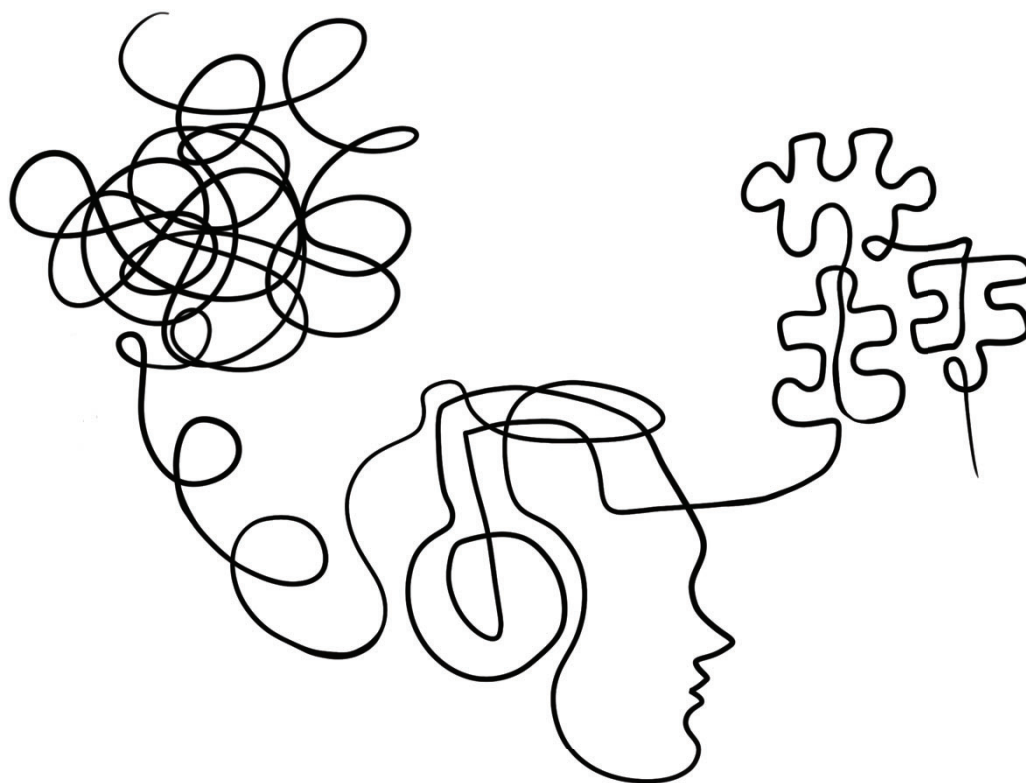


UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS EN SUS
CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

TESIS DOCTORAL

EL PROCESO DE PREPARACIÓN PREVIA DEL INTÉRPRETE: UNA PROPUESTA DE
APLICACIÓN PRÁCTICA PARA LA ELABORACIÓN DE GLOSARIOS EN
TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN



Tesis doctoral presentada por D. Beneharo Álvarez Pérez
Directora de Tesis: Dra. D^a Jessica Pérez-Luzardo Díaz

Las Palmas de Gran Canaria, diciembre de 2023

AGRADECIMIENTOS

Querida Encarna:

Llegados a este punto, tenemos que hablar.

Durante los últimos cinco años, la nuestra ha sido una relación difícil de calificar, de momentos de pleno disfrute y otros de tremendo desasosiego, de experiencias nuevas que me han hecho prosperar como profesional y de momentos que han puesto a prueba mis propios límites para hacerme crecer como persona. Pero, sobre todo, nuestra relación ha implicado una gran dosis de sacrificio que se ha visto mitigada por enriquecedores descubrimientos y reencuentros.

Encarna, lo que más te valoro, por encima de todo, es que me hayas permitido a partes iguales reencontrarme y redescubrir a Jessica Pérez-Luzardo, mi directora, por la que ya sentía una enorme admiración como profesora de mi pasado estudiantil, a la que ahora añado un nivel de respeto como investigadora y compañera que difícilmente puedo describir. Pero nada de esto vale si no subrayo su gran valor humano. Gracias por tu apuesta, Jessica, gracias por tu confianza, gracias por tu paciencia, gracias por tus valiosas enseñanzas y gracias por estar siempre ahí, incluso cuando, quizás sin saberlo, más falta hacía. Ha sido un viaje apasionante y me enorgullezco de haberlo hecho contigo. Ahora, a por más.

Igualmente, Encarna, me has permitido reencontrarme con antiguos profesores y conocer nuevas caras que hoy son compañeros con los que comparto grupo de investigación dentro del IDeTIC. A todos ellos, miembros de TrIAL, gracias por su constante interés en mi trabajo, por los ánimos para seguir adelante y por el incondicional apoyo que siempre están dispuestos a prestar. Es un honor compartir espacio con ustedes, en especial con Heather, de quien aprendo ante cada nuevo micrófono que compartimos, y a Marta, siempre dispuesta a arremangarse para ayudar y, sobre todo, a escuchar, a menudo delante de un café de nombre un tanto contradictorio.

Pero también me has acercado a nuevos colegas de los que igualmente he aprendido y, con total certeza, seguiré aprendiendo en el futuro. A todos ellos, gracias, especialmente al equipo del Máster en Interpretación de Conferencias de la Universidad de La Laguna (ULL), por acogerme en sus aulas durante mi estancia investigadora y permitirme

observar y empaparme de la profesionalidad del gran equipo humano que forma a los intérpretes del futuro en la ULL.

Estos cinco intensos años me han acercado al alumnado, tanto de grado como de postgrado, así como a compañeros intérpretes profesionales de aquí y de allá, cuya generosidad a la hora de contestar mis encuestas ha dado forma a mi estudio empírico. A todos y cada uno de ellos, que se tomaron la molestia de colaborar, gracias en mayúsculas. Y gracias también a Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), la Universidad Internacional de Valencia (VIU) y la Universidad de La Laguna (ULL) y a los equipos directivos de sus grados y másteres por facilitar el acceso a sus estudiantes.

Pero como ya te dije, en efecto, mucho fue lo que me diste, aunque de mucho me privaste. Mi familia y amigos agradecerán más que nadie esta nueva etapa que se inicia entre nosotros. Por fin podré recuperar las comidas con Jesi, Aixi y Ayo, a quienes me has obligado a pausar en momentos en que quizás me necesitaban. Pero ellos permanecieron siempre ahí, dispuestos a sacar un rato cuando yo lo tuviera en mi agenda, para charlar y distender. Gratitud inmensa de tenerles en mi vida como mi familia elegida.

Pero no pienses, Encarna, que la familia de sangre lo ha pasado mejor. A todos ellos les debo horas de atención por tu culpa. Prometo recuperarlas. A mis tíos Mari y Carlos, quienes me abrieron su casa mientras estaba en Tenerife, gracias por las risas y los tés con rosquillas 32 céntimos más baratas. A mis sobrinos, Unay y Gael, con los que me has privado de pasar tiempos de calidad para verlos crecer y a los que quiero como hijos míos propios, solo decirles que vuelven a tener tío y sus padres recuperan al *cuñi*. A mis suegros, Loly y Félix, infinita e indescriptible gratitud por acogerme como a un hijo más en su casa y apoyarme en los momentos duros en que parecía que las cosas contigo se atascaban. Gracias por estar ahí siempre, como siempre.

Pero donde más te has hecho notar, de eso no cabe duda, es en los que comparten mi día a día. Me has robado años preciados con mis padres, Elsa y Pedro, a quienes no he podido dedicar el tiempo que merecen ni las atenciones que precisan porque, simplemente, estaba ausente. Pero su generosidad es inmensa y no solo lo han entendido, sino que han pausado su mundo para darle prioridad al mío. Mamá y Papá, gracias por haberme hecho quien soy. Gracias por hacerme entender el verdadero valor del esfuerzo y el sentimiento de que unidos, todo sale adelante. Gracias por todo, absolutamente todo.

Y Bego, ¿qué puedo decirte? Esto nunca podría haber salido sin ti. No imagino remotamente cómo podría ser cualquier cosa sin ti. Representas el apoyo incondicional más puro, el puerto seguro al que acudir cuando la mar se pone fea, mi compañera de equipo perfecta y la amiga con la que verdaderamente una mirada lo dice todo. Gracias por tu paciencia, que ha sido infinita, gracias por asumir un mayor peso en nuestros tres proyectos en común, por escucharme y por apoyarme, incluso en momentos en los que eras tú la que necesitabas apoyo y escucha. Nos queda toda una vida para recompensártelo y créeme que lo haré.

Finalmente, mis razones de vida, a los que tú, Encarna, les has robado un padre durante un tiempo parcial que se fue convirtiendo en tiempo completo. Hugo, Nerea y Gara, mis chicos, gracias por esperar pacientemente, por interesarse por *el libro* solo porque sabían que era importante para mí, aunque a ustedes todo les sonaba a chino, y por pasar por el despacho de vez en cuando para yo recargarme de su maravillosa energía. Espero solo que Encarna les haya dejado un poso que les permita entender que solo con esfuerzo y tesón se consigue lo que uno quiere. Chicos, los quiero de una forma inimaginable.

Encarna, lo nuestro acaba aquí. No desaparecerás como un mal sueño, en absoluto. En su lugar, quedarás en mi memoria como un buen recuerdo de un tiempo en el que crecí y maduré. Todo esto es gracias a ti y a todos los que, de una manera u otra, han pasado por mi vida en esta etapa que hoy llega a su fin e igualmente han dejado su impronta.

A todos ellos, mi más sincero agradecimiento.

ABSTRACT

Interpreting, conceived as a macro-process, encompasses a series of sub-processes unfolding at a micro-scale (Alexieva, 1985; Pöchhacker, 2015), occurring simultaneously as the interpreter performs their task. However, the interpretative action itself involves the interaction of other elements that, collectively, enable the interpreter to attain a higher degree of confidence and certainty while interpreting. The interpreter's prior preparation emerges as the key to the success of their work (Pérez-Luzardo Díaz, 2009), as it allows both interpreting professionals and trainees to attain a greater familiarity with the environment of the specific event and the topic being addressed.

This preparatory process demands from the interpreter a set of terminological and documentary efforts that will enhance their immersion in the thematic and circumstantial context of the event in which they are to interpret. Nevertheless, the interpreter's prior preparation, along with the elaboration of glossaries conceived as the instrument gathering the outcome of these terminological and documentary work, is often approached superficially (Luccarelli, 2006), diminishing its significance within the macrostructure of interpretation, particularly in the training stages.

The acquisition of knowledge based on terminological and documentary work by the interpreter forms the foundation to efficiently face any interpretative action (Gile, 2002; Kalina, 2002; Setton y Dawrant, 2016). Therefore, this preparatory process must be approached with utmost rigor and from a critical perspective to access contents that truly add value. In pursuit of efficiency and effectiveness, interpreters should leverage technological or innovative tools to streamline the preparatory process in a world where time is often a scarce resource.

This dissertation aims to theoretically explore previous approaches to interpreter preparation from various perspectives (terminology, documentation, technology, etc.) and subsequently analyse how both the preparatory process and the elaboration of glossaries fit into the training and professional stages of interpreters. To achieve this, surveys were conducted among undergraduate and postgraduate students taking interpretation courses, as well as professionals in the field.

The results obtained will not only deepen our future research into potential branches arising from the analyses but also facilitate the definition of new paths of research related

to this underexplored area of the interpretation field. Similarly, this work intends to lay the groundwork for the design of a comprehensive glossary-elaboration application that addresses the needs of interpreters—and translators—in terminological and documentary matters, enabling the dynamic use of the resulting terminological tools in the various phases in the interpretative process described by Kalina (2002).

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Motivación personal	2
1.2. Hipótesis.....	3
1.3. Preguntas de investigación	4
1.4. Objetivos del estudio.....	4
1.5. Estructura del trabajo	5
2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INTERPRETACIÓN Y EL MARCO DE LAS TEORÍAS Y MODELOS INTERPRETATIVOS	8
2.1. El concepto de interpretación	8
2.2. La preparación en los estudios teóricos de interpretación.....	13
2.2.1. La teoría del sentido o la teoría interpretativa y la preparación del intérprete	14
2.2.2. Teoría del escopo y la preparación del intérprete	18
2.3. Modelos de procesamiento de la información en interpretación y la preparación del intérprete	21
2.3.1. Modelo de interpretación de David Gerver.....	22
2.3.2. Modelo de interpretación de Barbara Moser-Mercer.....	24
2.3.3. Modelo de los esfuerzos de Daniel Gile y la preparación previa.....	27
3. ESTRUCTURA DEL PROCESO INTERPRETATIVO	33
3.1. Algunas apreciaciones previas.....	33
3.2. Sylvia Kalina y su modelo de proceso	34
3.3. Michaela Albl-Mikasa y la revisión del modelo de proceso	38
4. EL CONOCIMIENTO DEL INTÉRPRETE	43
4.1. El conocimiento del intérprete: nociones previas	43
4.2. El intérprete como especialista o generalista	45
4.3. Tipos de conocimiento	51
4.3.1. El conocimiento: herramienta de trabajo del intérprete	51
4.3.2. Conocimientos lingüísticos.....	52
4.3.3. El contexto: elemento cohesivo en la relación entre conocimientos	54
4.3.4. Conocimientos extralingüísticos	57
4.4. La anticipación: los conocimientos en acción.....	62
4.5. Encaje de los conocimientos en la labor interpretativa.....	65
5. DOCUMENTACIÓN Y TERMINOLOGÍA	68
5.1. La sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad-red: contexto actual y encaje del intérprete	70

5.2. La alfabetización informacional y las competencias informacionales: un trabajo continuo de adquisición de conocimientos	73
5.2.1. Los siete pilares de la alfabetización informacional de SCONUL	76
5.2.2. El marco de referencia para la alfabetización informacional para la educación superior de ACRL	80
5.2.3. Definición de alfabetización informacional de CILIP	82
5.2.4. Puntos comunes entre los tres modelos	84
5.3. La infoxicación y la info saturación: la sobrecarga informativa como obstáculo a la alfabetización informacional	89
5.4. La alfabetización informacional y la interpretación: el portal ALFINTRA y su herramienta INFOLITRANS	93
5.5. La documentación y la interpretación	97
5.6. La terminología y la interpretación	108
5.7. La representación del conocimiento y de las unidades lingüísticas	113
6. EL GLOSARIO DEL INTÉRPRETE	117
6.1. El encaje del glosario dentro del proceso terminológico y documental	118
6.2. El glosario como instrumento útil para el intérprete	121
6.3. Fuentes de información para el glosario	126
6.4. Otras fuentes de información	137
6.5. La potencialidad del glosario como herramienta de trabajo	139
6.6. El encaje del glosario en las distintas fases interpretativas	142
6.7. El glosario, mejor compartido	147
7. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA PREPARACIÓN PREVIA	150
7.1. Las herramientas CAI en el desempeño de la interpretación	153
7.2. Una selección de herramientas CAI a estudio	158
7.2.1. Herramientas CAI de primera generación	159
7.2.2. Herramientas CAI de segunda generación	163
7.2.3. Resumen del estudio de las herramientas analizadas	171
7.3. Apreciaciones finales sobre herramientas CAI	172
8. METODOLOGÍA	174
8.1. Descripción del estudio	174
8.2. Descripción de la muestra encuestada	175
8.3. Descripción del instrumento empleado	176
8.4. Procedimiento de investigación	179
8.5. Tratamiento estadístico de los datos	180
8.5.1. Análisis de clúster jerárquico	181
8.5.2. Algoritmo de K-means	182

8.5.3. Prueba U de Mann-Whitney.....	184
8.5.4. Prueba de Kruskal-Wallis.....	184
9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	186
9.1. Análisis.....	188
9.1.1. Encuesta de estudiantes de grado (ESTGra)	188
9.1.2. Encuesta de estudiantes de postgrado (ESTGra)	215
9.1.3. Encuesta de estudiantes profesionales (INTPro).....	230
9.2. Discusión	251
9.2.1. Discusión en torno al primer objetivo.....	252
9.2.2. Discusión en torno al segundo objetivo.....	265
9.2.3. Discusión en torno al tercer objetivo	275
9.2.4. Discusión en torno al cuarto objetivo.....	277
9.2.5. Discusión en torno al análisis estadístico de los grupos	279
10. CONCLUSIONES	281
11. BIBLIOGRAFÍA	284
12. ÍNDICE DE TABLAS	300
13. ÍNDICE DE FIGURAS	303
ANEXOS.....	307
<i>Anexo 1. Dendrograma de la clasificación jerárquica de la encuesta destinada a estudiantes de grado</i>	<i>307</i>
<i>Anexo 2. Dendrograma de la clasificación jerárquica de la encuesta destinada a estudiantes de postgrado</i>	<i>308</i>
<i>Anexo 3. Dendrograma de la clasificación jerárquica de la encuesta destinada a intérpretes profesionales</i>	<i>309</i>
<i>Anexo 4. Encuesta a estudiantes de grado</i>	<i>310</i>
<i>Anexo 5. Encuesta a estudiantes de postgrado.....</i>	<i>315</i>
<i>Anexo 6. Encuesta a profesionales de la interpretación (versión en español).....</i>	<i>320</i>
<i>Anexo 7. Encuesta a profesionales de la interpretación (versión en inglés).....</i>	<i>324</i>

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación lleva por título «*El proceso de preparación previa del intérprete: una propuesta de aplicación práctica para la elaboración de glosarios en traducción e interpretación*» y nace con la pretensión de profundizar en uno de los subprocesos que mayor tiempo suele consumir en el desarrollo de la actividad interpretativa: la preparación previa ante un encargo.

De manera repetitiva, la insistencia por parte de los docentes de interpretación —e, incluso, de aquellos que imparten asignaturas de traducción, terminología y documentación— sobre la necesidad de preparar de manera concienzuda cada encargo parece ser un lugar común en todas las escuelas y facultades de traducción e interpretación. Ante el desconocimiento de los mimbres de la profesión por parte del estudiantado, el profesorado abunda ante sus alumnos en los beneficios de contar no solo con amplios conocimientos del mundo, sino también en ser duchos en el manejo de herramientas que permitan adquirir información precisa y certera para abordar un nuevo reto profesional llegado el momento.

Plantada esta semilla en las etapas formativas del intérprete, parece plausible asumir que los profesionales en ciernes integren la preparación previa como un proceso ineludible en su quehacer diario como traductores e intérpretes una vez lleguen al mercado laboral. Sin embargo, la falta de tiempo parece erigirse como el mayor enemigo a este hábito que en las etapas formativas se presentaba como garante innegociable del éxito del traductor o del intérprete.

Este trabajo de investigación que se inicia con estas líneas pretende transitar en este sentido. Persigue, por un lado, valerse del perfil docente de quien firma este estudio para explorar y escudriñar cómo se presenta la preparación previa al alumnado e identificar posibles aspectos de mejora. Por otro lado, igualmente tiene la intención de abordar la esfera profesional —en la que el autor también ha tenido la oportunidad de operar— para analizar la progresión que mantienen las indicaciones docentes una vez ha llegado el momento de afrontar la realidad laboral.

Este trabajo no tiene por intención ser una mera recopilación teórica de mayor o menor recorrido. Está en nuestro ánimo, por el contrario, dotarlo de una esencia práctica e instrumental que pueda materializarse en forma de aplicación práctica intuitiva y eficaz

que sea de utilidad no solo para el alumnado que se acerca a la traducción e interpretación por vez primera, sino también para aquellos profesionales que sienten que no disponen del tiempo para desarrollar un proceso preparatorio exhaustivo.

1.1. Motivación personal

Si bien el estudio de la traducción se remonta a etapas tan pretéritas como puede ser el propio surgimiento de las civilizaciones antiguas, su disciplina hermana —la interpretación— experimentó su nacimiento teórico a mediados del siglo XX pasado. Dadas las circunstancias, parece sensato afirmar que nos encontramos ante un campo relativamente novedoso, en el que los avances hasta la fecha han permitido la creación de un marco teórico-práctico sólido para gran parte de los procesos que se entrelazan en el proceso interpretativo. Sin embargo, son muchas las esferas relacionadas con la profesión que aún permanecen inexploradas o que se han abordado de manera superficial o aislada debido a una mera cuestión de tiempo —el escaso tiempo en que esta (nuestra) disciplina ha tenido presencia en el ámbito académico.

Es en este escenario en el que aterrizamos como investigadores en el primer cuarto del siglo XXI. En este tiempo, nos encontramos ante una suerte de lienzo perfecto en el que se han trazado infinitas líneas maestras a las que se debe comenzar a imprimir definición y color. Esta es nuestra intención en el área que pretendemos abordar: la preparación previa del intérprete ante un encargo de interpretación y sentar las bases para el diseño de una aplicación práctica de utilidad tanto para traductores como intérpretes en el desempeño de sus labores profesionales. Pretendemos, por un lado, recopilar las numerosas voces que se han pronunciado acerca de este subproceso —ineludible— al que ha de enfrentarse todo intérprete en su quehacer diario para sumergirnos en las distintas motivaciones y percepciones de los diferentes autores. Por otro lado, intentamos dilucidar la forma en que dicho proceso preparatorio evolucionará en un mundo en el que la vertiginosa velocidad a la que se desarrolla el entorno virtual influirá, parece que en mayor que menor medida y de manera prácticamente indudable e inevitable, en la totalidad del panorama laboral.

Como intérpretes profesionales y como docentes del área de traducción e interpretación, encontramos una cierta e imperiosa necesidad de promover un cambio adaptativo más rápido en la manera en que los intérpretes profesionales y aquellos en formación que

acuden a nuestras aulas se preparan ante un encargo de interpretación. Este es el principal impulsor que marca la elaboración de este trabajo de investigación. Por una parte, la motivación de determinar y analizar de forma estructurada e interconectada los distintos elementos que se superponen y se entrelazan a la hora de afrontar un proceso preparatorio para poder abordarlos de manera efectiva y concienzuda en el desarrollo de nuestra propia labor interpretativa. Por otra parte, conseguir dotarnos de una visión más clara y ordenada de la forma en que dicho proceso de preparación previa debe presentarse al estudiantado de grado y postgrado para que consigan un mejor desempeño en cabina gracias al trabajo previo desarrollado antes del evento.

1.2. Hipótesis

El estudio que nos ocupa en este trabajo de investigación se asentará sobre dos hipótesis que guardan una estrecha relación entre sí y que pasaremos a desgranar a continuación. Ambas nos permitirán, en primera instancia, formular las preguntas de investigación que darán comienzo a nuestro trabajo y, en segundo lugar, determinar los objetivos que pretendemos conseguir.

Por un lado, la preparación previa de los intérpretes ante un encargo profesional se entiende como un proceso exhaustivo que permite garantizar un mayor grado de éxito en el desempeño profesional del intérprete. Esta percepción generalizada comienza a gestarse en el entorno académico, durante los años de formación —tanto a nivel de grado como de postgrado— y se perfila a medida que el intérprete avanza en el desarrollo de su carrera profesional.

Por otro lado, el glosario, entendido como el resultado del proceso preparatorio previo a un encargo de interpretación —e, incluso, de traducción—, está sometido a un constante cambio impulsado por el avance en la adquisición de destrezas por parte del intérprete y por las novedades técnicas que permiten una elaboración más dinámica y completa de este instrumento. Todo ello hace que esta herramienta se perciba —y, en efecto, actúe— como un elemento vivo que muta a lo largo de la vida formativa y profesional de todo intérprete.

Mediante el estudio que llevamos a cabo en este trabajo de investigación pretendemos corroborar o refutar las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 1.** El subproceso de la preparación previa, que forma parte de un macroproceso donde intervienen diversos microprocesos, sufre alteraciones desde el momento en que el intérprete recibe su formación académica y el momento en que empieza a desarrollar su vida profesional.
- **Hipótesis 2.** El glosario se encuentra sometido a un proceso de modificación constante propiciado por agentes externos como puede ser el advenimiento de nuevas tecnologías o por aspectos relacionados con la adquisición de mayores destrezas profesionales por parte del intérprete que lo elabora.

1.3. Preguntas de investigación

Surgen, a tenor de lo expuesto con anterioridad, dos preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta con nuestro trabajo y que se exponen a continuación:

- En primer lugar, en relación con la preparación previa del intérprete, ¿puede entenderse que, a medida que avanza el intérprete en su formación y posterior práctica laboral, se producen cambios en la forma en que el profesional de la interpretación se prepara ante un encargo?
- En segundo lugar, en relación con el producto final habitual del proceso de preparación previa —el glosario—, ¿se producen cambios sustanciales en la estructura o en el contenido de este instrumento terminológico a lo largo del proceso formativo del intérprete y, posteriormente, a medida que el profesional de la interpretación avanza en su carrera laboral?

1.4. Objetivos del estudio

Planteadas las hipótesis de nuestro trabajo y las correspondientes preguntas de investigación asociadas, se exponen en el siguiente apartado los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestra investigación, que se presentan a continuación de manera esquematizada:

- Determinar la manera en que se aborda la preparación previa del intérprete a lo largo de la etapa formativa de los estudiantes de interpretación y analizar si se producen cambios en la transición de los estudios de grado a los de postgrado.

