Las sentencias de divorcio alemanas y españolas. 526 Seiten. ISBN 978-3-86596-324-6
- Band 30 Christina Korak: Remote Interpreting via Skype. Anwendungsmöglichkeiten von VoIP-Software im Bereich Community Interpreting – Communicate everywhere? 202 Seiten. ISBN 978-3-86596-318-5
- Band 31 Gemma Andújar/Jenny Brumme (eds.): Construir, deconstruir y reconstruir. Mímesis y traducción de la oralidad y la afectividad. 224 Seiten. ISBN 978-3-86596-234-8
- Band 32 Christiane Nord: Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens. 338 Seiten. ISBN 978-3-86596-330-7
- Band 33 Christiane Nord: Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Die Übersetzung literarischer und religiöser Texte aus funktionaler Sicht. 304 Seiten. ISBN 978-3-86596-331-4

TFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

- Band 34 Małgorzata Stanek: Dolmetschen bei der Polizei. Zur Problematik des Einsatzes unqualifizierter Dolmetscher. 262 Seiten. ISBN 978-3-86596-332-1
- Band 35 Dorota Karolina Bereza: Die Neuübersetzung. Eine Hinführung zur Dynamik literarischer Translationskultur. 108 Seiten. ISBN 978-3-86596-255-3
- Band 36 Montserrat Cunillera/Hildegard Resinger (eds.): Implicación emocional y oralidad en la traducción literaria. 230 Seiten. ISBN 978-3-86596-339-0
- Band 37 Ewa Krauss: Roman Ingardens „Schematisierte Ansichten“ und das Problem der Übersetzung. 226 Seiten. ISBN 978-3-86596-315-4
- Band 38 Miriam Leibbrand: Grundlagen einer hermeneutischen Dolmetschforschung. 324 Seiten. ISBN 978-3-86596-343-7
- Band 39 Pekka Kujamäki/Leena Kolehmainen/Esa Penttilä/Hannu Kemppanen (eds.): Beyond Borders – Translations Moving Languages, Literatures and Cultures. 272 Seiten. ISBN 978-3-86596-356-7
- Band 40 Gisela Thome: Übersetzen als interlinguales und interkulturelles Sprachhandeln. Theorien – Methodologie – Ausbildung. 622 Seiten. ISBN 978-3-86596-352-9
- Band 41 Radegundis Stolze: The Translator's Approach – Introduction to Translational Hermeneutics. Theory and Examples from Practice. 304 Seiten. ISBN 978-3-86596-373-4
- Band 42 Silvia Roiss/Carlos Fortea Gil/María Ángeles Recio Ariza/Belén Santana López/Petra Zimmermann González/Iris Holl (eds.): En las vertientes de la traducción e interpretación del/al alemán. 582 Seiten. ISBN 978-3-86596-326-0
- Band 43 Erich Prunč: Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. 3., erweiterte und verbesserte Auflage (1. Aufl. 2007. ISBN 978-3-86596-146-4). 528 Seiten. ISBN 978-3-86596-422-9

TFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

- Band 44 Mehmet Tahir Öncü: Die Rechtsübersetzung im Spannungsfeld von Rechtsvergleich und Rechtssprachvergleich. Zur deutschen und türkischen Strafgesetzgebung. 380 Seiten. ISBN 978-3-86596-424-3
- Band 45 Hartwig Kalverkämper/Larisa Schippel (Hg.): „Vom Altern der Texte“. Bausteine für eine Geschichte des interkulturellen Wissenstransfers. 456 Seiten. ISBN 978-3-86596-251-5
- Band 46 Hannu Kemppanen/Marja Jänis/Alexandra Belikova (eds.): Domestication and Foreignization in Translation Studies. 240 Seiten. 978-3-86596-470-0
- Band 47 Sergey Tyulenev: Translation and the Westernization of Eighteenth-Century Russia. A Social-Systemic Perspective. 272 Seiten. ISBN 978-3-86596-472-4
- Band 48 Martin B. Fischer/Maria Wirf Naro (eds.): Translating Fictional Dialogue for Children and Young People. 422 Seiten. ISBN 978-3-86596-467-0
- Band 49 Martina Behr: Evaluation und Stimmung. Ein neuer Blick auf Qualität im (Simultan-)Dolmetschen. 356 Seiten. ISBN 978-3-86596-485-4
- Band 50 Anna Gopenko: Traduire le sublime. Les débats de l'Église orthodoxe russe sur la langue liturgique. 228 Seiten. ISBN 978-3-86596-486-1
- Band 51 Lavinia Heller: Translationswissenschaftliche Begriffsbildung und das Problem der performativen Unauffälligkeit von Translation. 332 Seiten. ISBN 978-3-86596-470-0
- Band 52 Claudia Dathe/Renata Makarska/Schamma Schahadat (Hg.): Zwischentexte. Literarisches Übersetzen in Theorie und Praxis. 300 Seiten. ISBN 978-3-86596-442-7
- Band 53 Regina Bouchehri: Translation von Medien-Titeln. Der interkulturelle Transfer von Titeln in Literatur, Theater, Film und Bildender Kunst. 334 Seiten. ISBN 978-3-86596-400-7

TFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

- Band 54 Nilgin Tanış Polat: Raum im (Hör-)Film. Zur Wahrnehmung und Repräsentation von räumlichen Informationen in deutschen und türkischen Audiodeskriptionstexten. 138 Seiten. ISBN 978-3-86596-508-0
- Band 55 Eva Parra Membrives/Ángeles García Calderón (eds.): Traducción, mediación, adaptación. Reflexiones en torno al proceso de comunicación entre culturas. 336 Seiten. ISBN 978-3-86596-499-1
- Band 56 Yvonne Sanz López: Videospiele übersetzen – Probleme und Optimierung. 126 Seiten. ISBN 978-3-86596-541-7
- Band 57 Irina Bondas: Theaterdolmetschen – Phänomen, Funktionen, Perspektiven. 240 Seiten. ISBN 978-3-86596-540-0
- Band 58 Dinah Krenzler-Behm: Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung. Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik. 480 Seiten. ISBN 978-3-86596-498-4
- Band 59 Anne-Kathrin Ende/Susann Herold/Annette Weilandt (Hg.): Alles hängt mit allem zusammen. Translatologische Interdependenzen. Festschrift für Peter A. Schmitt. 544 Seiten. ISBN 978-3-86596-504-2
- Band 60 Saskia Weber: Kurz- und Kosenamen in russischen Romanen und ihre deutschen Übersetzungen. 256 Seiten. ISBN 978-3-7329-0002-2
- Band 61 Silke Jansen/Martina Schrader-Kniffki (eds.): La traducción a través de los tiempos, espacios y disciplinas. 366 Seiten. ISBN 978-3-86596-524-0
- Band 62 Annika Schmidt-Glenewinkel: Kinder als Dolmetscher in der Arzt-Patienten-Interaktion. 130 Seiten. ISBN 978-3-7329-0010-7
- Band 63 Klaus-Dieter Baumann/Hartwig Kalverkämper (Hg.): Theorie und Praxis des Dolmetschens und Übersetzens in fachlichen Kontexten. 756 Seiten. ISBN 978-3-7329-0016-9
- Band 64 Silvia Ruzzenenti: «Präzise, doch ungenau» – Tradurre il saggio. Un approccio olistico al *poetischer Essay* di Durs Grünbein. 406 Seiten. ISBN 978-3-7329-0026-8

TFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

- Band 65 Margarita Zoe Giannoutsou: Kirchendolmetschen – Interpretieren oder Transformieren? 498 Seiten mit CD. ISBN 978-3-7329-0067-1
- Band 66 Andreas F. Kelletat/Aleksey Tashinskiy (Hg.): Übersetzer als Entdecker. Ihr Leben und Werk als Gegenstand translationswissenschaftlicher und literaturgeschichtlicher Forschung. 376 Seiten. ISBN 978-3-7329-0060-2
- Band 67 Ulrike Spieler: Übersetzer zwischen Identität, Professionalität und Kulturalität: Heinrich Enrique Beck. 340 Seiten. ISBN 978-3-7329-0107-4
- Band 68 Carmen Klaus: Translationsqualität und Crowdsourced Translation. Untertitelung und ihre Bewertung – am Beispiel des audiovisuellen Mediums *TEDTalk*. 180 Seiten. ISBN 979-3-7329-0031-1
- Band 69 Susanne J. Jekat/Heike Elisabeth Jüngst/Klaus Schubert/Claudia Villiger (Hg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. 276 Seiten. ISBN 978-3-7329-0023-7
- Band 70 Radegundis Stolze: Hermeneutische Übersetzungskompetenz. Grundlagen und Didaktik. 402 Seiten. ISBN 978-3-7329-0122-7
- Band 71 María Teresa Sánchez Nieto (ed.): Corpus-based Translation and Interpreting Studies: From description to application / Estudios traductológicos basados en corpus: de la descripción a la aplicación. 268 Seiten. ISBN 978-3-7329-0084-8
- Band 72 Karin Maksymski/Silke Gutermuth/Silvia Hansen-Schirra (eds.): Translation and Comprehensibility. 296 Seiten. ISBN 978-3-7329-0022-0
- Band 73 Hildegard Spraul: Landeskunde Russland für Übersetzer. Sprache und Werte im Wandel. Ein Studienbuch. 360 Seiten. ISBN 978-3-7329-0109-8
- Band 74 Ralph Krüger: The Interface between Scientific and Technical Translation Studies and Cognitive Linguistics. With Particular Emphasis on Explication and Implication as Indicators of Translational Text-Context Interaction. 482 Seiten. ISBN 978-3-7329-0136-4

TFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

- Band 75 Erin Boggs: Interpreting U.S. Public Diplomacy Speeches. 154 Seiten.
ISBN 978-3-7329-0150-0
- Band 76 Nathalie Mälzer (Hg.): Comics – Übersetzungen und Adaptionen. 404 Seiten.
ISBN 978-3-7329-0131-9
- Band 77 Sophie Beese: Das (zweite) andere Geschlecht – der Diskurs „Frau“ im Wandel.
Simone de Beauvoirs *Le deuxième sexe* in deutscher Erst- und Neuübersetzung.
264 Seiten. ISBN 978-3-7329-0141-8
- Band 78 Xenia Wenzel: Die Übersetzbarkeit philosophischer Diskurse. Eine Übersetzungs-
kritik an den beiden englischen Übersetzungen von Heideggers *Sein und Zeit*.
162 Seiten. ISBN 978-3-7329-0199-9
- Band 79 María-José Varela Salinas/Bernd Meyer (eds.): Translating and Interpreting
Healthcare Discourses/Traducir e interpretar en el ámbito sanitario.
266 Seiten. ISBN 978-3-86596-367-3
- Band 80 Susanne Hagemann: Einführung in das translationswissenschaftliche Arbeiten.
Ein Lehr- und Übungsbuch. 360 Seiten. ISBN 978-3-7329-0125-8
- Band 81 Anja Maibaum: Spielfilm-Synchronisation. Eine translationskritische Analyse
am Beispiel amerikanischer Historienfilme über den Zweiten Weltkrieg.
144 Seiten mit CD. ISBN 978-3-7329-0220-0
- Band 82 Sybille Schellheimer: La función evocadora de la fraseología en la oralidad ficcional
y su traducción. 356 Seiten. ISBN 978-3-7329-0232-3
- Band 83 Franziska Heidrich: Kommunikationsoptimierung im Fachübersetzungsprozess.
276 Seiten. ISBN 978-3-7329-0262-0
- Band 84 Cristina Plaza Lara: Integración de la competencia instrumental-profesional
en el aula de traducción. 222 Seiten mit CD. ISBN 978-3-7329-0309-2
- Band 85 Andreas F. Kelletat/Aleksey Tashinskiy/Julija Boguna (Hg.):
Übersetzerforschung. Neue Beiträge zur Literatur- und Kulturgeschichte
des Übersetzens. 366 Seiten. ISBN 978-3-7329-0234-7