- Determinar la manera en que se aborda la preparación previa del intérprete a lo largo de su vida profesional y analizar los cambios que se producen a medida que se avanza en los años de práctica profesional.
- Determinar y analizar si se producen cambios en la forma en que se elaboran los glosarios por parte de los intérpretes —en las distintas etapas formativas y profesional— a fin de establecer un patrón de uso de esta herramienta terminológica a lo largo de la carrera del intérprete.
- Sentar las bases para el diseño una aplicación práctica que sirva para desarrollar glosarios que sean de utilidad en función del momento académico o profesional en que se encuentre cada intérprete en línea con las necesidades específicas de cada etapa —formativa o profesional.

1.5. Estructura del trabajo

Con el fin de conseguir los objetivos expuestos, el presente trabajo tiene una estructura de seis capítulos teóricos que prosiguen al capítulo introductorio inicial que nos ocupa. Tras ellos, se incluyen un capítulo en el que se describe la metodología del estudio práctico que se ha elaborado, un capítulo de análisis y discusión de los datos obtenidos y, finalmente, uno dedicado a las conclusiones alcanzadas. A continuación, pasamos a describirlos de forma sucinta.

Tras el capítulo introductorio actual donde se describen la motivación personal del autor de esta tesis, las hipótesis de partida, las preguntas de investigación y los objetivos de nuestro trabajo, se da inicio a lo que podría considerarse el marco teórico de la presente tesis. Se suceden, a este fin, un total de seis capítulos en los que se expone el estado de la cuestión en relación con los diferentes aspectos vinculados a la preparación previa del intérprete como proceso intrínseco dentro del desarrollo de la interpretación.

Seguidamente, el capítulo 2 presenta una primera aproximación al mundo de la interpretación en general al aportar diferentes visiones sobre esta disciplina en forma de teorías y modelos para entender algunos de los distintos enfoques que se han venido adoptando a lo largo de las últimas décadas. Del mismo modo, este capítulo pretende esbozar una definición más clara del concepto de interpretación para así poder sentar las bases de partida a nivel conceptual para el resto de nuestra investigación.

Por su parte, el capítulo 3 se centra en exponer la estructura del proceso interpretativo y así comprender el encaje de la preparación previa y su relevancia a lo largo de las diferentes fases que lo componen. Este corto capítulo resulta de gran ayuda para aclarar muchos de los contenidos que se presentarán en apartados sucesivos puesto que sirve a modo de esquema teórico en el que ir encajando el resto de los aspectos que se abordarán en nuestro estudio.

Sentadas las bases teóricas iniciales sobre el mundo de la interpretación y establecido un marco estructural organizativo de utilidad para el resto del trabajo, el capítulo 4 se adentra en el estudio del conocimiento del intérprete y en la forma en que los diferentes contenidos lingüísticos y extralingüísticos influyen en el mejor desempeño profesional del intérprete al favorecer un mayor control sobre el contexto y una capacidad de anticipación más sólida.

El capítulo 5 desarrolla en profundidad el papel que tienen la documentación y la terminología para traductores e intérpretes en la adquisición de los conocimientos que se describieron en el capítulo anterior. Este apartado aborda la necesidad del intérprete de ser un agente plenamente competente desde el punto de vista de la alfabetización informacional para así conseguir unos conocimientos veraces y útiles de plena validez para el desempeño de la labor interpretativa o traductológica.

Analizados los conocimientos necesarios para el eficaz desarrollo de las tareas del intérprete y la forma de acceder a la información que conformará dichos conocimientos, el capítulo 6 aborda en profundidad la estructura del instrumento del que, de manera general, tanto traductores como intérpretes se valen para recoger el trabajo de todo proceso documental y terminológico previo a un encargo —ya sea durante sus etapas formativas o en el desempeño de su quehacer profesional. Este capítulo no pretende únicamente exponer la mera estructura de esta herramienta, sino que busca presentar sus potencialidades como instrumento de trabajo durante las distintas fases del proceso interpretativo expuestas en el capítulo 2.

El último capítulo teórico de nuestro trabajo, el número 7, versará sobre el efecto de la incursión de las nuevas tecnologías en el campo de la preparación previa del intérprete. Para ello, no solo se expondrán los distintos avances de los que se han servido tanto traductores como intérpretes para agilizar el laborioso proceso de preparación previa ante

un encargo, sino que también se presentarán distintas herramientas de uso habitual entre profesionales e intérpretes en formación. Esto permitirá crear una visión más clara de las aplicaciones disponibles en el mercado en la actualidad y definir de manera meridiana las fortalezas y debilidades de cada herramienta.

Este análisis teórico del estado del arte nos adentra en la parte práctica de nuestro trabajo en el que analizamos el estudio empírico elaborado para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación e intentar alcanzar los objetivos marcados. El capítulo **8** describe el estudio emprendido, así como el proceso que se ha llevado a cabo para su diseño y desarrollo, tanto de las pruebas preliminares para comprobar su viabilidad y eficacia, como del estudio propiamente dicho. Del mismo modo, se describen los perfiles de los grupos encuestados y las herramientas empleadas para la elaboración y difusión de las encuestas elaboradas.

Los capítulos **9** y **10** de nuestro trabajo pretenden analizar, respectivamente, los datos recogidos de nuestro estudio y exponer las conclusiones obtenidas a tenor de los datos recopilados y su posterior comparación por medio de análisis estadísticos.

Con esta somera descripción de los diferentes segmentos en los que se dividirá nuestro trabajo damos paso los contenidos teóricos sobre los que se sustentarán no solo nuestro estudio práctico, sino también nuestras conclusiones.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INTERPRETACIÓN Y EL MARCO DE LAS TEORÍAS Y MODELOS INTERPRETATIVOS

Se da inicio al marco teórico de nuestro trabajo con una introspección sobre el concepto de interpretación con la vista puesta, en todo momento, en la preparación del intérprete a modo de baliza permanente que orienta nuestro trabajo. Las voces consultadas para este primer capítulo favorecerán la creación de un punto de partida conceptual que defina la interpretación en sí y sitúe, de alguna manera, la importancia que la preparación previa tiene —o ha de tener— entre quienes estudian o ejercen este oficio. Los diferentes modelos y teorías que se abordarán a continuación nos permitirán, asimismo, entender los distintos posicionamientos que a lo largo de la corta historia de la interpretación como disciplina han conformado el marco teórico sobre el que se sustenta la investigación actual y, previsiblemente, gran parte de la futura.

2.1. El concepto de interpretación

Resulta conveniente comenzar el presente apartado del capítulo que nos ocupa resaltando la definición de interpretación que Pöchhacker (2004) elabora a partir de los preceptos enunciados por Kade (1968). Entre ellos, destaca el hecho de que todo discurso original se enuncia en una única ocasión que no admite repetición, al tiempo que el discurso meta se produce en unas condiciones de presión temporal que dejan poco espacio para la corrección o la revisión.

Pöchhacker (2004) asume estos planteamientos germinales con posterioridad y los integra en su propia conceptualización del término «interpretación», que define como una forma de traducción en la que se ofrece como resultado un mensaje único y final en otra lengua a partir de un enunciado que se emite una única vez en una lengua origen. Si bien puede parecer una formulación concisa, consideramos que puede ser un punto de partida idóneo sobre el que ir construyendo un relato propio, al tiempo que resulta de especial interés para el objetivo de nuestro estudio: la preparación de los intérpretes, tal y como se irá comprobando a medida que avancen los diferentes capítulos.

Esta definición viene respaldada por voces precedentes a su vez: voces que, sin duda, abrieron paso hacia la solidez de los estudios de interpretación tal y como los conocemos en la actualidad. En este sentido, Paneth (1957/2002) ya describía la interpretación

simultánea en los siguientes términos; en una línea que, ciertamente, se asemeja mucho a la presentada por Pöchhacker (2004):

As the description “simultaneous interpretation” indicates, it is usually assumed that the interpreter repeats in one language what he hears in another. Roughly speaking this is the case within the framework of a sentence or paragraph, but a closer observation of the actual correspondence between smaller groups of words reveals a different pattern. The interpreter says not what he hears, but what he has heard (Paneth, 1957/2002, p. 32).

Nuevamente, se observa que se hace alusión a la inmediatez del momento; algo que, junto con la idea expresada por la propia autora de que el intérprete no dice lo que oye, sino lo que ha oído, evoca en nuestras mentes casi de forma inesperada una conexión directa con la concepción de Pöchhacker (2004, p. 199) de que la interpretación es «*a one-time presentation*» que ocurre de manera puntual y bajo situaciones de presión.

Setton y Dawrant (2016) hacen una presentación inicial de su guía para formadores en la que definen la interpretación de la siguiente forma:

Unlike the translator of written text, the interpreter’s work is fleeting; yet beyond the thrill of mediating live communication, it can also be deeply gratifying when it is done well, leaving a sense of having truly brought people together across cultures. This takes a complex mix of ingredients – language, analysis, empathy, knowledge, and technical skills – that for best results should be stirred into expertise teachers and students working together: interpreters are both born and made (Setton y Dawrant, 2016, p. XXI).

Si bien la anterior es una definición de marcado carácter pedagógico —hecho que resulta lógico si se tiene en consideración que se extrae de un manual para formadores—, resulta interesante observar cómo los autores describen el proceso de la interpretación como una actividad apasionante («thrill»). Este hecho se ve mayormente favorecido por el entorno en que se desarrolla de comunicación en vivo donde los tiempos de reacción son, eminentemente, más reducidos. Aun así, no debemos pasar por alto que, de igual modo, Setton y Dawrant (2016) consideran el trabajo del intérprete como efímero («fleeting») lo que, sin duda, vuelve a enraizar con la definición que inicialmente habíamos tomado como punto de partida.

Otras definiciones expresadas en esta misma línea apuntan, por su parte, a la extrema dificultad que implica la conceptualización más básica de la tarea del intérprete: escuchar un mensaje en un idioma original y transmitir un mensaje meta en otra lengua diferente. En esos términos lo expresa Chernov (2004), que describe la interpretación simultánea

como un acto comunicativo de alta complejidad que implica la simultaneidad entre la percepción auditiva de una lengua de origen y la expresión verbal en una lengua meta.

Las circunstancias en las que se da la tarea interpretativa, sea cual sea su modalidad, limitan en todo momento la capacidad de reacción del intérprete para desarrollar su labor a un marco temporal corto que permite poco margen de maniobra y reflexión antes de producir el discurso meta. De ahí se desprende la imperante necesidad de contar con una preparación previa sólida y bien documentada que permita al profesional de la interpretación abordar cada nuevo encargo con la confianza de que el escaso tiempo con el que contará para la rendición de su mensaje se centrará en su correcta elaboración discursiva para así lograr una comunicación fluida con su público meta y fiel con la producción oral original. En este mismo sentido apuntan Díaz-Galaz *et al.* (2015) cuando defienden que existe un amplio consenso a la hora de afirmar que los intérpretes trabajan mejor cuando se preparan con antelación.

Estas premisas, a pesar de que puedan considerarse una aproximación inicial idónea y acertada para quienes se adentran por primera vez al mundo de los estudios de esta disciplina, pasan por alto aspectos esenciales como pueden ser las dificultades inherentes a este proceso. Si bien puede inferirse que el contexto en el que trabajan los intérpretes imprime un cierto grado de presión, las definiciones sugeridas no logran cristalizar del todo las verdaderas dificultades del proceso interpretativo. Sin embargo, Setton y Dawrant (2016), como veíamos, ya trazaban algunas pinceladas en este sentido. A fin de cuentas, la interpretación es una actividad extremadamente difícil (Petrescu, 2014).

El proceso interpretativo *per se* acarrea una serie de complejidades que van más allá de la mera adquisición y control de conocimientos lingüísticos en las lenguas de trabajo. El papel del intérprete, de acuerdo con Jones (2002), es el de aquel que permite la comunicación entre individuos en presencia de lo que el autor ha venido a denominar una barrera comunicativa que establece, en primera instancia, en un origen lingüístico. No obstante, a renglón seguido, afirma lo siguiente:

But the barriers to communication, and therefore the role of the interpreter are more than that. People from different countries may not only speak different languages but have behind different bodies of knowledge, different educations, different cultures, and therefore different intellectual approaches. [...] Communication difficulties are thus much more than pure translation difficulties (Jones, 2002, p. 3).

Se trata de un proceso que requiere de altas dosis de atención por parte del intérprete y de una maestría en las técnicas empleadas según la modalidad de interpretación a la que el profesional deba hacer frente. De igual modo, requiere de un perfecto manejo de otros aspectos de igual importancia como puede ser la memoria o la gestión del estrés. En este sentido, quizás sea conveniente rescatar las palabras de Riccardi (2015) que afirma que la complejidad intrínseca de la interpretación, tanto desde el punto de vista cognitivo, como desde su perspectiva de actividad social, hace que la responsabilidad que recae sobre el intérprete por parte de sus clientes puede suponer con frecuencia una causa de estrés.

Por su parte, Petrescu (2014) presenta otra definición del concepto de interpretación que resulta de interés para nuestro estudio al enlazarla directamente con teorías fundacionales de los inicios de los estudios de interpretación. La autora se encarga de confrontar su definición con las apreciaciones que Seleskovitch y Lederer (1989) hacen en relación con su visión de lo que engloba el término «interpretación»:

[Interpreting] is not the oral translation of words, it uncovers a meaning that makes it explicit for others (...) Interpretation is communication, i.e. analysis of the original message and its conversion into a form accessible to the listener [...] (Petrescu, 2014, p. 3266).

En una clara alusión a la teoría del sentido, de la que Seleskovitch es máximo exponente y que abordaremos en profundidad en el subapartado **2.2.1** de este trabajo, Herbulot (2004) aboga por entender el proceso de interpretación no como un trabajo sobre la lengua —sobre las palabras—; sino como un trabajo sobre el mensaje, sobre el sentido.

Por lo tanto, se entiende que, para los seguidores de la teoría del sentido, toda acción interpretativa pivota en torno a dos ejes principales que no son otros que la comprensión y la posterior expresión sin perder por un momento el sentido que el orador hubiera expresado en su discurso original en la lengua meta.

En contraposición, Petrescu (2014) rebate exponiendo lo siguiente:

Interpreting/Interpretation is generally defined as oral translation and perceived as a more or less mechanical activity consisting in a series of encoding and decoding operations. Seleskovitch rejects this common reductive perception and describes interpreting as a complex cognitive process and a very demanding activity (Petrescu, 2014, p. 3266).

Una vez más, se hace referencia —en esta ocasión de una forma más palpable en comparación con las definiciones presentadas con anterioridad y de una forma algo más

tajante y reduccionista— a la complejidad que comporta la interpretación simultánea como proceso cognitivo en el que entran en juego una serie de operaciones que Seleskovitch y Lederer (1989) identificaron y listaron de forma secuencial y que Petrescu (2014) resume de la siguiente forma:

- a) Hearing;
- b) understanding the language;
- c) conceptualizing (building a cognitive reminiscence by integrating sequences of connected speech into pre-existing knowledge);
- d) enunciating (what has been stored in the substantive memory);
- e) getting/being aware of the interpreting situation;
- f) checking audio-equipment;
- g) transferring;
- h) recalling of particular signifiers (Petrescu, 2014, p. 3267).

Tal es la complejidad del proceso interpretativo a ojos de las autoras que Seleskovitch y Lederer (1989) definieron la interpretación simultánea como un ejercicio *contra natura* guiadas, en parte, por la cantidad de actividades y procesos que concurren en un ínfimo instante de tiempo y que ellas lograron secuenciar en los ocho pasos anteriores. Dichas operaciones que se suceden y se atropellan en el entorno de la cabina de interpretación no solo se refieren a aspectos puramente lingüísticos o de comprensión, sino que también nos hacen entender que el intérprete debe ser diestro en la gestión de su atención dividida, que no es otra cosa que su capacidad para concentrarse en diferentes estímulos al mismo tiempo y que representa el mayor nivel de atención (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2013). Mientras habla, el intérprete debe prestar atención a elementos paralingüísticos, el contenido que se expresa y los dispositivos técnicos empleados para desempeñar la labor de interpretación, lo que sin duda exige una separación de los esfuerzos destinados a las diferentes tareas propias del intérprete (Gile, 1995).

Nace a partir de esta realidad lo que se conoce en la actualidad como el «modelo de los esfuerzos» de Gile que el autor planteó por primera vez en 1995 y que ha ido desarrollando a lo largo de los años a medida que evolucionan los distintos estudios empíricos de los que se vale el propio autor para actualizar su teoría y adaptar su modelo al cambiante panorama de la interpretación. Consideramos que este estudio pormenorizado de los esfuerzos —que vienen a explicar, según Gile (1995), el reparto de las tareas mentales que se suceden en cascada una vez se inicia un proceso de interpretación— merece una mención detallada y en profundidad dentro de nuestro estudio. Por ello, abordaremos más adelante la relevancia de este modelo desde un punto

de vista teórico (v. subapartado **2.3.3**) y su correspondiente interés dentro del enfoque principal del estudio que nos ocupa: la preparación de los intérpretes.

Si bien podemos considerar que, frente a la traducción —disciplina hermana—, la interpretación puede percibirse como un campo de investigación relativamente joven que admite un mayor espacio de profundización en los muchos aspectos teóricos que aún quedan por explorar, creemos que los fundamentos en los que se basa la definición actual de interpretación se hallan fuertemente afincados en los estudios de traducción.

No cabe duda de que son innumerables las voces que, al aproximarse a un área de conocimiento relacionada con el mundo de la interpretación, hacen su particular revisión o reformulación del concepto de la propia técnica. No obstante, consideramos que las aportaciones presentadas en este primer subapartado suponen una muestra clara de los aspectos que, a efectos de nuestro estudio, aportan una mayor relevancia.

Dicho lo cual, puede llegarse a la conclusión de que la interpretación es una tarea compleja que requiere no solo de conocimientos lingüísticos solventes de las lenguas de trabajo, sino que también exige de parte del intérprete un conocimiento exhaustivo y pormenorizado de los entornos culturales, técnicos y circunstanciales en los que se desarrollará el evento en el que intervendrá como profesional de la interpretación. De igual modo, la interpretación puede calificarse como un proceso multitarea, donde se simultanean actividades de distinta índole —más mecánicas o más intelectuales— que todo intérprete debe interiorizar y dominar en mayor o menor medida a fin de poder garantizar un resultado óptimo, fiel y de calidad en su quehacer profesional. Dichas actividades, reconocidas en este estudio en forma de «esfuerzos», servirán a modo de indicadores clave de desempeño para medir el grado de profesionalidad del intérprete. No se trata, en definitiva, de decodificar un mensaje en una lengua origen y transmitirlo en una lengua meta, sino de evocar más allá, de transmitir el significado que subyace en las palabras del orador y transmitirlo con la carga cultural y técnica que requiera la situación comunicativa.

2.2. La preparación en los estudios teóricos de interpretación

Parece incuestionable considerar, como ya se ha mencionado, que la interpretación se presenta como un campo del saber que permite un cierto nivel de mayor exploración y profundización. Los estudios en materia de interpretación son relativamente recientes y

gozan aún de un hálito de relativa novedad que nos permiten explotar constantemente nuevas vías de investigación que permanecían pendientes de abordar. Pero ese nuevo camino debe emprenderse teniendo en consideración a aquellos que nos precedieron y que han dado forma a los estudios que nos ocupan en la actualidad.

Así, se pretende en este punto hacer un resumen sucinto de las teorías interpretativas más reseñables que, a nuestro juicio, forman la base de gran parte de los estudios que se han venido sucediendo durante las últimas décadas en el ámbito de la interpretación. Estas teorías, que se iniciaron en la década de los sesenta cuando la interpretación comenzaba a adquirir una cierta entidad en el contexto sociopolítico del momento, han sido el germen del que, *a posteriori*, han florecido nuevas corrientes y diversas teorías y modelos que aún a día de hoy persisten de un modo u otro.

A continuación, pretendemos analizar las teorías interpretativas que, a nuestro entender, pueden tener una mayor relevancia para el presente estudio en tanto que abordan la perspectiva de la preparación previa de los intérpretes ante un encargo de interpretación de un modo más o menos claro.

2.2.1. La teoría del sentido o la teoría interpretativa y la preparación del intérprete

Iniciada a finales de la década de los sesenta por la intérprete de conferencias y formadora de intérpretes Danica Seleskovitch, la teoría interpretativa de la traducción —conocida con posterioridad como la teoría del sentido— defiende que no existe una diferencia sustancial entre el proceso de comprensión y producción propio de la comunicación en una proceso de comunicación monolingüe y el que se da en la interpretación simultánea, con la salvedad de que, en este último caso, ambos procesos se realizan de forma simultánea, lo que exige una gran capacidad de concentración por parte del intérprete (Seleskovitch, 1976).

De acuerdo con Seleskovitch (1976), la traducción se considera a menudo una operación de cambio de código que implica la sustitución de una secuencia de símbolos en una lengua por otra secuencia de símbolos en otra. Por su parte, en la interpretación, se hace especial hincapié en las ideas en lugar de las palabras o los símbolos, lo que introduce dentro de la cadena del cambio de código un segmento adicional: los símbolos de una lengua A se someten a la interpretación del significado pretendido y, posteriormente, el intérprete transmite ese significado percibido en los símbolos de la lengua B. Así, se

puede considerar que la traducción es un trabajo cuyo fin es establecer equivalentes lingüísticos, mientras que el objetivo primordial de la interpretación es la comunicación integral del significado (el sentido), independientemente de las palabras empleadas en las lenguas A o B.

Es de aquí de donde parte la denominación de la teoría que nos ocupa. Una denominación esencialmente descriptiva que no lleva a confusión posible. La teoría interpretativa o del sentido centra todo su interés en reproducir a través de las palabras propias del intérprete el sentido de las palabras expresadas por el orador original en una lengua diferente. Poco o nulo interés tienen, a los ojos de Seleskovitch y sus seguidores, las unidades lingüísticas empleadas a tal fin: el foco principal reside en transmitir el sentido de lo expresado y no en cómo se expresa.

Interpretation focuses on the ideas expressed in live utterances rather than on language itself; it strictly ignores all attempts at finding linguistic equivalents [...] and concentrates on finding the appropriate wording to convey a given meaning at a given point in time and in a given context, whatever that wording (i.e., the formulation used by the interpreter) or the original wording may mean under different circumstances. Interpretation involves the identification of relevant concepts and their rewording in another language in such a way that original and target language wordings may correspond only in their temporary meaning in a given speech performance without necessarily constituting equivalent language units capable of reuse in different circumstances (Seleskovitch, 1976, p. 93).

Para ello, Seleskovitch (1962) establece que el llamado mecanismo de interpretación se basa en un proceso triangular que se centra en tres aspectos fundamentales que son válidos tanto para la interpretación consecutiva, como para la simultánea. Estos aspectos son la escucha del enunciado de la idea de una lengua A, la comprensión del sentido y, finalmente, la reproducción de dicho sentido en la lengua B.

Nacen así las tres fases que centran en esta teoría todo el proceso traductor, escrito u oral, y que son, en esencia, la base sobre la que primero Seleskovitch y más tarde su discípula Lederer segmentarán todo proceso interpretativo para así justificar la importancia de decodificar el mensaje expresado por el orador y su posterior enunciación en la lengua meta independientemente de las unidades lingüísticas empleadas en las lenguas implicadas en el proceso. Dichas fases pueden describirse en los siguientes términos:

- **Comprensión del sentido.** Esta primera fase implica, primordialmente, el conocimiento de la lengua original, así como una gran cantidad de conocimientos extralingüísticos. No obstante, para asignar un significado a lo que el intérprete

percibe, es necesario contar con conocimientos que van más allá de lo propiamente lingüístico, es decir, es necesario contar con conocimientos del mundo, un cierto grado de familiaridad con las circunstancias en las que se produce el discurso y un nivel de conocimiento alto tanto del emisor como del receptor. Así lo expresa Seleskovitch (1962):

L'interprète doit posséder les qualités que nous énonçons auparavant: connaître cette langue A, connaître le sujet traité dans cette même langue selon la définition de la connaissance du sujet citée ci-dessus, et connaître, dans la mesure du possible, l'orateur (Seleskovitch, 1962, p. 16)¹.

Por lo tanto, puede inferirse que, y en eso coincidimos con el análisis que al respecto hace Moya Jiménez (2004), «comprender» en el proceso interpretativo significa ser capaz de captar a la vez lo lingüístico y lo extralingüístico o, lo que viene a ser lo mismo, captar el «vouloir-dire² del orador» (Delisle, 1984).

- **Desverbalización.** Tras la interpretación del sentido, el intérprete debe aislar las unidades de sentido obtenidas de la fase anterior y extraer los significantes de los distintos conceptos para unirlos con el conocimiento que este posee del mundo (Delisle, 1984). Los seguidores de esta teoría defienden que esta fase del proceso interpretativo es de vital importancia puesto que sirve a modo de mecanismo para evitar que el intérprete caiga en una simple transcodificación de la lengua A a la lengua B o, lo que es lo mismo, una interpretación literal desconectada por completo del sentido expresado por el orador original. Como señala Pagura (2012), este paso constituye un punto de suma importancia para la adquisición del sentido puesto que puede describirse como la asociación del significado lingüístico de las palabras con los conocimientos no verbales anteriores (conocimientos enciclopédicos) y con el contexto situacional, que es el conocimiento de la situación en que se encuentra el intérprete y que implica informaciones tales como el tema de la conferencia, la biografía de los oradores, la posición de estos con respecto a un determinado aspecto del campo del saber en el que operan, etc. (Lederer, 1978).

¹ [Traducción propia] El intérprete debe poseer las cualidades que hemos mencionado con anterioridad: conocer la lengua A, conocer el tema tratado en esa misma lengua de acuerdo con la definición de conocimiento del tema descrita con anterioridad y conocer, en la medida de lo posible, al orador.

² [Traducción propia] Querer decir.

Se percibe, en consecuencia, que los conocimientos previos, no solo del mundo en general, sino también de la temática concreta sobre la que versa el evento en cuestión, son de esencial importancia en esta teoría puesto que, a la postre, son los que vendrán a conformar el sentido de lo expresado de forma lingüística por parte del orador. Este término enraíza directamente con el estudio de nuestra tesis, ya que otorga a la preparación previa del intérprete una categoría de relevancia dentro del proceso interpretativo que describen los seguidores de esta teoría.

- **Reformulación.** Esta tercera y última fase del proceso interpretativo descrito por la corriente teórica que nos ocupa consiste en plasmar el sentido percibido y las ideas comprendidas en las fases anteriores en la lengua meta. Coincidimos con las palabras de Moya Jiménez (2004) cuando afirma que en esta tercera fase entra en juego, además de la capacidad de asociar ideas y conceptos de todo traductor e intérprete, su propia imaginación y creatividad. Se trata, según se desprende, de una fase productiva: una fase que, en definitiva, viene a representar la rendición final del producto del intérprete, donde está latente no solo su comprensión lingüística de las unidades expresadas por el orador, sino también su comprensión del mensaje emitido enmarcado en un contexto y en unos conocimientos que le resultan familiares.

Si bien esta teoría contó en sus inicios con numerosos seguidores, respaldada por su novedoso enfoque que venía a romper con las aproximaciones precedentes de corte eminentemente lingüístico, pronto surgieron detractores que ponían en duda constante la escasa base que sostenía los preceptos que los defensores de la teoría del sentido han venido defendiendo de manera sistemática desde la década de los sesenta. Quizás, a este respecto, merezca la pena resaltar las valoraciones de voces de indiscutible peso en el mundo de la investigación en el campo de la interpretación como Gile, que ya en el año 2001 disentía abiertamente contra uno de los elementos clave de la teoría creada por Seleskovitch en los siguientes términos:

One important example is that of “deverbalization”, a stage in interpreting postulated by Seleskovitch where the source speech in its linguistic form disappears completely from the interpreter’s mind, to be replaced by some non-linguistic representation of its “sense”. This existence of such a stage in the strict sense, meaning that no trace of the linguistic form of the source speech is present in the interpreter’s memory, has never been demonstrated, but the concept is a major one nevertheless insofar as it asserts the legitimacy of meaning-based (as opposed to word-based) interpretation, and seems to be accepted and put into practice by interpreters and interpreter-trainers worldwide (Gile, 2001, p. 2).

Sea como fuere, si bien la presente teoría demuestra ciertas lagunas que hacen que su solidez como referente pueda verse comprometida, a efectos del estudio que nos ocupa podemos considerarla un marco de interés reseñable como punto de partida porque, a fin de cuentas, la preparación previa es de forma tácita —ya que en la bibliografía consultada escasa mención se hace a este respecto— uno de los elementos clave en tanto que permitirá que las unidades lingüísticas expresadas en la lengua A se conviertan en unidades con sentido en la lengua B. A fin de cuentas, Seleskovitch (1978) asevera que el conocimiento profundo del mundo en general, del contexto en particular y, especialmente, los conocimientos concretos necesarios para todo ejercicio de interpretación se obtienen principalmente a través de la preparación:

We have seen that, regardless of the interpreter's general knowledge, he should acquire for each conference (without of course trying to become as knowledgeable as the speaker in its own field) sufficient extra knowledge and vocabulary to enable him to understand and re-express the statements he will hear. Preparation should not be limited to conferences dealing with technical subjects, because, given the speaker's long years of work in his field, he will always be more knowledgeable than the interpreter about the subject at hand. Consequently, there are no conferences for which the interpreter does not need to prepare (Seleskovitch, 1978, p. 124).

2.2.2. Teoría del escopo y la preparación del intérprete

Desarrollada a finales de los años setenta en Alemania por Katharina Reiss y Hans Vermeer, la teoría del escopo (también denominada teoría funcionalista, *Skopostheorie* o teoría del *skopos*) marcó un punto de inflexión y un cambio de paradigma con respecto a la corriente predominante basada en aspectos lingüísticos de la teoría del sentido para dar paso a un concepto de traducción más funcional y centrado en aspectos socioculturales (Min y Wang, 2018).

Reiss y Vermeer (1996) establecen que todo texto debe cumplir una función comunicativa definida por un objetivo concreto enmarcado dentro de una cultura determinada. Así, los funcionalistas se centran primariamente en el propósito de la traducción antes que en aspectos más lingüísticos o formales, lo que conduce a un replanteamiento de las distintas estrategias y métodos de traducción para poder alcanzar, en última instancia, un resultado que pueda considerarse adecuado en la cultura meta y que sea eminentemente, y, por ende, funcional. En otras palabras, toda traducción está sujeta a un fin último (escopo) que debe cumplir el texto en la lengua meta, para lo que será preciso analizar aspectos como la función del propio texto original o las características propias del encargo de traducción.

No obstante, son varias las voces que señalan que la propia teoría del escopo ha estado sometida a la crítica y el cuestionamiento motivado, quizás, por el enfoque rupturista que este novedoso planteamiento presentaba en su época con respecto a las teorías precedentes. En este sentido, destacan las apreciaciones de García Álvarez (2006) que expresa esta circunstancia en los siguientes términos:

La teoría del skopos de Reiss y Vermeer (1984, 1996) no ha quedado exenta de ciertas críticas: se ha definido, tanto en los círculos académicos nacionales como internacionales, como "teoría del libertinaje", "teoría maquiavelista" o "teoría poco ética". Sus infinitas interpretaciones y malentendidos son el resultado, en nuestra opinión, de la confusión que suscita su propia terminología (García Álvarez, 2006, p. 187).

La teoría funcionalista se centra en una serie de principios básicos que, a nuestro juicio, pueden ser de ayuda para entender el papel que en esta percepción del proceso traslativo puede tener la preparación del intérprete.

Todo texto meta, cuya definición incluye inevitablemente el producto de un acto interpretativo, está determinado por su función y se entiende como una oferta informativa en una lengua meta en base a una cultura y a unas fuentes originales. Dicho texto meta debe considerarse coherente no solo internamente, sino también en relación con el propio texto original del que parte y, en gran medida, teniendo en cuenta las limitaciones marcadas por la cultura meta de los receptores (Pöchhacker, 1995).

Partiendo de esta premisa, surgen dos términos clave dentro de esta teoría que rigen de forma clara toda producción traslativa: el concepto de adecuación y el concepto de equivalencia. Dichos conceptos, enunciados por los propios Reiss *et al.* (2014), marcan la pauta en lo referente a las relaciones que se establecen entre el texto original y el texto meta, que, además, los autores insisten en diferenciar de forma clara. Así, la «adecuación» se describe en los siguientes términos, que vienen a reforzar la conceptualización de los propios autores de que una traducción se considerará adecuada siempre que la elección de los signos lingüísticos meta se encuentren alineados de forma consistente con los requisitos expresados en el objetivo de la traducción:

With regard to the translation of a source text (or any of its elements), adequacy shall refer to the relationship between a source text and a target text, where consistent attention is paid to the purpose (skopos) of the translation process (Reiss *et al.*, 2014, p. 127).

Por su parte, la «equivalencia», tal y como la entienden Reiss *et al.* (2014) se puede definir como una relación que se establece entre el texto original y el texto meta que logra o

puede lograr la misma función comunicativa al mismo nivel en las dos culturas implicadas.

We cannot 'translate equivalently'. Rather, a target text can be considered equivalent (or, as we usually say, is equivalent) to a source text. In this sense, equivalence and equivalent are product-oriented or result-oriented concepts.

In our definition, equivalence is a particular kind of adequacy, i.e. adequacy under the condition that the skopos requires that the source and target texts achieve the same function (Reiss *et al.*, 2014, p. 128).

A estos términos se debe sumar el de «libertad» que Vermeer (1996) explicó en base a la premisa de que todo texto se produce bajo determinadas condiciones de índole cultural y situacional con el fin último de presentar una determinada información ante un grupo concreto de destinatarios. En esa misma línea, Vermeer (1996) afirma que el texto viene determinado por el contexto y que es el propio productor textual (el intérprete en nuestro caso) el que confiere el sentido al texto meta, por lo que no se puede hablar de la auténtica o correcta interpretación del texto *per se*, ya que esta viene determinada por distintos factores, lo que hace que nunca sea «libre». Vermeer (1996) reconoce que lo que se considera libertad no es más que nuestra ignorancia de los factores determinantes.

De esta forma, puede inferirse que la preparación previa del intérprete ante un encargo es esencial ya que permite al profesional familiarizarse con el contexto del acto comunicativo de una forma más sólida y así conseguir que su trabajo se adecue de manera más natural a los preceptos compartidos por los potenciales receptores de su discurso meta. Esto enraíza directamente con el concepto de «socialización» que, según Vermeer (1996), hace alusión al hecho de que los distintos miembros de una comunidad social comparten valores educativos y formativos, lo que hace que compartan, en consecuencia, visiones o interpretaciones similares de un texto en condiciones similares. Es aquí donde el intérprete debe sumergirse durante la fase preparatoria de un encargo para conocer y reconocer estas particularidades concretas del grupo social para el que trabajará y así lograr un resultado óptimo, siendo conocedor del contexto y haciendo uso de la limitada «libertad» a la que alude Vermeer.

Pöchhacker (1995), por su parte, hace una lectura más específica de la situación concreta de la interpretación cuando explica que, si bien la propia teoría funcionalista aboga por una coherencia intratextual donde exista un sentido teniendo en cuenta la situación comunicativa y la cultura en la que se desarrolla el acto comunicativo, la coherencia

intertextual ocupa una posición secundaria. Por ello —establece el mismo autor— la premisa que juzga la interpretación profesional no es el grado de equivalencia del discurso meta con el original, sino la capacidad de dicho texto meta de funcionar en la lengua y el contexto metas del mismo modo que lo haría en la lengua y el contexto originales.

Este hecho es de notable relevancia para el estudio que nos ocupa en tanto que la preparación previa es esencial para comprender el contexto cultural, social y funcional en el que se ha de desarrollar la interpretación para la que se ha contratado a un determinado intérprete. Es, precisamente, el propio encargo el que, de algún modo, define las necesidades de preparación del profesional de la interpretación al tiempo que viene a determinar las circunstancias, los requisitos y los motivos que el intérprete debe asumir como suyos para conseguir emitir un mensaje meta que cumpla las mismas funciones que el mensaje en la lengua de origen.

Professional T&I is normally done “on assignment”. Some individual or institution needs a text in order to establish communication across barriers of language and culture and commissions an expert to do the job. The skopos arises from the assignment, from the circumstances, requirements and ulterior motives, as it were, of the client. The particulars of the case must be made explicit, either by the client him/herself or, more typically, by the T&I expert negotiating for specific information about the target text (audience, medium, time, place, occasion, etc. [...]) (Pöchhacker, 1995, pp. 34-35).

Es más, Pöchhacker (1995) abunda en esta idea al afirmar que es el contexto comunicativo el que determina las características funcionales finales del discurso meta y que, por su parte, la función de la interpretación no se limita tan solo al mero análisis textual, sino que puede y debe sustentarse en los datos socio-psicológicos y en las dinámicas de la situación de la interacción, algo que, añadimos, solo es posible lograr cuando se cuenta con el suficiente conocimiento del entorno y del contexto en los que se desarrolla el propio acto comunicativo.

2.3. Modelos de procesamiento de la información en interpretación y la preparación del intérprete

A partir de la década de los setenta se han venido desarrollando distintos modelos estrechamente ligados a los procesos que, de forma natural, se desencadenan en el desarrollo de cualquier proceso interpretativo. Así, consideramos oportuno realizar una categorización que divida los modelos que resultan de interés para el estudio que nos ocupa entre aquellos que son de corte más generalista y que se centran en una idea amplia

del procesamiento de la información relacionada con el proceso interpretativo, frente a otros modelos más próximos a visiones cognitivistas.

De esta manera, abordaremos los modelos generales desarrollados por David Gerver (1976) y Barbara Moser (1978) en la década de los setenta, seguido del modelo de los esfuerzos planteado por Gile (1995), que aborda una perspectiva claramente más centrada en un enfoque cognitivista.

2.3.1. Modelo de interpretación de David Gerver

Quizás resulte conveniente comenzar este subapartado con unas apreciaciones del propio Gerver (1975). En ellas pone de manifiesto cuáles son, *grosso modo*, las directrices en las que se enmarca su modelo de interpretación centrado en la mera descripción de la forma en la que la información se gestiona dentro de un proceso en el que se entrelazan distintas tareas de manera simultánea y que requiere de un cierto grado de atención compartida.

En este sentido, Gerver (1975) considera que, si bien determinados aspectos del proceso interpretativo pueden desarrollarse favorablemente de modo secuencial, el conjunto de la actividad interpretativa implica necesariamente un cierto nivel de atención compartida, en la que entran en juego y se entrelazan aspectos como la memoria, el bilingüismo o la interacción de la personalidad con el desempeño profesional.

Tal y como apunta el propio autor, su modelo se basa en un esquema secuencial que se centra en la forma en que los segmentos de información se almacenan de manera temporal entendiéndose que existe un flujo continuo de información entre la lengua meta y la lengua origen. Partiendo de esta premisa, Gerver (1976, pp. 191-193) hace la siguiente categorización dentro del sistema secuencial sobre el que se cimienta su modelo y que presentamos a continuación de manera sintetizada:

- **Componentes estructurales permanentes**, en los que se incluyen las distintas memorias que forman parte de todo proceso de interpretación. Entre ellas se pueden distinguir, por un lado, el almacenamiento temporal (memoria a corto plazo), cuyo objetivo es retener la información hasta que se traduce de forma correcta, y, por otro lado, la memoria a largo plazo que es la que permite retener unidades de léxico o cualquier tipo de conocimiento que pueda estar relacionado con el proceso interpretativo en ambas lenguas de trabajo. Es este último punto el que suscita mayor

interés en nuestro estudio ya que es este tipo de memoria el que debe desarrollarse durante la fase preparatoria previa a todo encargo de interpretación para conseguir un conocimiento más profundo de los contenidos teóricos, sociales y contextuales que circundan al acto interpretativo en sí. Contar con conocimientos sólidos permitirá que se desarrollen con relativa naturalidad y coherencia los procedimientos posteriores.

- **Procedimientos relacionados con el procesamiento de la información y la posterior reformulación**, donde, sin duda, la preparación previa del intérprete desempeña un papel esencial en tanto que servirá a modo de pegamento (desde una perspectiva un tanto metafórica) entre las distintas unidades expresadas en la lengua origen y sus correspondientes unidades en la lengua meta siguiendo un hilo conector coherente en términos de contenido entre las palabras expresadas por el orador y aquellas elegidas por el intérprete en su rendición del mensaje.

El modelo propuesto por Gerver (1976) no solo se centra en la forma en que se gestiona la información en el proceso interpretativo. La memoria, tanto a corto como a largo plazo, adquiere especial relevancia en su planteamiento, lo que lo hace novedoso al convertirse en el primer modelo que incluye ambos conceptos en relación con la interpretación simultánea (Timarová, 2008). De igual modo, se centra en la manera en que se descodifican los mensajes tanto en la lengua origen como en la lengua meta, pasando por una creación y una monitorización constantes del mensaje meta frente al mensaje en la lengua origen tal y como ha sido percibido por el intérprete. Se infiere, a partir de este planteamiento, que la monitorización y la posible revisión y corrección forman una parte integral del proceso de la interpretación simultánea y no suponen una actividad adicional aislada.

Además, Gerver (1976) aboga por un proceso de monitorización de la producción en la lengua meta, así como por un mecanismo de reparto de tareas que está intrínsecamente relacionado con la atención que presta el intérprete. En su opinión, cuando se dan circunstancias normales como, por ejemplo, buen ritmo del discurso original, buenas condiciones de escucha y material fácilmente asimilable en la lengua de origen, el intérprete puede dividir fácilmente su atención entre las distintas funciones (Gerver, 1976).

Puede deducirse, por tanto, que una sólida y completa preparación previa por parte del intérprete puede favorecer el hecho de que la atención en el momento del acto interpretativo se dirija a aspectos más técnicos como la correcta expresión en la lengua meta o la comprensión plena de los matices expresados en la lengua original al contar el intérprete con un control mayor del entorno social, contextual y temático en el que se desarrolla el propio evento al que, por estar preparado, no debe dedicar excesiva atención.

Gerver (1976) afirma, como se ha expuesto, que el suyo es un modelo secuencial donde diversas tareas se combinan al mismo tiempo para dar como resultado una interpretación coherente. Si bien el autor no lo expresa en estos términos de forma explícita, inferimos que en todo el desarrollo de su modelo la preparación previa tiene una presencia constante en tanto que es la herramienta que permite al intérprete afrontar cada una de las tareas de dicha secuencia con un mayor grado de solvencia.

2.3.2. Modelo de interpretación de Barbara Moser-Mercer

El modelo de interpretación propuesto por Moser-Mercer se basa, según sus propias palabras en un «information-processing model of understanding speech» (Moser-Mercer, 2002, p. 150), lo que inmediatamente nos pone sobre la pista de las premisas básicas sobre las que se sustenta toda su teoría. En su opinión, tan solo se podrá realizar una interpretación coherente del mensaje expresado en la lengua origen cuando se comprende la totalidad del mensaje emitido. En este mismo sentido, Pöchhacker (2004) añade que existe una relación entre el proceso secuencial que defiende Moser-Mercer (2002) en su modelo y el conocimiento que se adquiere con anterioridad y que se almacena en la memoria a largo plazo. Este término, que abordaremos en mayor detalle a continuación, es de gran relevancia para el estudio que nos ocupa.

Para explicar el proceso que se desencadena en el momento de la interpretación, Moser (1978, p. 355) presenta un diagrama, que se adjunta a continuación como Figura 1, en el que describe de forma muy concreta lo que la autora viene a denominar el curso temporal de la interpretación simultánea desde que se emite el mensaje original que es percibido por el intérprete hasta que se ofrece el discurso meta.

Si bien el propio diagrama ofrece una pormenorizada reflexión acerca del desarrollo del proceso interpretativo, a nuestro juicio bien merece una mención especial el análisis que

hace Moser ante la posibilidad de predecir los contenidos del propio discurso por parte del intérprete antes de que estos se hayan emitido en la lengua origen.

Figura 1
Diagrama del modelo de interpretación simultánea

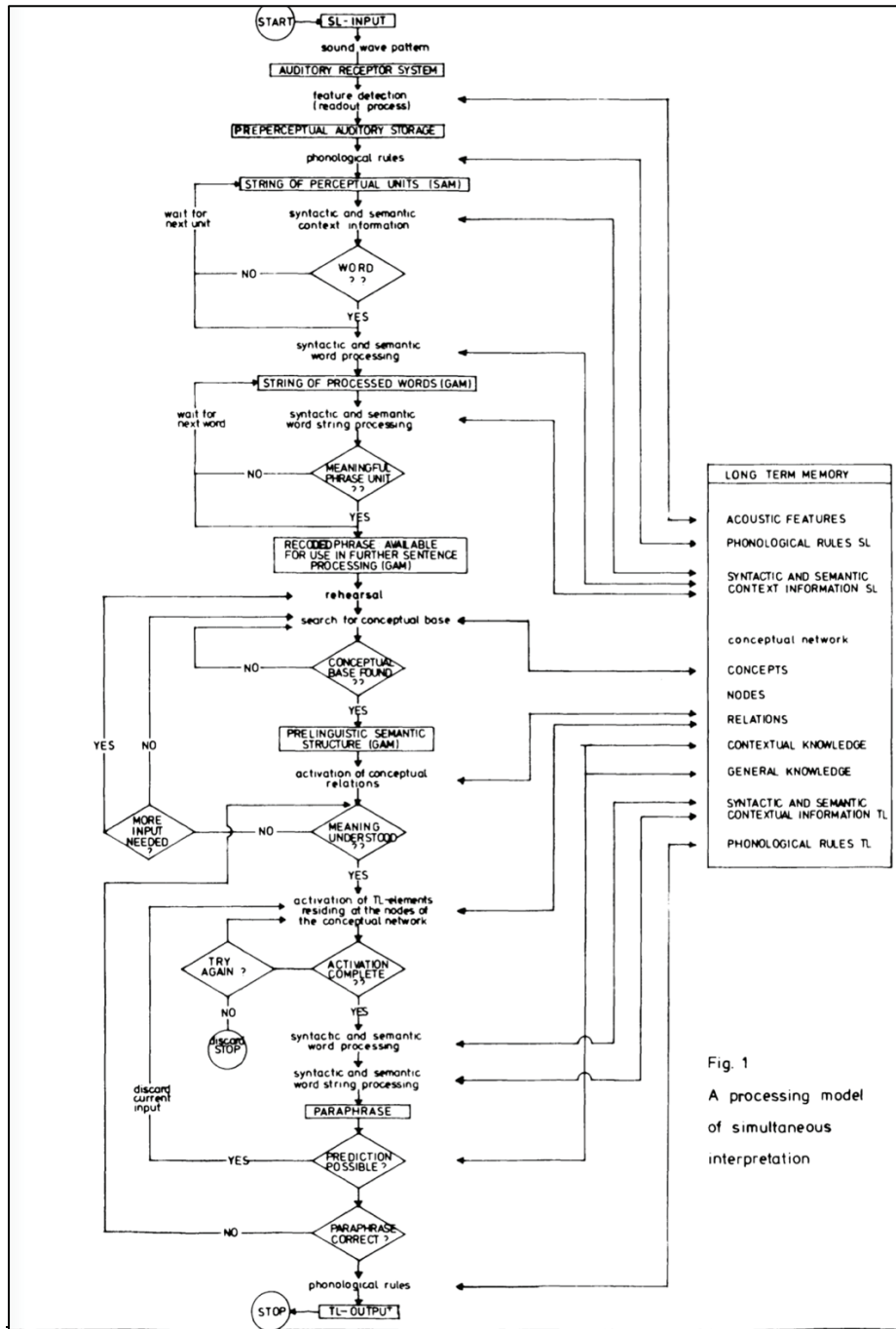


Fig. 1
A processing model
of simultaneous
interpretation

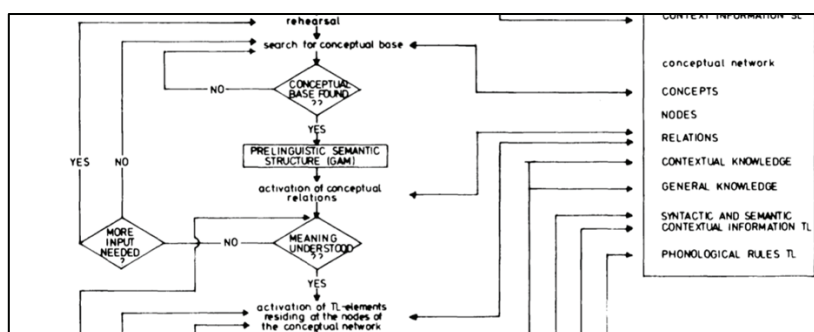
Nota. Representación del modelo de interpretación simultánea de Barbara Moser-Mercer. Tomado de *Simultaneous Interpretation: a Hypothetical Model and its Practical Application* (p. 335), por B. Moser, 1978.

En su planteamiento, Moser-Mercer (2002) considera que es posible predecir los contenidos expresados por el orador, algo que la autora refleja en el diagrama que explica su modelo (v. Figura 1). De hecho, resulta interesante observar cómo sitúa dicha posibilidad con cierta cercanía a la propia reproducción del mensaje en la lengua meta, que Moser-Mecer (2002) justifica al afirmar que, sin haber procesado una cierta cantidad de información previa, la predicción del contenido que se expresará resultaría simplemente imposible.

En esta misma línea, llama igualmente la atención que Moser (1978, p. 355) enlace directamente la posibilidad de predecir las palabras o los contenidos del orador con los conceptos de «contextual knowledge» y «general knowledge» tal y como se evidencia en la captura seleccionada del diagrama que se muestra a continuación (v. Figura 2). Esta relación directa nos hace entender que, solo a través del conocimiento previo del contexto o de la generalidad en la que se ha de desarrollar el acto interpretativo, el intérprete podrá predecir lo expuesto por el orador. Dicho en otras palabras, la preparación previa del intérprete desempeña un papel de relevancia en este modelo de la interpretación en tanto que actúa como la herramienta que permite dar sentido al contenido expresado por el orador para conseguir, *a posteriori*, su correcta interpretación en la lengua meta.