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

TRANSÜD. ARBEITEN ZUR THEORIE UND PRAXIS DES ÜBERSETZENS UND DOLMETSCHENS

- Band 86 Heidrun Witte: Blickwechsel. Interkulturelle Wahrnehmung
im translatorischen Handeln. 274 Seiten. ISBN 978-3-7329-0333-7
- Band 87 Susanne Hagemann/Julia Neu/Stephan Walter (Hg.): Translationslehre und
Bologna-Prozess: Unterwegs zwischen Einheit und Vielfalt /
Translation/Interpreting Teaching and the Bologna Process: Pathways between
Unity and Diversity. 434 Seiten. ISBN 978-3-7329-0311-5
- Band 88 Ursula Wienen/Laura Sergo/Tinka Reichmann/Ivonne Gutiérrez Aristizábal (Hg.):
Translation und Ökonomie. 274 Seiten. ISBN 978-3-7329-0203-3
- Band 89 Daniela Eichmeyer: Luftqualität in Dolmetschkabinen als Einflussfaktor
auf die Dolmetschqualität. Interdisziplinäre Erkenntnisse und
translationspraktische Konsequenzen. 144 Seiten. ISBN 978-3-7329-0362-7
- Band 90 Alexander Künzli: Die Untertitelung – von der Produktion zur Rezeption.
264 Seiten. ISBN 978-3-7329-0393-1
- Band 91 Christiane Nord: Traducir, una actividad con propósito. Introducción a los
enfoques funcionalistas. 228 Seiten. ISBN 978-3-7329-0410-5
- Band 92 Fabjan Hafner/Wolfgang Pöckl (Hg.): „... übersetzt von Peter Handke“ –
Philologische und translationswissenschaftliche Analysen. 298 Seiten.
ISBN 978-3-7329-0443-3
- Band 93 Elisabeth Gibbels: Lexikon der deutschen Übersetzerinnen 1200–1850.
216 Seiten. ISBN 978-3-7329-0422-8
- Band 94 Encarnación Postigo Pinazo: Optimización de las competencias
del traductor e intérprete. Nuevas tecnologías – procesos cognitivos – estrategias.
194 Seiten. ISBN 978-3-7329-0392-4

TFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Este volumen aporta investigaciones fruto de la colaboración de varias universidades europeas en proyectos conjuntos.

Los autores analizan aspectos fundamentales en el campo de la traducción, la interpretación y el aprendizaje de lenguas a través de los enfoques interdisciplinares de la psicología y las nuevas tecnologías. Ofrece, asimismo, una visión actual de la industria de la traducción en el que se exploran datos de los proveedores de servicios lingüísticos para adecuar la formación. Otros temas tratados son el análisis del estrés en el intérprete, los códigos éticos, mediadores lingüísticos en las zonas de conflicto, la aportación de las bibliotecas digitales al conocimiento y el estudio del patrimonio bibliográfico traducido en España e Hispanoamérica y el uso de corpus en la traducción inversa.

Encarnación Postigo Pinazo es Profesora Titular de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. Su producción científica está recogida en repertorios nacionales e internacionales y forma parte de comités de diferentes publicaciones. Entre sus líneas de investigación se encuentran la lexicografía, terminología, la traducción e interpretación, lingüística contrastiva y traducción especializada.