Figura 2

Captura del diagrama del modelo de interpretación simultánea



Nota. Representación de parte del modelo de interpretación simultánea de Barbara Moser-Mercer. Tomado de *Simultaneous Interpretation: a Hypothetical Model and its Practical Application* (p. 335), por B. Moser, 1978.

En esta misma línea, Moser (1978) abunda en la forma en la que el conocimiento previo por parte del intérprete puede ser de utilidad a la hora de acelerar el proceso mediante el que se accede a la información desde la memoria a largo plazo (aquella que mayormente se ejercita durante la fase de preparación de un evento). En este sentido, la autora defiende

que, a mayor conocimiento del entorno contextual en el que se desarrolla el acto interpretativo, mayor será la disponibilidad del intérprete para dirigir su atención a la información emitida por el orador y a su producción final en la lengua meta.

This brings up the question of how context and knowledge of a certain subject matter under discussion in a conference can aid the interpreter in speeding up the process of accessing information in LTM [long-term memory]. This accessing is performed within the framework of the recoding and rehearsal process in GAM [generated abstract memory], and as was pointed out before, the more capacity is saved within any processing stage, the more capacity becomes available for the interpreter to direct his attention to new incoming information and to TL-production (Moser, 1978, p. 357).

2.3.3. Modelo de los esfuerzos de Daniel Gile y la preparación previa

Recoger no solo la forma en la que todas las destrezas y capacidades del intérprete se relacionan entre sí, sino también la manera en que puede entenderse la problemática a la que se enfrenta todo profesional ante un trabajo de interpretación a modo de herramienta práctica ha sido uno de los campos de trabajo desarrollado por Gile desde el año 1985 y que viene perfeccionando hasta nuestros días. El modelo de los esfuerzos planteado por el autor pretendía inicialmente servir a modo de ayuda a los intérpretes en formación para la comprensión de las dificultades de la interpretación y a seleccionar las estrategias y técnicas más adecuadas (Gile, 1985) en cada encargo; una pretensión que, con el tiempo, ha adquirido un cariz más teórico tal y como lo explica Gumul (2018). Según la autora, se percibe en el planteamiento de Gile una intención pedagógica para que los intérpretes en formación puedan entender los problemas a los que deben hacer frente en la práctica y que no tienen su origen en la incompetencia lingüística, un conocimiento extralingüístico deficiente o una calidad baja en la forma en que se presenta el discurso original.

Gumul (2018) describe este modelo como un ente vivo y cambiante que va actualizando y perfeccionando a medida que avanza en su investigación y profundización en el estudio de la dinámica que se desarrolla una vez se inicia el proceso de interpretación. En su versión más reciente a fecha de hoy, Gile (2020) aborda los desarrollos actuales y futuros que presenta el modelo de los esfuerzos en la relación entre la máquina y el intérprete cuando entra en juego la interacción con pantallas, teclados y otras relaciones entre el humano y los dispositivos más allá del habitual control del volumen o del cambio de canales en las consolas de interpretación; lo que supone una clara alusión a la cada vez más extendida interpretación remota.

A efectos de nuestro estudio, consideramos la versión de su modelo de 1995 como el punto de partida puesto que es en la que Gile, de una manera más clara, sienta las bases de toda su formulación sobre su modelo de los esfuerzos al extenderlo desde la interpretación simultánea (en torno a la que giraba aquel modelo primigenio en los inicios de los años 80) a otras modalidades como, por ejemplo, la interpretación consecutiva, la traducción a la vista del texto o la interpretación con texto (Gile, 1995).

Estos modelos surgen de dos ideas básicas que Gile (1995) enuncia de manera muy directa. Por un lado, defiende que la interpretación requiere de cierta energía mental que no se obtiene en un flujo constante, sino de forma limitada. Por otro lado, completa la aseveración anterior diciendo que la interpretación consume prácticamente la totalidad de dicha energía mental y, en ocasiones, precisa de cantidades superiores de las que se dispone (Gile, 1995). Es ahí, según el autor, donde se produce el deterioro del trabajo del intérprete.

Estos planteamientos parten de la idea que expresa Gile (1995) y que, si bien son afirmaciones elementales con las que todo intérprete se encuentra familiarizado, cobran un especial interés para el propósito de nuestro estudio al afirmar que uno de los fenómenos que mayores retos presenta la interpretación es su inherente dificultad para el intérprete. No solo el nivel técnico de los discursos o su dificultad hacen que surjan problemas en el desempeño del intérprete, sino que también pueden darse en discursos que no presenten evidentes contratiempos.

Se trata de identificar los obstáculos que impiden el correcto y fluido devenir de la interpretación y reunirlos en grupos para así poder asignar y parametrizar la dedicación que el intérprete ha de otorgar a cada uno de ellos y, eventualmente, poder desarrollar las estrategias necesarias para ser capaz de capitalizar de la forma más rentable cada una de las capacidades llegado el momento de la interpretación. Siguiendo esta idea, se genera una serie de componentes a los que Gile (1995) denomina «esfuerzos» que abordan los siguientes aspectos del proceso interpretativo: un componente de escucha y análisis, un componente de producción oral y, finalmente, un componente de memoria a corto plazo.

Estos componentes, en su conjunto, definen las dificultades a las que todo intérprete debe hacer frente ante un encargo. Así, el componente de la escucha y análisis se centra en todos los aspectos relacionados con la comprensión del discurso pronunciado por un

orador. El componente de producción oral, por su parte, hace referencia al proceso que transcurre desde la recepción del mensaje y su procesamiento mental hasta que se expresa por parte del intérprete. Finalmente, el componente de memoria a corto plazo que el autor considera que se da de manera continuada y que adquiere una especial relevancia si se tiene en cuenta la complejidad y la inmediatez del proceso interpretativo.

No obstante, no solo Gile (1995) concede a la memoria un lugar predominante dentro del desarrollo de cualquier tipo de interpretación. En esa misma línea, Kriston (2012) establece lo siguiente:

Interpretation is a complex task that requires the association of many factors. No matter whether simultaneous or consecutive interpretation is performed, the role of the memory is extremely important (Kriston, 2012, p. 85).

Observamos que tanto Kriston como Gile abordan en sus respectivos planteamientos dificultades añadidas al proceso de la interpretación. Gile (2009) introduce el concepto de «problem trigger» que, si bien no cuenta con una traducción plenamente acuñada y extendida en la literatura consultada, podría traducirse en español por «detonantes de problemas» y que Gile aborda en los siguientes términos:

[...] a major objective of the Model is to explain interpreting difficulties, in particular recurrent problems which are well known to the interpreting community and often mentioned in the literature, but which have not been analyzed in the past using a common conceptual framework (such triggers include names, numbers, enumerations [...]) In the Effort Models framework, problem triggers are seen as associated with increased processing capacity requirements which may exceed available capacity or cause attention management problems, or with vulnerability to a momentary lapse of attention of speech segments with certain features (Gile, 2009, p. 171).

Es posible que la razón por la que estos elementos no se hayan podido analizar en profundidad como apunta Gile subyaga en el hecho que apunta Mankauskienė (2016) de que es tal la cantidad de detonantes a las que debe hacer frente el intérprete que resulta imposible enumerarlos y estudiarlos de manera conjunta a la vez. Ante tales circunstancias y en un intento por dar solución a este inconveniente que presenta como insalvable, Mankauskienė (2016) sugiere una clasificación en la que los detonantes de problemas se dividan de conformidad con su origen y que, a nuestro juicio, puede ser de interés para el estudio de nuestro trabajo.

- En primer lugar, destacan los «sender-related problem triggers» que serían aquellos detonantes de dificultad que emanan del orador como su acento, el hecho de que sea

un orador no nativo, su excesiva velocidad de emisión, una entonación monótona o aquellos discursos leídos que no están escritos teniendo en cuenta las propiedades del discurso oral.

- En segundo lugar, analiza los desencadenantes de problemas relacionados con el mensaje y que divide en tres categorías:
 - a. Léxico: que incluye aspectos como nombres propios, números, abreviaturas, terminología de carácter técnico, etc.
 - b. Sintáctico: que hace referencia a problemas derivados de la construcción de las propias frases o al uso de estructuras sintácticas más complejas como, por ejemplo, las expresiones idiomáticas.
 - c. Semiológico: que hace referencia a las dificultades que entrañan recursos como las metáforas, el humor o el sarcasmo.
- En tercer lugar, se centra en los desencadenantes que están directamente relacionados con el intérprete y que implican aspectos como la experiencia, el conocimiento previo y la competencia comunicativa.
- Por último, incluye en su categorización los desencadenantes de problemas relacionados con aspectos técnicos como pueden ser los fallos en el equipo de interpretación o la presencia de sonidos externos que dificulten la labor interpretativa.

Probablemente es la tercera de estas categorías la que mayor interés suscite a nuestro modo de ver y desde el punto de vista de nuestro estudio ya que, en gran parte, los problemas que se desarrollan a partir de ese desencadenante a menudo pueden solventarse o minimizarse si el intérprete cuenta con el suficiente conocimiento previo del contexto en el que se desarrolla la interpretación y los contenidos de su temática.

Mazza (2001) hace una valoración que bien puede resumir la realidad en la que operan los intérpretes y que está directamente relacionada con la llamada «Hipótesis de la cuerda floja» desarrollada por el propio Gile (1999).

Gile has also developed the Tightrope Hypothesis (Gile 1999: 157), stating that most of the time interpreters work near saturation level. Therefore, even a limited increase in the

attentional requirements could lead to failure. This hypothesis might account for the high frequency of errors and omissions: if interpreters worked well below saturation level, failures should occur only in the presence of very difficult chunks (Mazza, 2001, p. 90).

Conseguir trabajar por debajo de dichos niveles de saturación parece ser algo que, a tenor de lo expuesto en este capítulo, tan solo puede lograrse cuando se cuenta con una preparación previa exhaustiva del tema sobre el que verse el evento en cuestión y del grado de familiaridad que el intérprete haya adquirido con el contexto en el que dicho evento se desarrolla.

Creemos conveniente terminar este subapartado analizando el concepto de anticipación —que se analizará con mayor detalle en el apartado **4.4**— que Gile (2009) aborda a partir del trabajo de autores precedentes como pueden ser Moser (1978) y Chernov (2004), entre otros, y que está también presente en su modelo de los esfuerzos. Si bien el autor hace una clara diferenciación entre la anticipación lingüística y la anticipación extralingüística, ambas de probada relevancia de cara a la preparación previa del intérprete, consideramos oportuno hacer una reseña especial a la segunda en tanto que Gile (2009) defiende que el buen conocimiento de la situación de la conferencia, del tema del que esta verse y del propio orador permite la anticipación no solo de las ideas, sino también de la información de los discursos. De este modo, define la anticipación como una especie de conocimiento de la probabilidad con la que un orador reaccionará o hablará de una manera concreta en un contexto o una situación determinada.

Abundando en este sentido, Gile (2009) hace la siguiente aseveración que, sin duda, enraíza directamente con nuestro estudio y que sirve para entender la relevancia que la preparación previa del intérprete tiene en el modelo planteado por el autor.

Basically, the more anticipation reduces uncertainty, the more cognitive relief can be expected from it. This is where extralinguistic knowledge and conference preparation become important. By using documents and preparatory briefings in order to acquire knowledge about a conference [...] interpreters increase their ability to anticipate and therefore decrease processing capacity requirements [...]. More capacity is left for tasks which require it, and risks of saturation can be reduced (Gile, 2009, p. 175).

Sus palabras ponen de manifiesto algo que venimos observando en el estudio de los modelos anteriores: la preparación previa a todo acto interpretativo redundaba en beneficio de los intérpretes. Contar con un conocimiento contextual, social y temático del evento para el que el profesional de la interpretación ha sido contratado, sin duda, en voz de los

teóricos presentados en este capítulo, favorecerá la mejor prestación de un servicio de interpretación coherente con los contenidos ofrecidos en la lengua origen.

3. ESTRUCTURA DEL PROCESO INTERPRETATIVO

Se aborda en el capítulo que se inicia a continuación la necesidad de contar con una estructura marco que nos permita organizar los distintos procesos que se suceden a lo largo del macroproceso del acto interpretativo. Las diferentes voces que recogemos en las líneas que se inician en el siguiente apartado pretenden no solo explorar las distintas etapas que podrían considerarse naturales a un evento, sino que incluyen otros microprocesos orbitales en los que tiene plena cabida el foco de interés de nuestro trabajo de investigación: la preparación previa del intérprete.

3.1. Algunas apreciaciones previas

Según se desprende de los planteamientos expuestos en el capítulo anterior, la preparación previa de los intérpretes tiende a abordarse como un tema común, de forma más o menos directa y manifiesta, en las distintas escuelas y modelos que profundizan en el ámbito de la interpretación.

Como se ha podido constatar, quienes nos preceden en el estudio de este campo confieren a la preparación previa del intérprete un valor esencial como herramienta para lograr un mayor grado de coherencia en la lengua meta a la hora de expresar el mensaje interpretado y para garantizar el mayor grado de lealtad posible con el discurso en la lengua original. La preparación previa, intrínsecamente ligada a los conocimientos del propio intérprete, que abordaremos de forma más profunda y detallada en el capítulo **4** de nuestro estudio, supone, *per se*, un proceso que va más allá de la adquisición de contenidos específicos sobre un campo del saber concreto al que esté vinculado el acto interpretativo en cuestión. Se trata de una inmersión mayor, de un ejercicio de contextualización que implica aspectos no solo relativos al contenido temático, sino también culturales, coyunturales o lingüísticos.

Este proceso, que debe entenderse como un *continuum* que se inicia, efectivamente, en el momento en que se materializa el encargo al intérprete, pervive más allá de la finalización del propio encargo en diferentes maneras que explicaremos en el capítulo que nos ocupa a través de la perspectiva de diversos autores que han abordado esta categorización de forma más o menos exhaustiva a lo largo de las últimas décadas.

Estas diferentes visiones y clasificaciones del mismo proceso nos servirán no solo para imprimir cierto orden lineal a determinados aspectos de nuestro estudio que tengan que ver con el proceso interpretativo, sino también para delimitar de una forma más meridiana cuáles son las relaciones que se establecen entre los distintos focos de atención hacia los que hemos de dirigir nuestro trabajo y los análisis que pueda ser conveniente realizar al respecto.

Consideramos que los que se presentan a continuación son los autores que ofrecen una arquitectura más clara e intuitiva en su categorización de las distintas fases que conforman el proceso interpretativo. Estas voces son las que, a nuestro entender, se han manifestado como aquellas que otorgan a la preparación previa del intérprete un papel notorio dentro de su estructura y es por ello, por su pertinencia y por la estrecha relación que este hecho guarda con el estudio que nos ocupa, que hemos optado por resaltarlos frente a otros que han presentado esquemas de modelos menos abarcadores o aquellos que se han centrado únicamente en aspectos cognitivos; algo que, si bien resulta de interés, se aleja del foco principal de nuestra investigación.

3.2. Sylvia Kalina y su modelo de proceso

En su intenso estudio sobre la calidad de la interpretación, que aborda a lo largo de su carrera desde diferentes perspectivas, Kalina (2002) identifica un aspecto que, a todas luces, refleja una realidad habitual en los contextos profesionales relacionados con la interpretación. En sus palabras, la autora considera que la cooperación entre los equipos de intérpretes y los organizadores de los eventos debe ser necesaria. No obstante, dicha colaboración requiere de tiempo: un bien escaso del que los propios organizadores no suelen disponer. Esta realidad hace que, en gran parte de las ocasiones, se recurra a agencias o a organizadores de eventos que muestran una menor predisposición a invertir tiempo en problemas que, a su juicio, no forman parte integral del servicio de interpretación. En consecuencia, acciones como la obtención de documentación paralela, la petición de las ponencias de los propios participantes o la comprobación de las condiciones en las que se encuentran los equipos técnicos pasan inadvertidas e impiden, de manera manifiesta, la correcta preparación del intérprete.

Ante esta circunstancia, Kalina (2002) considera que el hecho de que el intérprete no disponga con antelación de información que fácilmente se podría haber remitido con

anterioridad al evento redundará en una peor calidad de su intervención y, por ende, en una merma en su reputación por parte de aquellos que son receptores de su servicio. Sugiere, ante tal eventualidad, resaltar la necesidad de contar con un sistema que permita, en la medida de lo posible, medir el impacto de estas variables para poder monitorizarlas *a posteriori*.

Así, Kalina (2002) presenta un marco cuyo objetivo es determinar los factores que afectan a la calidad de la interpretación. Si bien la autora reconoce una serie de parámetros que fácilmente pueden medirse para definir qué aspectos lastran la calidad de un intérprete, no pasa por alto el hecho palpable de que todos ellos están sujetos a los cambios situacionales y contextuales, así como a los requisitos de cada proceso.

Además, menciona otra serie de prerequisites como pueden ser las competencias propias del intérprete y su nivel de profesionalidad, entre los que se incluyen factores de carácter pragmático y otros de mayor relevancia para nuestro estudio como pueden ser el conocimiento sobre el tema y la preparación previa. Se observa, en consecuencia, que Kalina (2005) plantea la necesidad imperante, que expresa en términos de «requisitos», de contar con una preparación anterior a la llegada a la cabina y así lo hace notar en la clasificación que hace de los factores que inciden en la calidad de la interpretación tal y como se recoge a continuación:

- **Fase pre-proceso.** Esta fase engloba destrezas y competencias propias de la interpretación, la comunicación con otros intérpretes participantes en el evento en cuestión, la extracción de información relevante y la preparación previa.
- **Fase peri-proceso.** En este punto se incluyen las condiciones en las que se da el propio acto interpretativo. Además de los aspectos puramente organizativos que se dan en los momentos previos al inicio de un evento, resalta en este punto del proceso la consulta de documentos e información relativos al contenido de las ponencias que se facilitan en el último minuto antes de que dé comienzo el acto comunicativo.
- **Fase durante-proceso.** Se activan en este momento una serie de requisitos que son propios de la actividad interpretativa, según la autora. Así, destacan aquellos propios de la lengua meta, las competencias relativas a la interacción y el conocimiento, y las presuposiciones.

- **Fase post-proceso.** Se encuadran en este punto distintas actividades entre las que Kalina (2002) incluye, entre otros, el seguimiento terminológico, la documentación, el control de la calidad, la formación adicional y la especialización.

Si bien el estudio de Kalina está centrado eminentemente en la valoración de la calidad última de la interpretación, tomamos prestada su clasificación para extrapolarla al estudio central de nuestro trabajo: la preparación de los intérpretes. Resulta interesante en este punto comprobar la forma en que dicha preparación se encuentra presente de manera patente en cada una de las fases propuestas por la autora de manera más o menos evidente:

- **Fase pre-proceso.** *A priori*, esta fase recoge la mayor carga de preparación puesto que es aquella en la que el intérprete entra en contacto terminológico y documental con el contenido del evento en el que participa. Es en este estadio en el que el profesional debe familiarizarse con todos los aspectos lingüísticos, contextuales y temáticos relacionados con el encargo de interpretación para garantizar un conocimiento amplio de los contenidos relacionados con el evento y así alcanzar un nivel de calidad aceptable.
- **Fase peri-proceso.** La preparación del intérprete es perceptible nuevamente en esta fase del proceso, aunque desde una perspectiva temporal más limitada. En este punto, los intérpretes reciben documentos relacionados con el evento como pueden ser, por ejemplo, presentaciones o documentación adicional como transcripciones de discursos, folletos, programas, etc., que tendrán que escudriñar de forma rápida y exhaustiva —dentro de las limitaciones de tiempo que imponen las circunstancias— para extraer la mayor cantidad de carga terminológica y contenidos contextuales posibles y así complementar la preparación previa realizada en la fase anterior.
- **Fase durante-proceso.** Se activan en este punto los conocimientos adquiridos en las etapas anteriores y, de forma consecuente, las presuposiciones que de dichos conocimientos puedan extraerse en el desarrollo de la actividad interpretativa. Durante esta fase, la adquisición de nuevos conocimientos o nuevas asunciones surge de manera natural en tanto que el intérprete, inmerso en el propio encargo, es capaz de comprobar *in situ* la pertinencia de su búsqueda terminológica y documental y completarla, a medida que avanza el evento, con nuevos términos o conceptos que hubieran pasado por alto en las fases anteriores. Esos nuevos contenidos son los que

se emplearán en la siguiente fase, que es la que, a nuestro juicio, cierra por completo el ciclo de la preparación del intérprete de acuerdo con los planteamientos de Kalina.

- **Fase post-proceso.** La terminología y elementos temáticos novedosos adquiridos en la fase que se desarrolla mientras se celebra el evento en el que el intérprete participa deben, posteriormente y desde un espacio de mayor tranquilidad una vez finalizado el acto interpretativo, integrarse en los documentos o archivos preparados por el profesional para lograr lo que Kalina (2002) definió como el seguimiento terminológico y la posterior especialización. Este esfuerzo permitirá al intérprete mayor adquisición de conocimiento y conseguir un progreso personal en el campo técnico sobre el que hubiera versado el evento.

A fin de aportar una visión más clara de las distintas fases descritas anteriormente, se muestra a continuación el esquema que la propia Kalina (2002, p. 126) ofrece para reflejar de una forma más sintética su categorización.

Figura 3

Requisitos y condiciones de cada uno de los procesos implicados en el acto interpretativo

<p>1. Pre-process prerequisites skills and competences contract specifications task definition preparation</p>	<p>3. In-process requirements knowledge and presuppositions conditions of ST presentation target language requirements interactional competence</p>
<p>2. Peri-process conditions number of participants working languages technical equipment booth position team strength, composition working hours, event duration language combinations relay quantity/quality availability of documents information on proceedings</p>	<p>4. Post-process efforts terminological follow-up documentation quality control further training specialisation adaptation to technical progress</p>

Nota. Esquema de la categorización de los requisitos y condiciones de cada uno de los procesos implicados en el acto interpretativo. Tomado de *Quality in interpreting and its prerequisites. A framework for a comprehensive view* (p. 126), por S. Kalina, 2002.

Consideramos pertinente en este punto abordar un aspecto que Kalina (2002) incluye en su «fase pre-proceso» y que, si bien ahora puede apreciarse como un elemento anecdótico y carente de una excesiva carga de relevancia, se puede estimar que en el futuro de nuestro trabajo tendrá un valor significativo. Se trata de la colaboración y comunicación que debe establecerse entre los diferentes intérpretes participantes en un evento (v. apartado **6.7**) y que Albl-Mikasa (2012), partiendo de la esquematización de Kalina (2002) de las distintas fases del proceso interpretativo para su estudio práctico realizado a intérpretes, sitúa a medio camino entre la «fase pre-proceso» y la «fase peri-proceso».

Albl-Mikasa (2012) defiende que; si bien los intérpretes, por norma general, conforman pequeñas unidades de negocio que operan de forma autónoma; el trabajo en equipo y la colaboración desempeñan un papel de vital importancia en la relación profesional que se establece entre los distintos profesionales de la interpretación que intervienen en un evento. Estas apreciaciones trascienden a la conceptualización de que se ha de ser un «buen compañero de cabina», algo que la propia autora describe como decisivo, al darse en numerosas ocasiones la circunstancia de que son los propios compañeros los que actúan a modo de organizadores o consultores del propio evento.

Esa buena disposición al trabajo conjunto se antoja como un aspecto que debe ir más allá de la relación cordial entre compañeros, algo a lo que, según Albl-Mikasa (2012), los intérpretes se acostumbran durante sus años de formación. Ese paso adicional a la cordialidad en la cabina se describe en los siguientes términos:

[...] teamwork begins before the conference and covers a whole range of possibilities – exchange of views and information relating to market segments, customer consulting, presentation of offers and bills, preparation and exchange of documents and glossaries, feedback to reflect one’s own performance, and so forth. Others, however, prefer to be loners and to do their bit in their own independent way (Albl-Mikasa, 2012, p. 71).

En consecuencia, la preparación previa y el intercambio de documentación o de instrumentos que recojan la búsqueda terminológica como glosarios o bases de datos entre los intérpretes participantes en un evento se percibe como esencial.

3.3. Michaela Albl-Mikasa y la revisión del modelo de proceso

Resulta interesante resaltar el planteamiento de Albl-Mikasa (2012) que emana de la idea de que el escenario ideal es aquel en el que el intérprete comprende a la perfección las intenciones y los objetivos del orador, algo que se encuentra en manifiesta correlación

con los preceptos de la teoría del escopo abordada en el capítulo anterior (v. subapartado **2.2.2**), y el tema de especialización sobre el que versa el evento. Sin embargo —añade la autora— existe una evidente descompensación entre el conocimiento temático del orador y el del intérprete, que será siempre notablemente inferior. Es aquí donde una preparación exhaustiva cobra especial relevancia, en tanto que el objetivo del intérprete es entender el discurso lo suficientemente bien para poder profundizar en el tema durante la interpretación y huir de la superficialidad, o, dicho de otra forma, en palabras de Albl-Mikasa (2012), se trata de contar con un conocimiento que trascienda a aquel que se obtiene de aprender los términos de un glosario de memoria para dar paso a la familiarización con los contenidos a los que dichos términos hacen mención. En boca de uno de los entrevistados en el estudio de la autora, que a nuestro juicio resume a la perfección el sentido de esta idea, «it is what you understand that you can interpret».

El modelo presentado por Kalina (2002, 2005), ofrece un encaje claramente sistematizado de los distintos requisitos, habilidades y competencias que se esperan del intérprete durante la totalidad del proceso de interpretación.

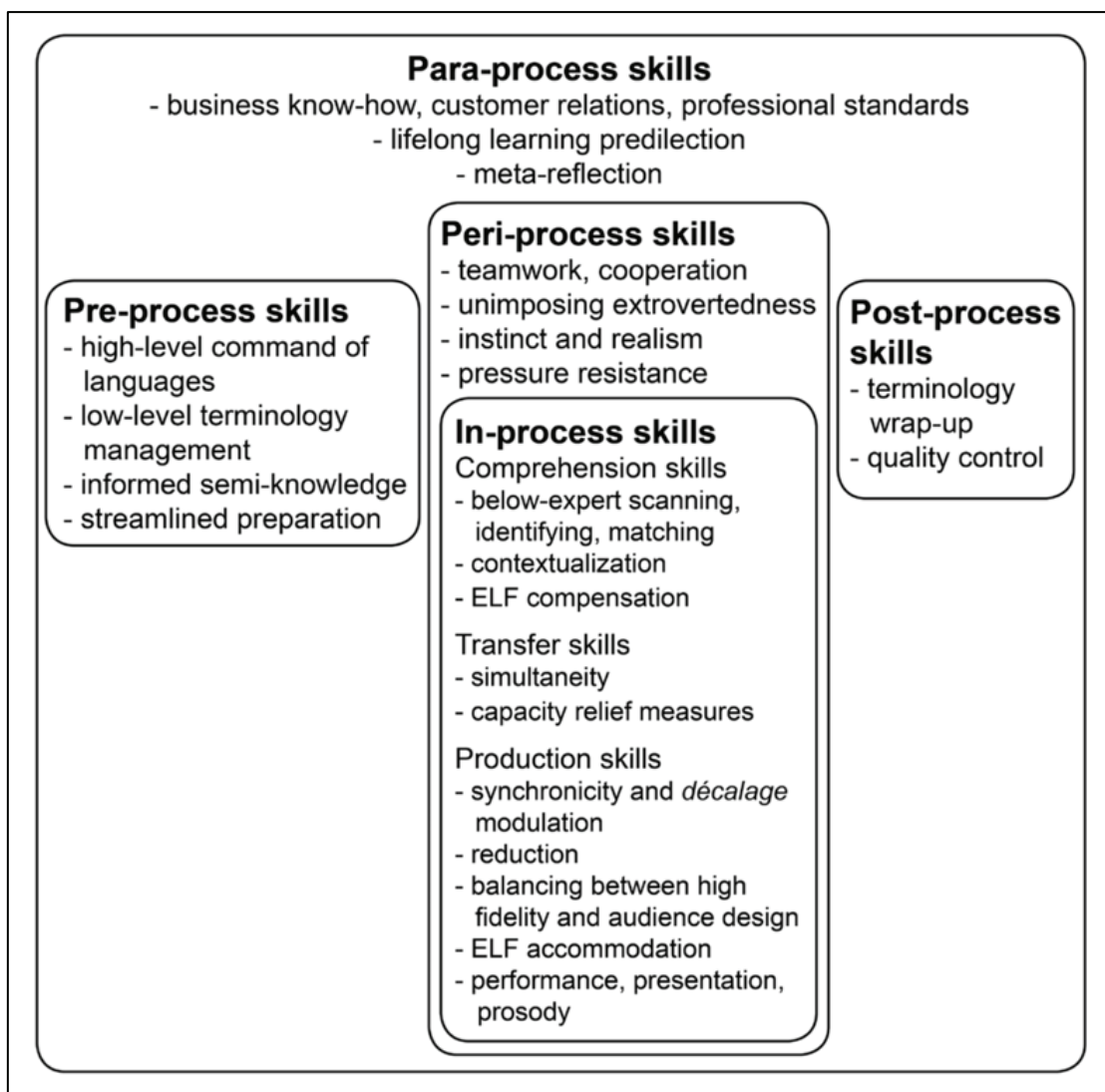
En base a este modelo, consideramos pertinente señalar las aportaciones de Albl-Mikasa (2012) que ha pretendido completar en su estudio la categorización que en su momento diseñó Kalina (2002, 2005). En ese afán, Albl-Mikasa (2012) añade a las cuatro fases originales una quinta a la que denomina la «fase para-proceso» en la que se engloban todas aquellas actividades relacionadas con el desempeño profesional y empresarial del profesional de la interpretación y que define en los siguientes términos:

The para-process dimension covers all aspects of the interpreter's small-scale enterprise, exoprocess- (building up and organizing one's own (freelance) business) as well as endoprocess-related (from the first contact and negotiation of working conditions; meeting and supporting the customer during the event; down to how to present the bill, express a word of thanks, and pave the way to a follow-up assignment) (Albl-Mikasa, 2013, p. 61).

Si bien puede parecer que esta fase adicional puede estar alejada del estudio que nos ocupa, coincidimos con Albl-Mikasa (2013) en afirmar que se trata de una dimensión que está de algún modo presente a lo largo de todo el proceso interpretativo y que ejerce cierto grado de influencia sobre el resto de las fases del proceso. Entre las habilidades que se relacionan con esta fase se encuentran el «know-how» del negocio, la relación con el cliente, el cuidado de los estándares profesionales, el aprendizaje continuo y, por último, la meta-reflexión.

El esquema resultante del trabajo de Albl-Mikasa (2013) puede verse en la siguiente ilustración:

Figura 4
Habilidades necesarias en el proceso interpretativo



Nota. Esquema de las habilidades necesarias en el proceso interpretativo. Tomado de *Developing and Cultivating Expert Interpreter Competence* (p. 63), por M. Albl-Mikasa, 2013.

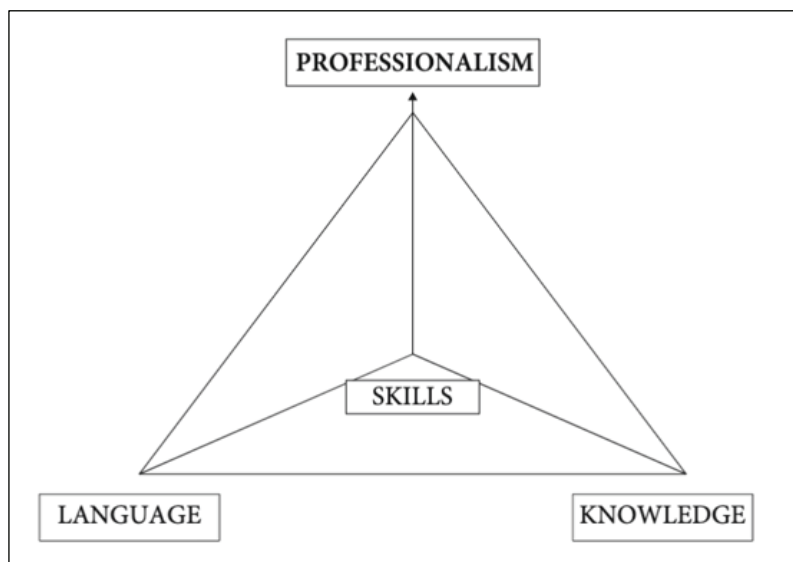
Se percibe en este diagrama que, al igual que sucedía con el planteamiento de Kalina (v. Figura 3), todas las distintas etapas del proceso interpretativo mantienen una estrecha relación con la preparación previa de los intérpretes. Este hecho es perceptible incluso en esa quinta fase adicional que propone Albl-Mikasa (2013) relacionada con los estándares profesionales del intérprete en tanto que la ética profesional marca un compromiso de calidad constante con el cliente: una calidad en el trabajo de interpretación que, como

hemos visto anteriormente, solo se consigue cuando el intérprete cuenta con la preparación temática y contextual adecuada del evento en el que participará.

Esta aproximación en la que se incluye el paradigma profesional y que puede considerarse una actualización de esquemas precedentes al incluirse formalmente dentro de la categorización de las distintas etapas del proceso interpretativo, cuenta con réplicas posteriores que abordan esta misma realidad desde una perspectiva diferente. Así, Setton y Dawrant (2016) afirman que la experiencia en el mundo de la interpretación se inicia con la integración de tres componentes básicos que son el lenguaje, el conocimiento y las habilidades propias del intérprete. Estos tres puntos surgirán de forma recurrente en el análisis de nuestro estudio porque son, a nuestro juicio, los tres pilares sobre los que se basa el desempeño exitoso de cualquier profesional de la interpretación. Pero Setton y Dawrant (2016) asumen a renglón seguido que es preciso añadir un cuarto componente a dicha ecuación, que no es otro que la profesionalidad. Esta propuesta queda claramente reflejada en lo que los autores denominaron «la pirámide de la experiencia en interpretación». En ella se observa que la profesionalidad es una dimensión que pivota de manera constante en torno al resto de procesos.

Figura 5

Pirámide de la experiencia en interpretación



Nota. Pirámide de la experiencia en interpretación. Tomado de *Conference Interpreting: A Complete Course and Trainer's Guide* (p. 357), por R. Setton y A. Dawrant, 2016.

Consideramos, en vista de lo anterior, que resulta del todo probada la pertinencia de contar con esta dimensión adicional que Albl-Mikasa (2013) estimó oportuno añadir al esquema ideado originariamente por Kalina (2002). A nuestro entender, y en combinación con las apreciaciones de Setton y Dawrant (2016) a este respecto, la esfera profesional del intérprete incide sobre la propia actividad del intérprete no solo en su relación con el cliente, sino también en el propio desarrollo del acto interpretativo entendido en su mayor amplitud.

Por lo tanto, puede concluirse, en virtud de lo expuesto, que la esquematización planteada inicialmente por Kalina (2002) y posteriormente ampliada por Albl-Mikasa (2013) resultará de utilidad en el desarrollo futuro de nuestro estudio. Contar con un esquema estructurado que delimita de forma clara las distintas fases en las que se divide el proceso interpretativo nos permitirá abordar desde un marco más ordenado el planteamiento de una parte sustancial de nuestro trabajo.

4. EL CONOCIMIENTO DEL INTÉRPRETE

4.1. El conocimiento del intérprete: nociones previas

En una entrevista realizada por Rodríguez Medina (2000, p. 125), Lvóvskaya expone de forma clara ciertos aspectos que enraízan directamente con el ámbito que se examina en este nuevo capítulo. En esas líneas, afirma que llegar a convertirse en un buen traductor o en un buen intérprete no se reduce exclusivamente a contar con «talento», sino que se trata del resultado de la adquisición de distintas aptitudes entre las que señala, además del control absoluto de las lenguas de trabajo y de las habilidades para desarrollar un texto coherentemente, tener un «cierto nivel de cultura y, lo más importante, el afán por elevarlo constantemente». Esta idea se complementa cuando Lvóvskaya afirma que «un traductor/intérprete [...] tiene que poseer conocimientos sobre cosas muy distintas que solo se aprenden leyendo». A nuestro entender, de esta forma tan sucinta, esta voz resume en pocas palabras la esencia de la verdadera importancia que tienen los conocimientos en el quehacer diario del profesional de la traducción y de la interpretación.

Lvóvskaya (1997) arguye que la equivalencia comunicativa entre dos textos o discursos no se sustenta sobre la correspondencia directa entre las diferentes unidades semánticas que los conforman. El traductor/intérprete ha de extraer el valor comunicativo del mensaje del emisor, someterlo al filtro de la cultura en la que se encaja la lengua meta y, finalmente, lograr la equivalencia comunicativa sin prestar excesiva importancia a la correspondencia formal entre las dos lenguas. Lvóvskaya (1997, p. 57), igualmente, asume que «para comprender o producir un texto es necesario orientarse por la situación comunicativa y cierta concepción del mundo (saberes) y proceder de conformidad con ellas». Estos saberes a los que hace mención, que eminentemente son de carácter extralingüístico, deben ser compartidos entre el emisor y el receptor a un nivel tal que permita el entendimiento entre ambos agentes. La autora se refiere a aquellos conocimientos con los que el intérprete debe intentar estar familiarizado para el efectivo ejercicio de su labor. Estos pueden definirse como enciclopédicos y de fondo y forman parte de lo que la autora denominó saberes universales, entre los que se incluyen, además, los saberes lingüísticos y los situacionales. Dicho en otras palabras, el intérprete debe estar familiarizado con los «conocimientos presupositivos, enciclopédicos y de fondo» (Lvóvskaya, 1997, p. 67) para poder conseguir en su discurso meta la equivalencia

comunicativa a la que aludía la autora como fin último de la labor traductológica o interpretativa.

Ciertamente, existe una creencia extendida de que la labor del traductor/intérprete se ciñe exclusivamente al conocimiento de dos lenguas y es esta percepción simplista la que empuja a los estudiantes a aproximarse a los estudios de traducción e interpretación sin tener una idea formada con claridad sobre qué han de esperar cuando se adentran en la asimilación de las técnicas propias de estas disciplinas. Incluso en el caso de aquellos estudiantes que cuentan con holgados conocimientos de sus lenguas de trabajo, es preciso hacerles notar que es posible que, en ocasiones, no serán capaces de encontrar un término concreto en el ejercicio de la interpretación, por lo que será necesario buscar el apoyo del contexto para encontrar una solución idónea (Pérez-Luzardo Díaz, 2005). Pocos podrán negar que contar con nociones sólidas y profundas de las lenguas de trabajo es esencial. Sin embargo, el intérprete, para poder servirse del contexto al que aludía Pérez-Luzardo Díaz (2005), debe contar con el suficiente conocimiento del tema sobre el que versa el evento en el que intervenga para poder analizarlo, sin llegar a alcanzar un conocimiento que pueda considerarse de experto en la materia (Seleskovitch, 2010).

La idea —igualmente extendida— de que el intérprete debe ser una suerte de especialista en el campo sobre el que trata el acto comunicativo en el que ejerce su labor profesional debe cuestionarse desde estas líneas que nos ocupan. Autoras como Seleskovitch (2010) o Pérez-Luzardo Díaz (2005) rechazan esta afirmación y consideran que el conocimiento debe ser el suficiente que permita al intérprete seguir el discurso con relativa ligereza en el plano temático y así poder realizar una rendición de mensaje meta coherente y cohesiva para su público objetivo. Entonces cabe preguntarse, ¿qué tipos de conocimientos son necesarios a la hora de asumir un encargo de interpretación? ¿Cómo debe valorarse la relevancia de los conocimientos en la labor de los intérpretes?

A este respecto, Setton (1999) hace una interesante apreciación al describir su enfoque cognitivo-pragmático. En él defiende la pragmática como una rama de la lingüística que aborda sus aspectos comunicativos propios entre los que incluye, entre otros, el papel que desempeñan el contexto y la inferencia o la relación existente entre la comunicación lingüística —tanto explícita como implícita— y el conocimiento del que disponen los distintos participantes en el acto interpretativo. A su juicio, estos elementos se evidencian notablemente en el campo de la interpretación de conferencias. A fin de cuentas, la

comprensión o la percepción del sentido de un mensaje puede entenderse como las inferencias que pueden rescatarse del verdadero significado del mensaje que se enuncia por parte del orador, si bien se trata de un proceso complejo ya que quien enuncia el mensaje original se apoya en información de fondo que comparte con quienes asisten a su interlocución (Chernov, 1995).

Setton (1999) abunda en el hecho de que las lenguas codifican distintos aspectos relacionados con el significado y dejan distintas partes a la inferencia a partir de diferentes fuentes extralingüísticas. A su juicio, es tarea de los intérpretes codificar los significados en la lengua meta que bien se desprenden implícitamente del discurso original o que, por otro lado, deben inferirse a partir de otro tipo de conocimiento, tal y como apuntaba Lovóvskaya (1997). Esta inferencia se encuentra anclada en los diferentes contextos situacionales en los que se da el acto interpretativo y en las propias características del público que recibe el mensaje del intérprete. La efectividad de la comunicación que se establece entre los oradores y quienes los escuchan dependerá del conocimiento que ambas partes compartan y en las asunciones que esos agentes puedan hacer a partir de dicho conocimiento. Sin embargo, los intérpretes, por lo general, se muestran ajenos a este conocimiento compartido, por lo que, consecuentemente, su labor se sustentará de forma mucho más notable en las inferencias que puedan extraer a partir de fuentes textuales, situacionales o enciclopédicas (Setton, 1999); en definitiva, a partir del conocimiento del que dispongan o que hayan adquirido.

4.2. El intérprete como especialista o generalista

El intérprete se encuentra alejado de la concepción que, de forma habitual, se tiene del especialista y, desde esa posición, huye de la emisión de opiniones o juicios de valor propios, de la introducción de informaciones novedosas o de reacciones ante cualquier tipo de declaración durante el ejercicio de su labor profesional: el intérprete, simplemente, recibe la información (Seleskovitch, 2010). Esta afirmación está directamente relacionada con una diferenciación que la propia Seleskovitch (2010) expresa al referirse a los conceptos de «comprensión» y «conocimiento».

A nuestro juicio, esta dualidad terminológica, que en ocasiones parece confundirse, resulta del todo pertinente en el estudio que nos ocupa. Por norma general, se pretende comprender lo que no se conoce con el fin de asimilarlo e incorporarlo a nuestro acervo

personal como conocimiento, mientras que, por su parte, aquello que se conoce se llega a entender inmediatamente (Seleskovitch, 2010). En esta idea ahondan Setton y Dawrant (2016) al afirmar que la comprensión y la expresión natural en la lengua meta no solo están ancladas en el buen dominio lingüístico, sino que dependen de forma crucial del conocimiento.

En este sentido lo ilustra Seleskovitch (2010) cuando, a través de un ejemplo, expresa la diferencia que se da a la hora de percibir lo que el conocimiento y la comprensión suponen para el intérprete. Llegado el momento de abordar un encargo de interpretación, el profesional contratado no podrá en ningún caso expresar el mensaje meta hasta que el orador haya manifestado parte de su idea—incluso si el propio intérprete compartiera la misma formación con el orador en el campo sobre el que versa la conferencia en cuestión— porque será incapaz de trasladar «qué» es lo que realmente quiere expresar el ponente. Es este conocimiento el que el intérprete nunca llegará a poseer porque es propio del orador y en él se encuentran alojados distintos matices e intenciones que el profesional de la interpretación debe saber trasladar a la lengua meta manteniendo su intencionalidad original. En estos términos también lo expresa Herbert (1952) cuando al referirse al término «transferencia» afirma lo siguiente:

The interpreter should never forget that the immediate and essential object of his work is to enable his audience to know accurately what the speaker intended to convey, and to make on the audience the impression which the speaker wishes to be made (Herbert, 1952, p. 25).

Sin embargo, sí resulta indispensable para el intérprete entender la información que emite su orador ya que será esa comprensión la que hará que, a medida que avance en su proceso de profesionalización, consiga convertirse en un experto en «análisis y exégesis», algo que, a ojos de Seleskovitch (2010), es preferible a convertirse en especialista en un solo campo del saber.

Resulta sensato pensar, como señala Herbert (1952) que los intérpretes no pueden convertirse en una especie de enciclopedias andantes que se mantengan permanentemente actualizadas sobre todo los campos relacionados con la actividad humana. Es imposible que cualquier ser humano esté al día de todo lo que acontece en cualquier campo del saber (Manole, 2019), pero eso no debe ser una excusa para, al menos, no intentarlo (Gillies, 2013).

En efecto, parece quedar suficientemente claro que la conceptualización del intérprete como especialista no es el axioma que, a menudo, parece entonarse como atribuible de forma indiscutible al profesional de la interpretación. Seleskovitch (2010) afirma que el especialista obtiene su conocimiento a partir del debate sobre las ventajas o desventajas de un proceso técnico concreto que ha escuchado de otras voces y que rebate a partir del conocimiento del que dispone en la materia. Por su parte, el intérprete, preso de su «ignorancia», no juzga la solidez de los argumentos o su precisión, sino que simplemente se centra en comprender el objetivo que el mensaje pretende tener; algo que la autora remata al afirmar lo siguiente:

To do so, his level of *knowledge* need not be identical to that of the speakers, but he must have a *comparable level of intellectual ability*. He is faithful to the speaker chiefly through logical analysis and only secondarily through his knowledge of the subject. It is his power of reasoning, rather than his command of the facts, that must be on a par with that of the speaker (Seleskovitch, 2010, p. 55).

Estas aseveraciones nos conducen directamente a los postulados expresados por Chernov (2004) y que abordaremos con mayor detenimiento en el apartado **4.3** del presente capítulo. En su planteamiento, el autor considera que la fuente de la inferencia cognitiva por parte de un intérprete son los conocimientos de fondo. Son estos conocimientos los que le permitirán desarrollar el análisis de las palabras del orador al que aludía Seleskovitch (2010). En este sentido, cabe entender que, de acuerdo con el criterio de expuesto por Seleskovitch (2010), la comprensión de un discurso se debe percibir como la fusión de distintas informaciones con el conocimiento o la experiencia adquiridos previamente, algo que el propio Chernov (2004) defiende también. En consecuencia, independientemente del esfuerzo que se lleve a cabo por hacer un ejercicio de razonamiento, será imposible desarrollar las asociaciones de ideas necesarias si se carece de un conocimiento previo que pueda tomarse como punto de partida.

In order to analyze what is said and to understand it, the interpreter must raise his level of understanding of the subject to a level which, while far from equaling that of a specialist, will be distinctly higher than that of the ordinary educated person. The acquisition of his knowledge takes place both before and during the conference (Seleskovitch, 2010, p. 55).

En este mismo sentido apunta Faber (2010) en su análisis sobre las capacidades de los traductores a la hora de afrontar encargos especializados, apreciaciones claramente aplicables a los intérpretes también como transmisores de textos orales. A su parecer, los traductores carecen del mismo nivel de especialización que los expertos en una materia

concreta. Sin embargo, consiguen alcanzar un umbral suficiente que les permite adquirir el conocimiento necesario y suficiente para abordar los encargos encomendados algo que, además, deben conseguir adquirir en un corto espacio de tiempo: «[...] one of the skills in specialized translation is precisely knowledge acquisition in cost-efficient time» (Faber 2010, p. 2).

Se puede concluir que este último punto parece estar directamente relacionado con las fases del proceso interpretativo que señalaba Kalina (2002) y que analizamos en el capítulo anterior (v. capítulo **3**) en tanto que parece evidente que, al igual que ocurre con el acto interpretativo; que puede (y, quizás, debe) entenderse como un elemento vivo; la adquisición de conocimientos es un proceso que, igualmente, denota un cierto grado de dinamismo dentro de un espacio temporal muchas veces reducido. El intérprete no puede apostar toda la adquisición de conocimientos a las etapas anteriores a la llegada al evento. De hecho, parte de ese conocimiento se adquirirá durante la propia conferencia o, incluso, tras su conclusión, lo que está en clara sintonía con la estructura propuesta por Kalina (2002) y la relación que las distintas fases del proceso interpretativo guardan con la preparación del intérprete y la adquisición de conocimientos.

A menudo, considera Luccarelli (2006), se ha percibido al intérprete como un generalista principalmente a partir de una visión algo idealizada del profesional de la interpretación como una especie de «hombre/mujer del Renacimiento» contemporáneo. Esta percepción parece estar en línea con los planteamientos que hemos venido presentado en el presente apartado al señalar, en apoyo a la tesis de Seleskovitch por parte del propio Luccarelli, la identificación del especialista como el generador de información que asiste a las conferencias, mientras que el generalista es el que se somete a dicha información en el momento en que la interpreta de una lengua a otra durante el evento en cuestión.

El proceso de adquisición sostenida de conocimientos por parte del intérprete a lo largo del tiempo está intrínsecamente ligado a la diversidad de los temas que aborda en cada uno de sus encargos y a los contextos socioculturales en los que estos se desarrollan. La presupuesta curiosidad innata del intérprete le empuja a adquirir nuevos conocimientos que, inconscientemente, enlaza con conocimientos adquiridos en encargos anteriores (Seleskovitch, 2010).

No obstante, a renglón seguido, la autora expone una interesante apreciación que no podemos pasar por alto. Ante un mayor grado de especialización de los ponentes como resultado del contacto más continuado con expertos en un campo determinado, el intérprete puede percibir una necesidad imperiosa de especializarse en un tema concreto. Con ello entendería el intérprete que podría abordar con mayor solvencia el nivel de complejidad y especialización de los discursos de sus oradores especialistas, lo que implicaría el descarte de otros potenciales campos de trabajo. A su entender, Seleskovitch (2010) considera que esta especialización no significaría que el intérprete pasara a convertirse en experto de determinados campos, sino que aumentaría su conocimiento de forma más sistemática en dichos sectores, especializándose no solo en la técnica de interpretación, sino también en algunas áreas concretas.

De acuerdo con Gile (1995), no cabe duda de que el abordaje de un encargo de interpretación implica, al menos, un cierto nivel de comprensión del discurso expresado en la lengua original: una comprensión que va más allá del mero reconocimiento de las palabras que conforman el propio discurso lingüístico. Una interpretación basada en una transposición hecha palabra por palabra de un discurso original a un discurso meta raramente podrá contar con el mismo valor que aquella realizada dentro de un marco donde la comprensión por parte del intérprete permita entregar un mensaje meta que no solo cumpla con los requisitos de calidad lingüísticos, sino también que sugiera la misma intencionalidad expresada por el orador inicialmente, tal y como ya se ha señalado anteriormente en voces de otros autores. Valga el ejemplo expresado con el propio Gile (1995), con el que concordamos plenamente, de la traducción automática en sus inicios donde los sistemas se centran en un trasvase de términos de una lengua A a una B sin tener en cuenta no solo la comprensión del mensaje y su contenido, sino tampoco el contexto en el que este se desarrolla. Todo ello da como resultado un mensaje meta desconectado de la realidad expresada por el orador y de difícil comprensión para el oído experto que asiste a la exposición del discurso.

Manole (2019) reconoce que la preparación previa de los intérpretes a nivel de conocimientos puede no ser suficiente especialmente cuando los oradores deciden divagar o salirse de la ruta temática en la que se enmarca el evento en cuestión, por lo que contar con conocimiento general sobre una amplia variedad de temas es importante para solventar este potencial escollo. No obstante, no se debe desdeñar el papel que desempeña el conocimiento lingüístico en este marco, algo que Gillies (2013) establece como

complemento indisociable del conocimiento general al entender que ambos son parte del mismo proceso en tanto que contar con el conocimiento general adecuado permitirá solventar problemas lingüísticos (esencialmente de orden léxico) que potencialmente puedan surgir en el desempeño de la función interpretativa.

Sobre esta base, Gile (1995, p. 78) propone una sencilla ecuación que explique la comprensión tal y como puede percibirse dentro del contexto de la interpretación. A su entender, la comprensión (C) es el resultado de la suma del conocimiento lingüístico del intérprete (que el autor abrevia como LK a partir de su denominación en «*linguistic knowledge*») y su conocimiento extralingüístico (que identifica como ELK, «*extra-linguistic knowledge*»). Estos tipos de conocimientos, que abordaremos en mayor profundidad en este mismo capítulo, suponen, a nuestro modo de ver, la base del conocimiento que todo intérprete debe poseer para poder realizar un trabajo dentro de los márgenes de aceptabilidad deseables. No obstante, creemos que esta ecuación debe incluir otros tipos de conocimientos mucho más precisos y específicos que permitirán un mejor desarrollo del acto interpretativo. Esto nos aleja de la visión un tanto reduccionista expuesta por el propio Gile (1995) que afirma que la relación mostrada en su fórmula se basa en la complementariedad entre el conocimiento de una lengua y el conocimiento extralingüístico, considerando que, a mayor nivel en cada uno de ellos, mayor será el resultado de comprensión. En otras palabras, Gile (1995) considera que dicha complementariedad posibilita que, en el caso de que uno de los componentes sea débil, el otro pueda compensarlo, por lo que se podrá lograr, a su modo de ver, un nivel de comprensión determinado con un nivel bajo de conocimiento lingüístico y un nivel alto de conocimiento extralingüístico y viceversa.

Posteriormente, Gile (1995) añade un tercer elemento a la ecuación que pretende desgranar el significado del concepto «comprensión»: el análisis. El autor aborda este elemento desde una perspectiva concreta: situaciones comunicativas en las que el orador sea incapaz de expresar con claridad el mensaje en la lengua meta dado el poco dominio que pueda tener de esta al no ser su lengua materna o por el empleo de un lenguaje metafórico poco habitual o una cadena de razonamiento más compleja. No obstante, apunta el propio Gile (1995), la total incompreensión de la oralidad de un discurso es algo que se da en rara ocasión puesto que, a su entender, el contexto siempre muestra, de algún modo, trazas del significado que se quiere expresar y a las que se puede agarrar el intérprete para desempeñar su labor.

En este sentido, resulta interesante considerar, al menos, la apreciación que el autor hace al reflexionar sobre lo que el término «comprender» puede llegar a significar entre quienes escuchan un discurso y que expresa en los siguientes términos:

When people say they “understand” a sentence, generally their comprehension can be considered incomplete, because they do not know and understand *all* it actually says in its context. [...] Putting it differently, their comprehension would be more complete if they knew who is talking, what car [en referencia a un ejemplo del que parte su explicación] is in the speaker’s mind, and in what context (Gile, 1995, p. 78).

Ya reseñábamos las palabras de Manole (2019, p. 66) con anterioridad cuando hacía mención a la imposibilidad de abarcar todo el conocimiento del mundo por parte de un intérprete; algo que expresaba con claridad y rotundidad en estos términos: «it is impossible for any human being to keep up with all fields of knowledge», aunque, según afirma Herbert (1952, pp. 23-24), «the conscientious interpreter should untiringly work towards that goal». Es en este trabajo incansable de constante adquisición de conocimientos en el que centraremos nuestra atención en este capítulo. Para ello, pretendemos establecer una categorización clara de los diferentes tipos de conocimientos que interfieren —a veces de forma unilateral, otras de forma cruzada— no solo en el desempeño profesional del intérprete, sino también en la fase preparatoria previa a un evento.

En definitiva, a tenor de lo expuesto, concluimos que la labor del intérprete no solo debe transitar por la adquisición y posesión de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, sino que debe pasar por un proceso de análisis de las palabras del orador. Ese análisis nos permitirá llegar a la comprensión de las palabras de quien enuncia un discurso para, posteriormente, conseguir trasladarlo a la lengua meta de la forma más natural y cohesiva a oídos de quienes lo escuchan. Todo ello, sin ser especialistas en el tema, pero teniendo en cuenta que el público meta sí encaja dentro de dicha clasificación.

4.3. Tipos de conocimiento

4.3.1. El conocimiento: herramienta de trabajo del intérprete

Resulta plausible inferir a partir de los preceptos expuestos con anterioridad que, prácticamente de manera inequívoca, puede afirmarse que es en el conocimiento previo donde reside en gran medida el éxito de la actividad interpretativa. Pero, como se ha observado, dicho conocimiento abarca diferentes dimensiones que, de manera conjunta,

otorgan al intérprete gran parte de las herramientas de las que puede valerse para conseguir enunciar un mensaje meta en línea con los parámetros de coherencia y cohesión deseables en relación con el mensaje original emitido por el orador.

De este modo, debe hacerse, en línea con la fórmula propuesta por Gile (1995) desgranada en detalle en el apartado anterior, una categorización inicial de los tipos de conocimiento con los que el intérprete debe contar a la hora de abordar un encargo. Así, se parte de una primera diferenciación entre conocimiento lingüístico y conocimiento extralingüístico que pasaremos a abordar con mayor detenimiento a continuación. Además, se añadirán las contribuciones de otros autores que se adentran en una segmentación más exhaustiva del conocimiento en sí, especialmente en relación con el conocimiento extralingüístico, y que, consideramos, aportarán un valor de mayor concreción y precisión al estudio de esta importante herramienta para el intérprete.

4.3.2. Conocimientos lingüísticos

Inicialmente, podría sonar a perogrullada afirmar que los conocimientos lingüísticos son esenciales en el desarrollo de la actividad interpretativa. Es de presuponer que todo profesional del ámbito de la interpretación contará con las habilidades comunicativas necesarias para poder desenvolverse correctamente en términos de gramática en sus lenguas de trabajo. Consecuentemente, en este subapartado se expondrán los conocimientos lingüísticos en relación directa con la terminología del campo específico sobre el que versa el evento en cuestión, así como con la fraseología específica y las expresiones estilísticas de uso común compartidas por las personas que intercambian la información especializada propia sobre la que trata el evento, tal y como los describe Fantinuoli (2017).

El dominio de la terminología especializada resulta esencial en un escenario comunicativo que se desarrolla con notables restricciones de tiempo. Esto permite la comprensión del discurso original por parte del intérprete y favorece una reformulación más precisa en la lengua meta sin necesidad de tener que acudir a estrategias recurrentes ante el desconocimiento terminológico como, por ejemplo, la explicación. En consecuencia, el intérprete podrá prestar un mayor grado de atención a otras operaciones del proceso interpretativo como puede ser, por ejemplo, la escucha activa del discurso original (Fantinuoli, 2017) y así conseguir un resultado final de mayor calidad.

No obstante, la terminología como parte integral del proceso interpretativo se abordará con mayor detenimiento en el capítulo 5 de nuestro estudio ya que consideramos que ostenta la suficiente entidad, a tenor de la importancia que le otorgan numerosos autores, como para que se analice de forma concienzuda y pormenorizada. Ahora, por su parte, pretendemos entender la relación que los conocimientos lingüísticos guardan con los otros conocimientos propios del intérprete, ya sean del mundo en general, culturales o sobre el propio campo de trabajo concreto.

La terminología resulta crucial para la traducción/interpretación especializada en tanto que los términos son la designación lingüística de los conceptos y, como tal, están intrínsecamente vinculados a conceptos de conocimiento especializado, así como a su representación, activación, transmisión y adquisición (Faber, 2010). Por ello, se puede entender que el principal objetivo de la terminología no es la evocación de unidades léxicas, sino de elementos de conocimiento de un campo concreto (Sandrini, 2000). El conocimiento —abunda Sandrini— representa un concepto que, a su vez, se convierte en el objeto de diferentes definiciones y enfoques. En consecuencia, dicho concepto se convierte en el elemento clave de un espacio de conocimiento en cualquier campo temático, al entenderse dicho espacio como las relaciones y las interdependencias entre los conceptos de un dominio predefinido que se representa por medio de su verbalización.

En línea con el planteamiento de Gillies (2013), el conocimiento general y el conocimiento lingüístico son, en gran medida, parte de un mismo proceso. Se plantea, a nuestro entender, como un proceso simbiótico en el que el conocimiento lingüístico, reflejado en forma de conceptos conocidos o adquiridos para un evento concreto, permitirá una mayor precisión y asertividad a la hora de expresar el conocimiento general. La posesión o la adquisición de dicho conocimiento permite al intérprete ordenar los conceptos para expresar su mensaje meta de forma más coherente y cohesiva y conseguir así una mayor comprensión por parte del oyente especializado. Dicho de otro modo, y siguiendo el planteamiento de Chernov (2004), el conocimiento lingüístico es el que nos permite desentrañar el significado contextual, mientras que el conocimiento extralingüístico es el encargado de hacer que dicho significado esté dotado de sentido.

Puede afirmarse, en definitiva, que el conocimiento lingüístico servirá de vector para contextualizar el mensaje expresado por el orador, mientras que el hecho de que el

intérprete posea o carezca de conocimientos extralingüísticos imprimirá un mayor o menor grado de sentido a su mensaje meta.

4.3.3. El contexto: elemento cohesivo en la relación entre conocimientos

Conviene comenzar el presente subapartado señalando los postulados de Malinowski (1938), quien ya durante la década de los años treinta del pasado siglo resaltó la importancia del contexto en el proceso comunicativo. A través del término de cuño propio «context of situation», el autor defiende que el concepto de «contexto» debe entenderse desde una perspectiva amplia y que la «situación» en la que se empleen las diferentes unidades no puede considerarse de ningún modo irrelevante en la expresión lingüística. Expresado de una forma más práctica, Malinowski (1938) considera que toda palabra escrita sin contexto lingüístico es un producto que carece de valor; del mismo modo que toda expresión oral sin contexto situacional carecería de sentido. En esta misma línea de pensamiento apunta Schweda-Nicholson (1987), quien afirma que el contexto desempeña un papel determinante en la manera en que se percibe, se analiza y se comprende un discurso.

Desde una perspectiva de comunicación monolingüe, Dascal (2003) reconoce la notable importancia que el contexto tiene en todo acto comunicativo: un hecho que difícilmente puede contradecirse a tenor de lo expuesto. Si bien sus postulados no parten del ámbito de la interpretación o la traducción, creemos que tienen cabida en este estudio en tanto que contribuyen a reforzar la relevancia del contexto en todo acto comunicativo. Dascal (2003) afirma que el contexto goza de una evidente funcionalidad comunicativa que es, en esencia, rellenar los «vacíos» de contenido que se producen en la expresión lingüística de un emisor —en nuestro caso, el orador—. Es el contexto el encargado de delimitar, a través de la expresión semántica y sintáctica de una lengua, la opción más adecuada de comunicación teniendo en cuenta todo el entorno extralingüístico. Nuevamente, puede observarse cómo el marco contextual se presenta como una suerte de «estructurador» de contenidos para favorecer la adecuada comprensión del mensaje.

Esta consideración es fácilmente extrapolable a una visión más cercana al campo de la interpretación como la ofrecida por Pöchhacker (1992). A su entender, toda conferencia puede entenderse en su conjunto como un «hipertexto» conformado por distintos textos —que se identifican en las ponencias que conforman dicha conferencia—. Este

planteamiento parte de la propuesta de Alexieva (1985) que consideraba la conferencia a modo de «macrotexto» donde los contenidos se desarrollaban por medio de los distintos «microtextos» que, a la sazón, eran las distintas intervenciones. A partir de esta categorización, Pöchhacher (2015) percibe en consecuencia el hipertexto como un marco multinivel en el que están presentes todas las fases del proceso interpretativo: desde la preparación previa hasta el final del evento.

Es importante señalar el enfoque claramente funcionalista que presenta esta percepción. El cliente no quiere que un discurso simplemente se traduzca, sino que necesita de parte del intérprete el desarrollo de un acto comunicativo mucho más complejo (Pöchlacker, 1995) que garantice la comprensión por parte del público asistente, que no siempre cumplen con un perfil de experto en el tema en cuestión (Schweda-Nicholson, 1987). Dicho de otra manera, la teoría del escopo sugiere que la valoración de todo proceso interpretativo no debe sustentarse sobre el nivel de equivalencia con el original, sino sobre la funcionalidad del discurso final en la situación y el contexto sociocultural meta (Pöchlacker, 1992). Si se parte de la idea de que la conferencia, entendida como «hipertexto», puede concebirse como la categoría más básica en el estudio de la interpretación simultánea, puede inferirse que el escopo en esta modalidad de interpretación viene marcado por las particularidades del propio encargo, que, a la postre, son las que marcarán el escopo final e individual de los distintos «textos» que conforman la conferencia (Pöchlacker, 1995) y por el entorno situacional en el que se desarrollan.

Por lo tanto, esta estructura contextual presentada por Pöchlacker (1992) admite un tercer elemento que igualmente merece una mención en nuestro estudio. Se trata de la «situación», que el autor conviene en definir como la constelación en un momento concreto de tiempo en la que están implicados los productores textuales (intérpretes y oradores) y quienes asisten a sus discursos. Pöchlacker (1992) entiende que los individuos cuentan con una serie de atributos personales y patrones de comportamiento vinculados a sus roles personales, organizacionales o situacionales. Estos roles están condicionados por el bagaje sociocultural de cada individuo —que, como apuntaba Schweda-Nicholson (1987), puede variar— y engloba conocimientos generales, especializados, individuales o contextuales. Estos conocimientos permiten a los participantes de dicha situación comunicativa valorarla en su conjunto y calibrar la «perspectiva» concreta del evento, lo que permite al intérprete explicar qué hace, cómo, cuándo y por qué (Pöchlacker, 1992). En definitiva, los intérpretes son una parte integral

del evento en el que participan y no solo asisten a las ponencias de los oradores, sino que son conocedores de la calidad en la que cada ponente se dirige a su público (Lederer, 1990). Solo así podrán garantizar la completa fidelidad en la transmisión del mensaje original a la lengua meta.

En otras palabras, de acuerdo con la teoría del escopo, el mensaje enunciado por el intérprete debe resultar coherente e interpretable dentro de un contexto situacional concreto en el marco de un entorno cultural específico (Pöchhacker, 1995). Para lograrlo, los intérpretes se valen de una combinación de elementos lingüísticos y extralingüísticos para conseguir su objetivo. El significado no se obtiene a partir de estructuras lingüísticas, sino que también es crucial contar con información de fondo, conocer los objetivos comunicativos del orador y su actitud hacia el tema en cuestión, el perfil de quienes asisten a la conferencia y, finalmente, la situación en su conjunto (Schweda-Nicholson, 1994).

El contexto puede entenderse desde diferentes dimensiones. En este sentido, Lederer (1990) defiende que existen varios tipos de contexto que bien merece la pena mencionar: contexto verbal, contexto situacional y contexto cognitivo. A nuestro modo de ver, esta categorización del contexto tiene una marcada referencia con los distintos tipos de conocimiento. Por un lado, el contexto verbal conecta directamente con los conocimientos lingüísticos del intérprete, mientras que los contextos situacional y cognitivo se relacionan directamente con su conocimiento extralingüístico. Para Lederer (1990), el contexto situacional, de la misma manera en que lo exponía Pöchhacker (1992), permite al intérprete tomar conciencia de las circunstancias en las que se da el acto comunicativo concreto, lo que regirá, en gran medida, su tarea interpretativa para adaptar su producto final a las características concretas del evento. Por su parte, el contexto cognitivo es el que permite a los intérpretes no tener que interpretar palabra por palabra, sino a partir del conocimiento que estos tienen del tema en cuestión.

Chernov otorga especial importancia al conocimiento de fondo y al contexto, con los que, a su parecer, el intérprete debe familiarizarse, así como con el propósito último del evento y del bagaje personal del orador (Matyushin y Buzadzhi, 2022), especialmente si se tiene en cuenta el escenario en el que se da la situación comunicativa: un entorno en el que el orador y su público comparten información lingüística y no lingüística sobre la que el

ponente basa su intervención (Chernov, 1995) y que el intérprete, por lo general, suele desconocer.

Al unir los distintos tipos de contexto con los diferentes tipos de conocimiento, se puede percibir la incuestionable relevancia de los conocimientos lingüísticos del intérprete, entendiéndose estos como una de sus principales herramientas de trabajo. Sin embargo, el contexto, como elemento cohesivo y esencial dentro del proceso comunicativo, exige asimismo que el intérprete cuente con conocimientos extralingüísticos de distinta naturaleza que asimismo servirán como eficientes instrumentos a lo largo de su desempeño. El intérprete debe ser conocedor de los diferentes elementos que componen dicho contexto, que en ocasiones puede antojarse inabarcable, para así poder abordarlo de forma eficiente y completa con anterioridad al acto interpretativo (o incluso durante el propio desarrollo de la interpretación como se ha hecho notar con anterioridad en el presente capítulo). Para ello, será preciso identificar de forma estructurada qué conocimientos lingüísticos y extralingüísticos será preciso obtener para así poder crear el perfecto caldo de cultivo y propiciar un resultado final coherente y aceptable para todas las partes intervinientes.

4.3.4. Conocimientos extralingüísticos

Los conocimientos extralingüísticos recogen todos aquellos contenidos contextuales, culturales o epistemológicos que trascienden la dimensión puramente lingüística que ya se describía anteriormente en el subapartado **4.3.2**. Se abre ante nosotros, como puede intuirse, un campo amplio, inmensamente rico e infinitamente variado en el que no solo tienen cabida los conocimientos directamente relacionados con el tema concreto sobre el que verse el evento en cuestión donde haya de intervenir el intérprete, sino que además recoge otros muchos tipos de conocimientos que los distintos autores han venido categorizando y denominando de distinta forma (Bayraktar Özer, 2017), si bien, esencialmente, todos hacían referencia a conceptos similares.

Estos conocimientos, que abordaremos seguidamente con mayor detenimiento, son los que permitirán al intérprete, como ya hemos señalado, contextualizar las palabras del orador y así poder otorgarles sentido antes de emitir el mensaje meta. Un mensaje que, además, deberá encajar dentro de un marco situacional concreto, bien delimitado, del que

el intérprete debe igualmente ser plenamente consciente para conseguir un resultado final satisfactorio.

Dada la amplia categorización que, de forma habitual, se ha venido empleado para este tipo de conocimiento, a efectos prácticos, hemos decidido sintetizar los tipos de conocimiento que podrían vincularse con la percepción extralingüística en dos principales subapartados para favorecer su estudio. Así, se expondrán en primer lugar los conocimientos del mundo, de fondo o enciclopédicos, seguidos de un análisis de lo que representan los conocimientos culturales en el quehacer profesional del intérprete.

4.3.4.1. Conocimientos de mundo, conocimientos de fondo o conocimientos enciclopédicos

Resulta deseable contar con una sólida base de conocimiento general sobre el tema que se interpreta en tanto que esto permite al profesional de la interpretación entender un tema en concreto y, además, hablar de manera fluida e idiomática sobre este en sus lenguas de trabajo. Ser conocedor de los aspectos sobre los que versará un encargo concreto facilitará la propia interpretación y permitirá al intérprete centrarse en aspectos que exigen un gran nivel de atención como pueden ser el análisis de los elementos lingüísticos o la transformación del mensaje de una lengua a la otra (Gillies, 2013).

Por su parte, Seleskovitch (2010) encuentra inconcebible que se pueda entender algo ante lo que uno tenga total ignorancia, ya que la comprensión se compone de la fusión de nuevas trazas de información con conocimiento previo o con la experiencia, por lo que independientemente del esfuerzo de razonamiento que se haga, será imposible hacer la asociación de ideas necesaria si se carece del conocimiento previo sobre el que poder construir una nueva conceptualización. En estos términos, la autora defiende lo siguiente:

In order to analyze what is said and to understand it, the interpreter must raise his level of understanding of the subject to a level which, while far from equaling that of the specialist, will be distinctly higher than that of the ordinary educated person. The acquisition of this knowledge takes place both before and during the conference (Seleskovitch, 2010, p. 55).

En este mismo sentido apunta Pérez-Luzardo Díaz (2009, p. 60) cuando afirma que, para comprender un discurso dentro de un acto comunicativo enmarcado dentro de un marco intercultural, no solo es preciso contar con conocimientos lingüísticos y culturales, sino que, además, resulta imperioso contar con una «cultura general amplia, conocimientos de

mundo, enciclopédicos y de fondo» para así ser capaces de contextualizar el mensaje original y poder vincularlo a conocimientos previos. Explicado de una forma más clara en palabras de la propia autora:

Por regla general, los oradores que interpretamos muestran tener una cultura general amplia o al menos unos amplios conocimientos acerca de lo que hablan. Si el intérprete no comparte estos conocimientos con el orador, corre el peligro de no entender sus alusiones, que solo quedan al alcance de aquellos que posean una cultura o unos conocimientos similares (Pérez-Luzardo Díaz, 2009, p. 61).

Observamos en las voces anteriores que existe una cierta unanimidad a la hora de colocar el conocimiento de fondo —aquel relativo al tema sobre el que trata el evento— en el centro de la actividad interpretativa, pero adquiere un papel incluso más relevante el propio contexto, es decir, el marco situacional, cultural, social y temático en el que se desarrolla no solo la conferencia en sí, sino también el propio acto interpretativo. En un escenario ideal desde el punto de vista de la actividad interpretativa, es el orador el que se ajusta a sus oyentes y a los conocimientos de mundo y de fondo que ambos comparten presumiblemente (Pérez-Luzardo Díaz, 2009), pero, además, ha de tenerse en consideración lo siguiente:

Si partimos de la base de que existe una relación necesaria entre lo que escuchamos y las asociaciones que establecemos con nuestros conocimientos sobre el tema, acerca de la personalidad del orador, de las circunstancias que incluyen en la producción, de los receptores, etc., podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que los conocimientos del intérprete compartidos con los demás participantes del acto comunicativo desempeñan un papel fundamental en el proceso y que son imprescindibles para que la comunicación tenga éxito (Pérez-Luzardo Díaz, 2009, p. 51).

Parece sensato afirmar, a tenor de las palabras de Pérez-Luzardo Díaz (2009), que el conocimiento de mundo del intérprete no desempeña un papel instrumental dentro del proceso interpretativo, sino que puede intuirse como una suerte de hilo conductor que va dando forma al discurso meta dentro de unos márgenes de coherencia y cohesión textual marcados por el propio marco contextual del evento.

No obstante, estos conocimientos no operan de forma independiente y disociada de otros tipos de conocimientos claves dentro del acto interpretativo. De este modo, existe una clara interconexión entre los conocimientos de fondo y el propio conocimiento lingüístico. Como ya mencionábamos anteriormente en el presente capítulo, Gile (1995) establece una clara complementariedad entre el conocimiento de la lengua (tal y como lo define el propio autor) y los conocimientos extralingüísticos, que pueden identificarse con los conocimientos de fondo que ocupan el presente subapartado. Esta relación entre

conocimientos es profunda, a su parecer, y se entiende como una simbiosis perfecta que hace que ambos tipos de conocimiento actúen como una herramienta perfecta para el intérprete.

Por su parte, Lederer (2003) considera que el sentido de lo entendido por el intérprete debe estar en línea con lo que ha querido decir el orador. Para que esto suceda, la autora defiende que el intérprete debe querer comprender y debe contar con el suficiente conocimiento para lograrlo. Dicho conocimiento no será idéntico al del propio orador, aunque sí debe estar suficientemente alineado como para garantizar que se transmiten los contenidos cognitivos de forma explícita en el mensaje meta y evitar así que el sentido sea hipotético.

Para Lederer (2003) el conocimiento del mundo está conformado por nociones que o bien pueden estar estructuradas de forma coherente o bien pueden ser nombradas de forma individual: se trata de representaciones de hechos, experiencias, emociones, etc. En otras palabras, en su planteamiento, este tipo de conocimiento parte de un conocimiento teórico que está basado en reflexiones personales, lecturas previas, cultura general o conocimiento especializado que cada individuo posee de forma desverbalizada y que aplica sobre un texto (o discurso) para lograr entenderlo. Además, este se percibe como un conocimiento compartido por la comunidad, si bien reconoce que cada uno de los miembros que conforman dicha comunidad posee su propio conocimiento del mundo que puede coincidir, o no, con el del resto de miembros.

Sobre esta base, Lederer (2003) abunda, por tanto, en el hecho de que el conocimiento del mundo, al que también se refiere como conocimiento enciclopédico, abarca tanto el conocimiento lingüístico como el extralingüístico que se almacena en nuestra memoria y que puede rescatarse en cualquier momento mediante la acción de estímulos externos o internos.

A efectos del estudio que nos ocupa, consideramos que esta reducción de los distintos tipos de conocimiento a un único «saco» general puede ser contraproducente en términos de preparación previa del intérprete. Como se abordará en capítulos posteriores, el proceso de preparación previa a todo acto interpretativo debe ser estructurado con el único fin de ser integral y efectivo. La incapacidad de diferenciar entre las necesidades lingüísticas del intérprete y aquellas relacionadas esencialmente con aspectos de

contenido puede hacer que dicho proceso preparatorio resulte deficiente con el consecuente perjuicio que ello pueda conllevar a la rendición del mensaje meta por parte del intérprete llegado el momento de la interpretación ante un público meta.

4.3.4.2. Conocimientos culturales

Pöchhacker (2007) explora un aspecto clave que ya se ha mencionado en capítulos anteriores de este trabajo que es el hecho de que los estudios que se aproximan a la interpretación desde un marco funcionalista perciben el propio acto interpretativo como un proceso comunicativo en el que se vinculan diferentes sistemas culturales. En consecuencia, se da por sentado que el intérprete deberá seleccionar la mejor entre una variedad de opciones para hacer que el discurso meta resulte funcional; es decir, que esté dotado de sentido y coherencia, a oídos del público receptor sin perder en ningún momento su propósito (escopo).

La cultura, entendida como conocimientos y creencias compartidos, así como un conjunto de maneras concretas de ver y hacer las cosas en el contexto de un sistema social en el que convive un grupo de seres humanos puede verse como un resultado del uso del lenguaje, que, además, forma una parte integral de la propia cultura (Pöchhacker, 2007). Resulta necesario afirmar en este punto que, al igual que existía una evidente conexión entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento de mundo como se mencionó anteriormente, se da, del mismo modo, una clara relación entre el conocimiento lingüístico con el cultural. Así lo hace notar Pérez-Luzardo Díaz al aseverar lo siguiente:

Conocer las normas de interpretación de un acto de habla es esencial en aquellos casos en los que tiene lugar un acto comunicativo entre representantes de grupos étnicos diferentes. Una mala interpretación del comportamiento verbal de un representante de otra cultura puede conducir a lo que se conoce como un ‘choque cultural’ (Pérez-Luzardo Díaz, 2009, p. 54).

Pöchhacker (2007) se expresa en términos similares a los de Pérez-Luzardo Díaz (2009) en relación con la fusión que se produce entre lengua y cultura al afirmar que, de forma inevitable, la expresión lingüística está ligada a la cultura en tanto que los intérpretes trabajan con y entre dos o más sistemas de lengua y cultura, entendiendo esta última como un constructo sociocultural heterogéneo en sí mismo, lo que exige al intérprete un constante ejercicio de cambio, recreación y adaptación. No obstante, incluye aquí un interesante término, «*culture-specific*», que trasciende de algún modo esta evidente vinculación entre lengua y cultura al considerar que este concepto pivota en torno al

propio conocimiento general y al nivel en que se este conocimiento se comparte entre quienes conforman la situación comunicativa en cuestión a partir del conocimiento general, específico, contextual y sociocultural individual de cada uno de ellos, así como de sus propias competencias. Así, añade a renglón seguido:

This focus on knowledge makes it very difficult to operationalise the way more closely culture-bound forms of expression are understood and what is or must be done by the translator/interpreter to make their referents accessible to the target-text audience Pöchhacker (2007, p. 130).

Las bromas pronunciadas por los oradores pueden servir a modo de ejemplo. La alusión a referentes locales que atienden a patrones culturales que no forman parte de una cultura compartida en términos más extensivos puede hacer que la labor interpretativa se vea comprometida. Desde una perspectiva cultural, así lo relata Pöchhacker (1995), resulta habitual ver cómo oradores británicos y estadounidenses riegan sus discursos, independientemente del grado de formalidad que estos tengan, con notas de humor en forma de chistes o chascarrillos; lo que, a ojos de un público, por ejemplo, alemán, que espera una alocución más académica y estructurada mediante unos cánones más formales, puede resultar vago o, incluso, poco profesional. Son estos aspectos culturales concretos y, en ocasiones, extremadamente locales, los que, a nuestro entender, trascienden los límites que habitualmente circundan el concepto de cultura para adentrarse en una dimensión más profunda de la intencionalidad del propio orador y que requiere, por parte del intérprete, un mayor grado de conocimiento contextual tanto de las dimensiones metalingüística y extralingüística.

4.4. La anticipación: los conocimientos en acción

La anticipación se percibe a menudo como la forma de sortear las dificultades que presenta la asimetría lingüística entre lenguas que no comparten estructuras sintácticas similares en el proceso interpretativo. Dicho de una forma más amplia, la anticipación hace referencia a la predicción de las unidades que forman el discurso origen cuando aún no están disponibles para que el intérprete proceda a su procesamiento (Setton, 1999; Pöchhacker, 2004; Liontou, 2015). En pocas palabras, la anticipación implica la activación de un ítem lingüístico antes de que se produzca su *input* perceptivo (Chmiel, 2021). De igual modo, se percibe como la habilidad de predecir la continuidad de un discurso oral, algo que resulta crucial en el funcionamiento de la interpretación simultánea en base a la constante redundancia en la comunicación humana y en base a la preparación

del intérprete con antelación a un evento, lo que le permitirá ganar conocimiento sobre el tema central de la conferencia (Bartłomiejczyk, 2008) y favorecer, por ende, la inferencia de los contenidos.

La anticipación a las palabras del orador supone un componente de relevancia en cualquier situación comunicativa, ya sea de carácter formal o conversacional (Schweda-Nicholson, 2008). El pleno conocimiento del contexto en el que se desarrolla el acto interpretativo, así como de los contenidos relacionados con los postulados presentados por un orador son vitales para que el intérprete pueda adelantarse a lo que se está por decir (Schweda-Nicholson, 1987).

Chernov (2004) desarrolló de manera amplia los conceptos de anticipación, inferencia y redundancia. Con su trabajo, consiguió demostrar que los intérpretes son capaces de anticipar el mensaje que enunciará un ponente en lugar de simplemente reaccionar a lo que escuchan, asegurando que la redundancia desempeña un papel crucial en el éxito de la interpretación simultánea (Matyushin y Buzadzhi, 2022).

Por su parte, Gile (1995, 2009) y Setton (1999) defienden que existen dos tipos de anticipación que, a nuestro juicio, merece la pena subrayar en nuestro estudio:

- **Anticipación lingüística o sintáctica.** Este tipo de anticipación se basa en el reconocimiento de determinadas estructuras sintácticas o fórmulas léxicas. En las lenguas, las palabras no se suceden al azar, sino que lo hacen en base a diferentes causalidades. Si bien el conocimiento de estas normas se produce de forma inconsciente, su dominio ayuda a reducir el nivel de incertidumbre a la hora de interpretar (Gile, 1995).
- **Anticipación extralingüística.** Este tipo de anticipación se basa en el conocimiento externo (Setton, 1999). El conocimiento del contexto situacional de la conferencia, del tema que esta aborde y del orador, posibilitará anticipar las ideas que se expresen en los discursos. Es aquí donde la preparación previa adquiere una especial importancia en tanto que, a mayor consulta de documentación con antelación al encargo, mayor será el poder del intérprete para anticipar las palabras del orador y, consecuentemente, menor será la carga sobre los esfuerzos de escucha y análisis (Gile, 1995) (v. subapartado **2.3.3**).

Esta diferenciación se muestra en evidente sintonía con la diferenciación establecida entre los diferentes tipos de conocimiento que hemos abordado en este capítulo: lingüístico y extralingüístico. Conviene en este punto retomar los planteamientos expresados acerca de la necesidad del intérprete de convertirse en especialista en un campo concreto del saber que ya se apuntó en el apartado **4.2**. Nuevamente, resulta imposible abarcar la totalidad del saber del mundo, pero contar con un conocimiento base amplio en distintas áreas que puedan considerarse recurrentes favorecerá la redundancia terminológica y, en consecuencia, la inferencia y la anticipación por parte del intérprete. A este respecto, Chernov (1995) establece tres especialidades que, a nuestro juicio y especialmente desde un punto de vista formativo, son del todo pertinentes para garantizar una amplia familiarización con las temáticas y el léxico habituales en la mayoría de los encargos profesionales. Así, conviene resaltar de forma resumida las tres áreas de interés señaladas por Chernov (1995):

- **Ámbito financiero y de negocios**, lo que abarcaría una especialidad sociopolítica y socioeconómica.
- **Ámbito tecnológico**, relacionado con una especialidad más técnica o vinculada a las ciencias naturales.
- **Ámbito de las ciencias de la vida**, en las que se encierran campos del saber como la biología o la agricultura.

Bartłomiejczyk (2008), por su parte, hace una segunda diferenciación a partir de voces precedentes que exploraron el fenómeno de la anticipación en la interpretación y que resulta interesante para nuestro trabajo. Por un lado, aborda una corriente que estudia esta estrategia desde una perspectiva centrada en el problema (*problem-oriented*) que se emplea para hacer frente a una dificultad concreta a la que el intérprete deba dar solución durante el ejercicio de sus tareas. Por otro lado, Bartłomiejczyk (2008) hace mención a la anticipación general, que sucede de igual manera en la comunicación monolingüe. Se trata de la anticipación que se emplea para generar expectativas sobre el discurso original, lo que facilita la comprensión del mensaje. A su parecer, ambos tipos de anticipación son el fruto del conocimiento del mundo del intérprete, de su conocimiento lingüístico o de la combinación de ambos.

Una vez más, se observa que tanto el conocimiento lingüístico del intérprete, como su conocimiento extralingüístico son claros habilitadores de la anticipación para el

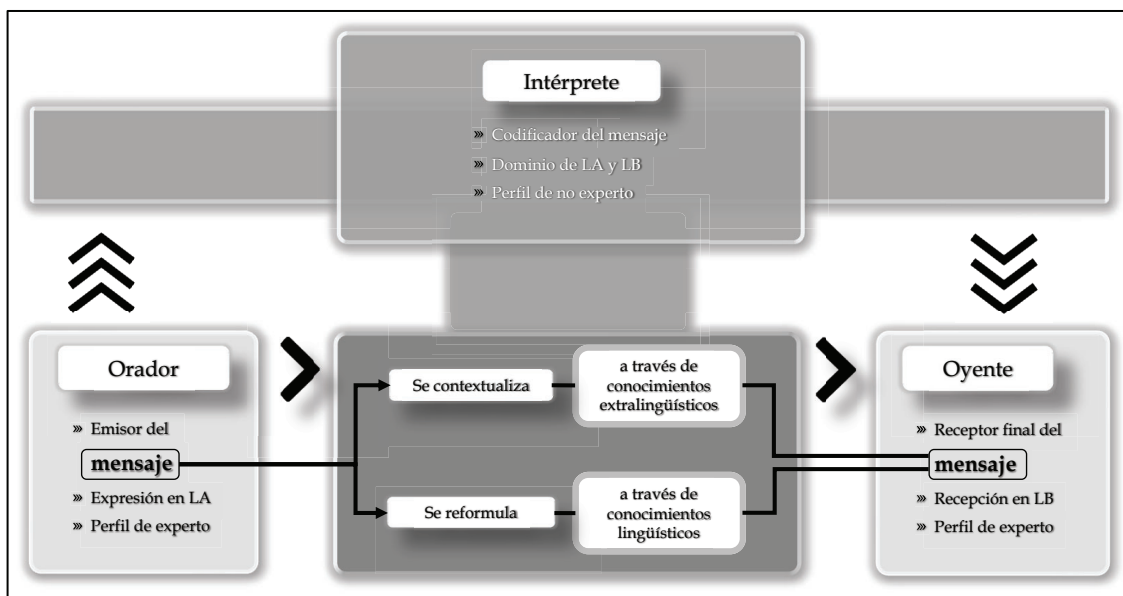
profesional de la interpretación, lo que, a la postre, favorecerá el éxito de su intervención. Es preciso señalar que, en el proceso de la escucha del discurso original, el intérprete presupone cuál es la intención del orador y la forma en que es probable que su discurso se desarrolle o se complete semántica y verbalmente (Chernov, 2004). Parece quedar claro, en conclusión, que la anticipación es una herramienta inherente a la propia actividad interpretativa y que es la efectiva adquisición de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos la que permitirá que dicho instrumento pueda desarrollarse de una manera útil para el desempeño profesional del intérprete.

4.5. Encaje de los conocimientos en la labor interpretativa

En vista de lo expuesto con anterioridad, creemos que la figura que se presenta a continuación (v. Figura 6) puede servir a modo de resumen para llegar a comprender de forma integral el papel que desempeñan los distintos tipos de conocimiento dentro del proceso interpretativo. Este esquema mantiene una perspectiva de carácter funcionalista que, en definitiva, es la que consideramos que tiene una mayor cabida en el estudio que nos ocupa al ofrecer un enfoque más para entender la manera en que el intérprete se sirve de su conocimiento para procesar el escopo del mensaje original y trasladarlo adecuadamente a la lengua meta.

A nuestro entender, y solo con el ánimo de hacer una somera explicación expositiva de dicha figura, el intérprete tiene su posicionamiento entre un orador especialista, cuya lengua de expresión se denominará A (LA) y un oyente especialista también con una lengua de expresión que denominaremos B (LB). El trabajo del profesional de la interpretación será codificar el mensaje expresado en LA y transmitirlo en la LB manteniendo en todo momento la intencionalidad expresada por el orador. La información contenida en ese mensaje debe pasar por dos procesos a nuestro modo de ver: uno de contextualización y otro de reformulación. Para el primero, es preciso que el intérprete cuente con los conocimientos extralingüísticos precisos con los que o bien ya contaba, o bien ha adquirido, para poder situar el mensaje meta en un entorno familiar para el público que asiste al acto comunicativo. Para el segundo, el intérprete debe contar con conocimientos lingüísticos sólidos y específicos que le permitan expresarse en términos naturales, precisos y terminológicamente acertados a oídos del público que asiste a la interpretación.

Figura 6
Encaje de los conocimientos en la labor interpretativa



Antes de concluir el presente capítulo, conviene resaltar un concepto que, a nuestro juicio, aglutina de forma perfecta gran parte de los contenidos expuestos con anterioridad: «*Knowledge base*» (base de conocimiento). Gile (2009, p. 110) entiende que esta especie de base de datos personal, propia y única de cada intérprete que se acrecienta con el paso del tiempo a medida que el profesional de la interpretación adquiere nuevos conocimientos a partir del contacto con nuevos campos del saber, es necesaria tanto para la comprensión del mensaje original como para la reformulación del mensaje en la lengua meta. A su entender, esta base recoge el conocimiento lingüístico tanto de la lengua de origen como de la lengua meta (lo que correspondería al conocimiento lingüístico presentado con anterioridad) y el conocimiento del mundo del propio intérprete (el conocimiento extralingüístico) y es la interacción entre estos dos tipos de conocimientos la que favorecerá un mayor grado de precisión y exactitud en el desarrollo de la actividad interpretativa.

Se trata, según puede inferirse de las palabras de Gile (2009), de hacer un continuo esfuerzo por aumentar el volumen de esta base de conocimiento y de alimentarla de manera continuada para conseguir un conocimiento (tanto lingüístico como extralingüístico) cada vez más extenso. Esto enraíza directamente con las palabras de Lvóvskaya (en Rodríguez Medina, 2000) que iniciaban el presente capítulo: el intérprete no solo debe contar con talento, sino que debe tener un dominio absoluto de sus lenguas de trabajo y un constante afán por elevar su conocimiento extralingüístico.

Veremos en los próximos capítulos cómo puede materializarse este reto a través de la consulta terminológica exhaustiva y de la intensiva preparación previa antes de un evento. No obstante, creemos que resulta pertinente señalar las palabras de Chernov (1995) para delimitar, de algún modo, el fin que este proceso preparatorio deberá tener en el desempeño profesional del intérprete:

A wise man once said that the difference between a modern scientist and a layman is that the scientist learns as much as possible about a narrower and narrower field until he ends up with knowing almost everything about nothing, while a layman learns a little about everything until he ends up with knowing almost nothing about everything. As the balancing mediator in international communication the interpreter should find a place somewhere in between (Chernov, 1995, p. 233).

5. DOCUMENTACIÓN Y TERMINOLOGÍA

Este nuevo capítulo al que se da comienzo con estas líneas mantiene un intrínseco diálogo con los contenidos expuestos en el capítulo anterior acerca de los conocimientos que se presuponen y se asocian directamente al intérprete para el desempeño efectivo de su labor. Quizás resulte conveniente dar comienzo a este nuevo apartado con las palabras de Pinto (2006), que en el prólogo de *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina* (Sales Salvador, 2006) se expresa en los siguientes términos sobre el papel que desempeña la documentación en la vida profesional del traductor y del intérprete. Sirva la siguiente reflexión a modo de una metafórica brújula que nos permita situar el enfoque de este nuevo capítulo y entender, *grosso modo*, la relevancia que tienen la terminología y la documentación en el quehacer profesional del intérprete.

El traductor es la pieza medular de los procesos lingüístico-documentales cuando estos se refieren al traslado de percepciones, afectos, sentimientos, conocimientos y, sobre todo, ideas de una cultura a otra, y, por consiguiente, desde un idioma a otro. Para el mejor desempeño de su labor necesita responsabilidad, profesionalidad, formación y mucha documentación, pues de todo ello dependerán los resultados y la calidad del trabajo realizado.

En este contexto de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo, apostamos por el rol de la competencia documental o infocompetencia en el emergente paradigma de alfabetización en información, que ofrece al traductor la posibilidad de saber gestionar, organizar, almacenar, recuperar, evaluar y usar la información para tomar decisiones y resolver problemas de forma adecuada (Pinto, 2006, p. 13).

A raíz de lo expuesto en los capítulos anteriores, parecería inaudito cuestionar la afirmación de Pinto (2006). Si bien la autora se refiere a la figura del traductor, esta referencia es extrapolable al intérprete, que se erige como un agente transmisor de las ideas expresadas por un orador en una determinada lengua a un receptor meta con el que el primero no comparte el mismo código lingüístico. Dicho mensaje objeto de interpretación está cargado de intencionalidades y conocimientos subyacentes de los que el propio intérprete debe ser consciente y que no debe desdeñar en ningún momento a fin de poder transmitir un mensaje meta adecuado y preciso.

Como se ha venido observando a lo largo de nuestro estudio, los conocimientos de los que debe valerse el profesional de la interpretación sean de la índole que sean, proceden de fuentes varias: conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia vital, otros que son fruto del contacto con los contextos en que se desarrollan los propios actos comunicativos o aquellos adquiridos *ad hoc* para abordar el encargo asignado. Son estos últimos los que nutren y dan sentido a este nuevo capítulo en el que no solo se abordará

la forma en que los intérpretes afrontan el proceso de documentación y la adquisición terminológica con antelación a un encargo desde una perspectiva teórica, sino que, además, se expondrán los retos que se presentan ante este proceso en una sociedad de la comunicación y de la información plenamente digitalizada como la actual.

Las necesidades en materia informacional en el campo de la interpretación son de carácter lingüístico y extralingüístico, multilingüe, adscritas de forma clara a un tema y a una cultura, y proceden de diferentes campos del conocimiento (Sales Salvador, 2022). Son estas necesidades informacionales las que exigen un esfuerzo concienzudo por parte del intérprete para realizar un ejercicio de documentación holístico e integral y así abarcar y familiarizarse con el mayor rango informativo posible antes de su llegada al evento en cuestión. El objetivo de este proceso de documentación no es otro que «hacer accesible la información demandada por los usuarios mediante la organización, la identificación, la selección, el análisis y la evaluación de las fuentes de información» (Sales Salvador, 2006, p. 59).

Este capítulo pretende explorar la forma en que el intérprete aborda este proceso, los mecanismos de los que se vale y la manera en que se desarrollan tanto el proceso de documentación previo a un encargo, así como la consecuente búsqueda terminológica: una de las piezas clave del proceso de documentación. Se pretende, en definitiva, analizar cómo se selecciona y se analizan la documentación y la terminología concretas para un encargo: unos contenidos que, posteriormente, darán forma y nutrirán los instrumentos terminológicos que servirán de herramientas de estudio y consulta al intérprete; eminentemente, en forma de glosario, que se tratará con profundidad en el capítulo **6** del presente estudio.

De igual modo, en las próximas páginas se abordará la necesidad de tomar consciencia ante el hecho de que, frente a las grandes ventajas que pone sobre la mesa el alto nivel de democratización de la información a día de hoy y ante la vertiginosidad con la que se crean y se comparten los contenidos informativos, el intérprete tiene ante sí considerables retos que deberá solventar valiéndose de sus habilidades críticas para discernir qué información es apta y cuál descartable para suplir de forma efectiva y eficaz las necesidades documentales del encargo encomendado.

5.1. La sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad-red: contexto actual y encaje del intérprete

Afirmar que los tiempos actuales se desarrollan en un «contexto marcado por nuevos retos y oportunidades en cuanto al desarrollo de la información, el conocimiento y el aprendizaje» (Alfonso Sánchez, 2016, p. 236) no hace más que subrayar la idea de que nos encontramos ante un mundo cambiante. Se trata de un contexto inédito en el que las nuevas tecnologías han irrumpido de forma evidente en la definición de un paradigma sociocultural distinto basado, en esencia, en la información y en el conocimiento, en el que se deja atrás una sociedad considerablemente menos digitalizada, heredera de las antiguas revoluciones industriales. Estos nuevos esquemas sociales relacionados con el conocimiento y la información han ido evolucionando desde las décadas de los 70 hasta conformarse en diversas conceptualizaciones que, a nuestro entender, tienen plena pertinencia en nuestro estudio. En primer lugar, nos permitirán situar al intérprete en el contexto actual y la forma en que debe desarrollar su práctica profesional en este nuevo escenario. Por otro lado, facilitará la puesta en valor del papel que desempeñan los conocimientos en el mundo de hoy para, posteriormente, comprender la forma en que dichos conocimientos se abordan y se exploran durante el proceso de documentación que es, a la postre, el que nos ocupa en este espacio.

Desde la década de los 60 y por medio de la voz de distintos autores como Machlup (1962), con su denominación inicial de «industria de la información», o Masuda (1981), quien acuñara el término más genérico de «sociedad de la información», se han sucedido distintas denominaciones para el entramado social postindustrial que sirvió de germen para el contexto actual.

Hacia la década de los 90, este concepto da un salto hacia una conceptualización más abarcadora que se dará a llamar la «sociedad del conocimiento» impulsada por los preceptos de autores como Drucker (1993), que coloca el conocimiento en «el centro del proceso de innovación, mejora de la productividad y adaptación al cambio. [...] En la sociedad del saber, las personas tienen que aprender cómo aprender» (Alfonso Sánchez, 2016, p. 237). Nos adentramos, por lo tanto, en un modelo de sociedad en el que no toda la información es conocimiento, aunque todo el conocimiento podría ser información (Aguilar Ruiz, 2009). La información ha adquirido un mayor grado de accesibilidad, lo que complica, de alguna manera, la capacidad de filtrado de los individuos para dirimir

qué información es cierta y cuál no lo es, especialmente cuando no se dispone de las habilidades para poder valorar la idoneidad de los recursos consultados (Pinto y Sales, 2008). El análisis de la veracidad y la pertinencia de la información consultada debe convertirse en una constante en el proceso de adquisición de conocimientos. Para ello, resulta necesario contar con las habilidades para poder discernir entre información válida para el propósito concreto para el que se consulta y aquella de dudosa procedencia. Pero esta percepción de calidad de la información es subjetiva y varía enormemente en función de quién sea el receptor de dichos contenidos (Pinto y Sales, 2008). Se infiere, por tanto, una clara conexión con lo expuesto en el capítulo **4** anterior en el que se resaltaba el importante papel del contexto en la labor interpretativa y, sobre todo, en la tarea de preparación previa. Sin el conocimiento pleno de este contexto, el intérprete será incapaz de determinar el fin último y la utilidad de su proceso preparatorio en consonancia con las exigencias del entorno en que ha de interpretar.

Indudablemente, se presenta aquí un nuevo reto que afecta a prácticamente cualquier estamento social o profesional, incluidos los propios intérpretes, quienes deben contar con las habilidades necesarias y precisas para poder desechar o abrazar aquella información de relevancia para el fin documental concreto relacionado con el encargo.

En consecuencia, la documentación aplicada al ámbito de la traducción y la interpretación adquiere una notable pertinencia y una evidente utilidad desde un punto de vista instrumental. El acceso a la información será cada vez mayor en una sociedad que persigue formar individuos críticos capaces de distinguir lo verdadero de lo falso en base a sus conocimientos para así poder avanzar, lo que viene a corroborarse con las palabras de Krüger (2006):

[...] el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna (Krüger, 2006, [Definición de la sociedad del conocimiento, párr. 1]).

El intérprete, como parte integral de las sociedades modernas, vive inmerso igualmente en el aluvión informativo que impera en nuestros días. Por ello, debe estar familiarizado con los mecanismos y las herramientas que le permitan llevar a cabo un proceso documental bien estructurado y certero para ejercer su labor de la manera más eficiente en una sociedad altamente informada.

Del mismo modo, la sociedad del conocimiento guarda una estrecha relación con las nuevas tecnologías y las nuevas formas de comunicación entre individuos. Los intérpretes no deben mostrarse ajenos a este entorno que día tras día no hace más que consolidarse y conformarse en un nuevo contexto en el que operan todas las comunidades. Se trata de un nuevo tipo de sociedad, la «sociedad-red», como la viene a definir Castells (1997), en la que todos los individuos conviven en una estructura social donde se integran diversas redes que permiten el intercambio de información y comunicación. Por su parte, esta sociedad, de acuerdo con el propio Castells (1997), se desarrolla dentro de una estructura social basada en la experiencia, la producción y el poder a través de la propia comunicación enmarcada en un entorno cultural. En otras palabras, se trata de una sociedad interconectada por medio de «nodos» entrelazados que permiten un flujo de información dentro de un espacio y de un tiempo.

A network is a set of interconnected nodes. Nodes may be of varying relevance to the network, and so particularly important nodes are called “centers” [...] any component of a network (including “centers”) is a node and its function and meaning depend on the programs of the network and on its interaction with other nodes in the network (Castells, 2009, p. 19).

Este sistema que expone Castells (2009) se asienta en la cooperación y la competencia entre las propias redes, que procesan los flujos de información que se dan entre los distintos nodos que las componen creando canales de conexión entre ellos. Esa información se comparte con otras redes, de ahí la cooperación, que se centra, esencialmente, en la capacidad de comunicación que existe entre estas gracias a la existencia de determinados códigos de traducción e interoperabilidad interred (lo que el autor denomina protocolos de comunicación) y el acceso a puntos de conexión (Castells, 2009). Es en este entorno interconectado por el que el intérprete debe saber transitar ya que, en gran medida, actuará como facilitador del intercambio de información al ser, a nuestro entender en numerosas ocasiones, el encargado de ejecutar los protocolos de comunicación a los que hace referencia Castells dentro de este proceso de interconexión entre nodos e, incluso, entre redes. En su labor, el intérprete deberá garantizar que la información se transmite de la manera más fiel y veraz a partir de lo expresado en un código lingüístico diferente para así asegurar que existe un flujo de información entre los nodos conectados a través de los canales. Es aquí, a nuestro entender, donde el papel del intérprete puede considerarse preponderante en aquellas circunstancias en las que la barrera idiomática suponga un impedimento al flujo informativo.

Este nuevo paradigma de sociedad interconectada exige que los individuos cuenten con una serie de competencias específicas que les permitan desenvolverse dentro de la sociedad-red, tanto de forma individual como colectiva (Uriarte y Acevedo, 2018) para poder gestionar la información y los conocimientos dentro de los marcos espaciotemporales concretos a los que hacía referencia Castells (2009).

El intérprete no puede posicionarse de espaldas a este escenario. Como agente transmisor de cultura y, en última instancia, de conocimientos, debe ser consciente de las necesidades de contar en todo momento con la información más adecuada para así generar en quien le escucha el conocimiento más preciso y veraz. Se desprende de este modo la incuestionable necesidad de que el profesional de la interpretación cuente con las herramientas y las habilidades específicas que le permitan desplegar su capacidad crítica: una habilidad adquirida y que, de forma constante, le invita a contrastar informaciones nuevas con otras precedentes para así corroborar su pertinencia y permitir que se conviertan en nuevo conocimiento, ya procedan de fuentes formales escritas u orales. En otras palabras, para hacer que el conocimiento que Nonaka y Takeuchi (1994) convinieron en denominar «tácito», pase a convertirse en «conocimiento explícito». Las autoras entienden que el conocimiento tácito parte de la experiencia personal de cada individuo y resulta difícil expresarlo en lenguaje formal, mientras que el conocimiento explícito puede procesarse y almacenarse de manera mecánica al asentarse en datos. El primero puede, efectivamente, convertirse en explícito, si bien, para ello, ha de pasar por un procesamiento informativo que permita su codificación. El intérprete puede —e incluso, debe— ser capaz de ejecutar este proceso para adquirir una información veraz y adaptada al contexto concreto en el que ha de desempeñar su labor. Para lograrlo, se espera que el intérprete cuente con un alto grado de competencias informacionales como herramientas para combatir la infoxicación o la infosaturación, concepto del que se hablará en este mismo capítulo (v. apartado **5.4**) y que se presenta como una amenaza en el proceso documental de los intérpretes en el contexto actual.

5.2. La alfabetización informacional y las competencias informacionales: un trabajo continuo de adquisición de conocimientos

En un entorno como el actual donde la información y el conocimiento fluyen a velocidades vertiginosas como se ha comentado con anterioridad, el intérprete debe ser consciente de que se requiere de un «aprendizaje continuo para buscar, evaluar, utilizar y

crear nueva información» (Cid-Leal y Perpinyà-Morera, 2015 [Introducción, párr. 1]). Conviene en este sentido resaltar a modo introductorio el modelo de competencia traductora propuesto por el grupo de investigación PACTE (2000) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Este modelo desglosa una serie de subcompetencias que, a nuestro juicio, son del todo pertinentes para entender la importancia de la alfabetización y las competencias informacionales para el profesional de la interpretación.

Para este grupo de investigación encabezado por la Dra. Hurtado Albir se identifica un total de seis subcompetencias dentro de la macrocompetencia de traducción que pasan a describirse a continuación de manera sucinta dada su relevancia para nuestro trabajo:

- **Subcompetencia bilingüe**, que se entiende como el conocimiento y las habilidades necesarias para poder favorecer la comunicación lingüística.
- **Subcompetencia extralingüística**, que se asocia al conocimiento del mundo en general, así como a otros conocimientos especializados a los que recurrirá el intérprete en función de las necesidades específicas del encargo.
- **Subcompetencia instrumento-profesional**, que aglutina todos los conocimientos y habilidades que se relacionan con el mercado y con la profesión, centrándose, esencialmente, en una postura ética y profesional.
- **Subcompetencia psico-fisiológica**, que se relaciona directamente con habilidades psicomotoras, cognitivas (memoria, atención, creatividad, etc.) o actitudinales (curiosidad, rigor, espíritu crítico o autoconfianza, entre otras).
- **Subcompetencia de transferencia**, que engloba a las anteriores y que describe la forma en que se procesa el discurso original para convertirlo en el discurso meta. Aquí se entrelazan una serie de subcomponentes que son de relevancia:
 - a. La comprensión.
 - b. La capacidad para mantener el discurso original y el discurso meta como dos entes separados.
 - c. La re-expresión.
 - d. La capacidad para continuar con el encargo de interpretación.
- **Subcompetencia estratégica**, que engloba todos los procesos individuales que entran en funcionamiento cuando se presenta un reto a lo largo del proceso interpretativo y que llegan a convertirse en estrategias para dar solución a dichos

problemas. Estas estrategias pueden incluir tareas como la identificación de ideas principales frente a otras secundarias, la búsqueda de información concreta o el establecimiento de un orden a la hora de abordar el proceso de documentación.

En consonancia con Cid-Leal y Perpinyà-Morera (2015, Introducción, párr. 2), es dentro de la subcompetencia instrumento-profesional donde se puede entender que el conocimiento y el uso de las fuentes de información tienen una cabida más evidente. A su entender, «la competencia informacional supone uno de los componentes esenciales de la competencia traductora», algo que ya apuntaban Pinto y Sales (2008), cuando afirmaban que la competencia informacional favorece en gran medida la competencia traductora, si bien no la reemplaza. En su opinión, entendida como tarea cognitivo-lingüística, la traducción se beneficia de la documentación, que igualmente aglutina una serie de actividades de carácter cognitivo y lingüístico. Esto convierte a la documentación en una herramienta fundamental para el correcto desarrollo de la actividad traductora, lo que hace concluir que la alfabetización informacional es crucial para el desarrollo de los traductores e intérpretes en tanto que les dota de una mirada crítica que les permite ampliar su base de conocimiento (Pinto y Sales, 2008).

En estos términos, concordamos plenamente con la afirmación de las autoras cuando defienden que la alfabetización informacional es un prerrequisito para el aprendizaje continuo porque, efectivamente, permite a quienes aprenden abordar la adquisición de nuevos conocimientos desde una perspectiva crítica. Los intérpretes, como gestores de conocimiento, deben contar con esta infocompetencia a la que ya hacía mención Sales Salvador (2006), tal y como reseñamos al principio de este capítulo, para así poder garantizar que se dispone de las herramientas adecuadas para ser capaces de filtrar en todo momento y de descartar, llegada la instancia, aquella información que sea irrelevante de la que verdaderamente sea de interés para el proceso de documentación ante un encargo.

El concepto de «alfabetización informacional» surge por primera vez de la mano de Zurkowski en el año 1974, quien se aproxima a esta nueva realidad en los siguientes términos:

With the introduction of new information processing technologies, the line between market place and subsidized functions in some respects has become blurred. The process of achieving information literacy involves defining that line clearly and realistically, and in defining an institutional framework for the information service environment. In our

age of information overabundance, being information literate means being able to find what is known or knowable on any subject (Zurkowski, 1974, p. 23).

Si bien el argumento anterior data de hace prácticamente cinco décadas, muchos de los principios que presenta son de completa pertinencia en el entorno actual, a pesar de que el presente marco situacional es más complejo. El advenimiento tecnológico del que habla Zurkowski (1974) en relación con el procesamiento informativo no ha hecho más que potenciarse desde la década de los 70 del siglo pasado hasta conformarse en un entorno en el que en ocasiones resulta complejo incluso determinar la veracidad de los contenidos informativos. Ya en Castells (1997) se observa este significativo avance transcurridos escasamente 20 años de las palabras de Zurkowski: un avance que el propio Castells percibe como acicate para el desarrollo de una revolución tecnológica que uniría al mundo en base a la información y que se ha desencadenado de una forma rápida hasta nuestros tiempos.

Surgen a partir de este momento de complejidad informativa nuevos modelos que, en esencia, «buscan respuestas más adecuadas a la creciente complejidad de la información» (Pinto y Uribe-Tirado, 2022, p. 120). Así, conviene resaltar los siete pilares de la alfabetización informacional, propuestos por el grupo de trabajo en materia de alfabetización informacional de la Society of College, National and University Libraries (SCONUL) del Reino Unido; el *ACRL (2015) Framework for Information Literacy for Higher Education* (El marco de referencia para la alfabetización informacional para la educación superior) de la Association of College and Research Libraries (ACRL) de Estados Unidos (una de las divisiones de la American Library Association [ALA]); o el trabajo del Chartered Institute of Library and Informational Professionals (CILIP), que en 2018 lanzó su versión más actualizada de su definición de alfabetización informacional.

Veamos a continuación cada una de estas propuestas para entender el papel que la alfabetización informacional desempeña en la sociedad en general y cómo esta perspectiva puede extrapolarse *a posteriori* a la labor del intérprete.

5.2.1. Los siete pilares de la alfabetización informacional de SCONUL

El SCONUL (2011) entiende que la alfabetización informacional es el paraguas bajo el que se guarecen aspectos como las alfabetizaciones digital, visual y mediática, así como

la alfabetización académica, la gestión de la información, las habilidades informativas y el cuidado y la gestión de los datos. Resulta conveniente señalar que esta propuesta parte de la premisa de que toda persona alfabetizada desde el punto de vista informacional debe tomar plena conciencia de la manera en la que recoge, emplea, gestiona, sintetiza y crea datos e información: un principio que, como se irá observando en adelante, sirve a modo de hilo conductor común entre todas las propuestas que conforman este y los subsecuentes subapartados.

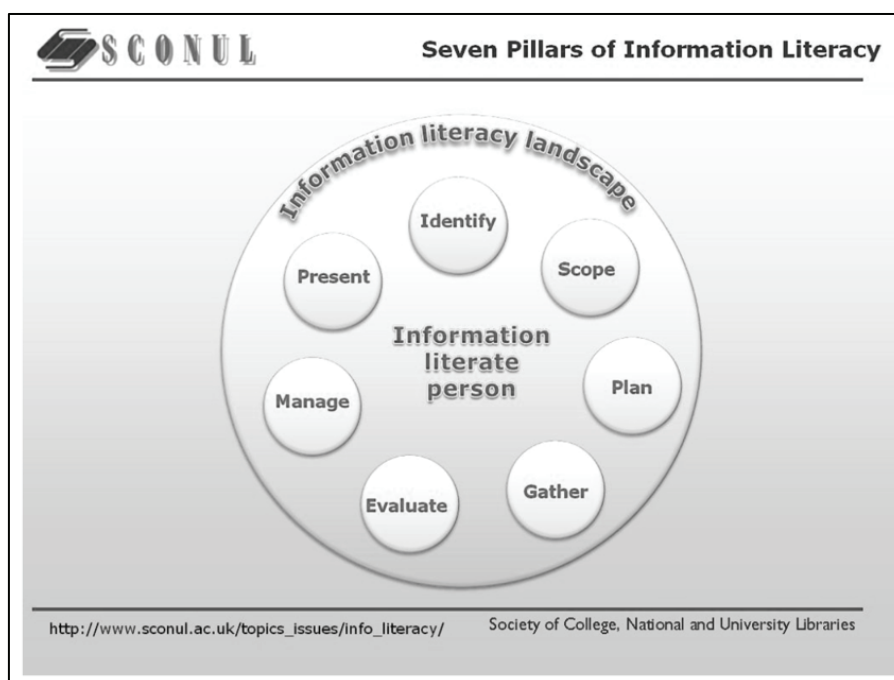
Tal y como se podrá percibir a partir del análisis de este y de los otros dos modelos, existe una plena coincidencia a la hora de afirmar asimismo que el proceso de alfabetización informacional debe ser continuo y holístico y que, además, debe percibirse como el resultado de la confluencia de diferentes actividades que se suceden de forma simultánea para garantizar que el individuo adquiere las destrezas necesarias para poder considerarse alfabetizado desde el punto de vista informacional.

En el modelo que nos ocupa, estas habilidades se representan en una estructura en forma de pilares en base a los que todo individuo puede progresar de una categoría de lego a la de experto a medida que avanza en su proceso de aprendizaje vital. No obstante, no debe pasarse por alto que el ámbito de la información se encuentra en constante cambio y desarrollo, lo que hace que el tránsito por los distintos niveles de cada pilar pueda ser más o menos dinámico en función de aspectos tan diversos como pueden ser los diferentes contextos situacionales, la edad o la experiencia del aprendiz o las propias necesidades informativas que pueda tener (SCONUL, 2011).

Los pilares sobre los que se asienta este modelo se describen por medio de una serie de competencias, así como por una serie de actitudes que cada individuo debe adquirir para lograr un mayor grado de destreza en su infocompetencia. La figura que se muestra a continuación (v. Figura 7) demuestra de manera gráfica los siete pilares dentro de un escenario circular al entenderse que el proceso de alfabetización informacional no es lineal ya que cada una de estas habilidades puede desarrollarse de manera independiente o de forma simultánea mientras se trabajan otras.

Figura 7

Los siete pilares de la alfabetización informacional



Nota. Representación gráfica de los siete pilares de la alfabetización informacional propuestos por SCONUL. Tomado de *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. Core Model for Higher Education* (p. 4), por Society of College, National and University Libraries (SCONUL), 2011.

A continuación, se describirá de forma sucinta cada uno de los siete pilares que conforman el modelo de SCONUL y se abordarán las competencias que abarcan para lograr individuos plenamente alfabetizados informacionales:

- **Identificar.** El individuo debe reconocer que la información y los datos se generan y son susceptibles a cambios constantemente. Por ello, es preciso que se adquiera un hábito de búsqueda constante de nueva información. La expectativa es que los individuos sean capaces de identificar por sí solos una determinada falta de conocimiento en un aspecto concreto, que cuenten con la predisposición de emprender búsquedas acerca de un tema concreto y definir los resultados encontrados con terminología simple, emplear información previa para afianzar la nueva y reconocer la necesidad de adquirir más datos para cubrir la necesidad informativa requerida en cada momento.
- **Investigar.** El individuo deber ser consciente de la información que tiene a su alcance, así como de los diferentes medios de los que dispone para poder acceder a

dicha información. En este sentido, se considerará que un individuo es infocompetente cuando sea capaz de demostrar sus capacidades para el manejo de nuevas herramientas disponibles para la adquisición de nueva información, así como el manejo de un mayor número de formatos.

- **Planificar.** El individuo debe analizar las técnicas de búsqueda a su alcance en base a las funcionalidades de las diferentes herramientas disponibles. Asimismo, debe entenderse este pilar como un proceso abierto que admita una continua adaptación a medida que el proceso vaya exigiendo nuevas estrategias según las necesidades concretas de cada momento. Esto permitirá al individuo seleccionar las herramientas más aptas, así como identificar las técnicas de búsqueda más adecuadas para lograr el nivel de información más idóneo en línea con las necesidades informacionales de partida.
- **Recopilar.** El individuo debe tener plena consciencia de la manera en que se organizan tanto la información como los datos, ya sea en entornos presenciales como las bibliotecas o en entornos digitales como la red, siendo consciente en todo momento de los riesgos que entraña a nivel info-documental acudir a los entornos virtuales en búsqueda de información. Esto permitirá al individuo hacer un uso amplio de los recursos a su alcance, así como desarrollar técnicas propias para la recopilación de datos. Estos nuevos entornos digitales de recopilación de datos favorecerán la integración del individuo en otras redes comunitarias donde podrá compartir y recibir información con otros usuarios.
- **Evaluar.** El individuo debe aprender a valorar la información y los datos dentro de un contexto concreto teniendo en cuenta aspectos como la calidad, la relevancia, la pertinencia y la fiabilidad de las fuentes consultadas. Esto permitirá al individuo discriminar aquellas fuentes de información que no ofrezcan datos de calidad o de pertinencia, así como filtrar materiales apropiados para la búsqueda informacional concreta frente a otros que no lo sean. Del mismo modo, el individuo adquirirá una habilidad crítica que le permitirá identificar conceptos y contenidos clave, frente a otros secundarios, así como identificar el momento en que la búsqueda debe cesar al haberse conseguido el objetivo informativo original.

- **Gestionar.** El individuo debe disponer de métodos de gestión de datos adecuados y de sistemas de almacenamiento y mantenimiento para futuros usos. Esto le permitirá contar con una consciencia plena de la importancia de organizar los datos de forma correcta para su posterior consulta o distribución.
- **Presentar.** El individuo debe comprender que la información puede presentarse en distintos formatos y que existe una responsabilidad relativa al almacenamiento de dichos datos, así como a la hora de compartirlos o distribuirlos. Esto permitirá al individuo analizar y presentar datos de manera adecuada, así como sintetizar y valorar información nueva y compleja obtenida a partir de diferentes fuentes.

5.2.2. El marco de referencia para la alfabetización informacional para la educación superior de ACRL

La ACRL (2015) lanza el marco de referencia que se presenta en este subapartado a modo de propuesta de aplicación en los entornos de educación superior con el fin de promover un mayor nivel de alfabetización informacional entre el estudiantado en un entorno claramente dinámico y a menudo incierto donde los estudiantes no solo son consumidores de información, sino también generadores. La ACRL propone, a este respecto, un total de seis bases que están interconectadas y que permiten un alto nivel de flexibilidad en su aplicación formadas por un concepto central, un conjunto de prácticas de aplicación de conocimiento y un conjunto de actitudes que sirven a modo de recomendación no solo para estudiantes de instituciones superiores, sino también para sus docentes y los equipos administrativos (departamentos, equipos decanales, etc.).

A continuación, se analizarán de forma somera cada una de las bases a fin de entender de forma meridiana los preceptos que este marco de referencia sugerido entiende como elementales para alcanzar la alfabetización informacional del individuo.

- **La autoridad es el resultado de una construcción y es contextual.** Los recursos informacionales a disposición de los individuos son un reflejo de la experiencia y la credibilidad de quienes producen dicha información y se evalúan de acuerdo con las necesidades informativas y el contexto en el que se emplearán. Por lo tanto, puede inferirse que la autoridad de dicha información es meramente contextual y que las distintas necesidades informativas son las que delimitarán el nivel de autoridad requerido en cada caso. Esta autoridad se entiende como una «influencia reconocida

o ejercida» dentro de la comunidad y debe ser cuestionada por los individuos que acceden a la información para así garantizar la completa adecuación a las necesidades contextuales. Esto permite mantener una apertura de mentalidad mayor cuando se producen conflictos entre contenidos referidos a un mismo tema. En definitiva, se pone en valor a partir de esta base la necesidad de desarrollar una capacidad crítica que permita evaluar los contenidos «con una actitud escéptica y de la autoconciencia», cuestionando la autoridad y reconociendo valores y perspectivas diversos; todo ello desde un ejercicio de autoevaluación constante.

- **La creación de la información es un proceso.** Todo proceso de creación de información está sometido a una serie de pasos que pueden sucederse de manera diferente en función de las circunstancias: investigación, creación, revisión y difusión. Son las particularidades de cada situación las que determinarán el uso de un producto informativo; dicho de otro modo, los individuos reconocen que las creaciones informativas tienen un valor diferente en función del contexto en el que se vayan a emplear. En base a esto, es preciso tomar consciencia de la necesidad de contar con un alto grado de adaptabilidad para poder «entender los procesos evolutivos de creación» y poder obtener el mayor rendimiento de toda búsqueda.
- **La información tiene valor.** La información adquiere diversas dimensiones de valor en función del contexto en el que se vaya a emplear (ya sea como producto comercial, como herramienta de negociación o como instrumento para ejercer poder), por lo que es vital reconocer y respetar las ideas originales expresadas por sus autores.
- **La investigación es una indagación.** La información requiere del constante cuestionamiento para generar nuevas indagaciones a partir de lo ya conocido o de aquello que pueda inferirse de lo conocido. En muchas ocasiones, esto se produce a partir del debate y del diálogo, por lo que es en el seno del trabajo colaborativo donde el aumento del conocimiento encuentra un mayor crecimiento. Esto favorece la curiosidad intelectual para emprender nuevos caminos de conocimiento manteniendo en todo momento una actitud crítica y conociendo las limitaciones propias.
- **El conocimiento científico es una conversación.** El conocimiento es fruto de la formulación, el debate y la puesta en valor de ideas por parte de otros a lo largo del tiempo. Este intercambio puede darse a distintos niveles y en diferentes maneras, por

lo que hay que saber identificar diferentes perspectivas ante un mismo tema si se ha abordado desde distintos puntos de vista.

- **La búsqueda de información es una exploración estratégica.** La búsqueda de información no es un proceso lineal ni repetitivo, por lo que es preciso consultar numerosas fuentes de información y contar con una cierta flexibilidad mental para poder tirar de aquellos hilos que lleven a nuevos conocimientos. Para ello, es necesario un cuestionamiento constante y entender que no siempre se obtienen los resultados deseados desde un inicio, sino que es preciso indagar con mayor profundidad a través de la búsqueda intensa y profunda en todas las fuentes disponibles.

5.2.3. Definición de alfabetización informacional de CILIP

Con el objetivo de servir a modo de guía para definir una estrategia en materia de alfabetización informacional entre las distintas partes interesadas en este ámbito del Reino Unido, surge en 2004 una primera definición del concepto que pretendía servir a modo de directriz ejemplificada que describiera en detalle las diferentes habilidades con las que todo individuo debía contar para poder considerarse alfabetizado desde el punto de vista informacional. En efecto, el esfuerzo por obtener la concreción quedó patente en la redacción de la definición que rezaba en los siguientes términos: «alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» (Abell *et al.*, 2004, p. 79).

El modelo que se presenta en estas líneas se asienta sobre una serie de competencias que desde el CILIP consideran necesarias para que cualquier individuo adquiriera un nivel de alfabetización informacional adecuado. A continuación, se pasará a analizar cada una de ellas de forma somera para entender mejor el enfoque de este modelo:

- **La necesidad de la información.** Resulta preciso entender cuáles son las necesidades originales de información, así como su tipo, su formato y las limitaciones que esta necesidad informativa puede encontrar a lo largo del proceso (especialmente de relevancia para el estudio que nos ocupa, ya que las limitaciones temporales suelen ser una constante en la actividad interpretativa). En ocasiones, la incapacidad o las dificultades de acceso a la información puede suponer un contratiempo ya que puede

demorar el proceso y operar en detrimento del proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

- **Los recursos disponibles.** Es preciso que todo individuo sea consciente de las distintas disponibilidades documentales que tiene a su alcance más allá de la propia red, al tiempo que debe ser conocedor de la mejor manera para acceder a dichos recursos de la forma más adecuada y efectiva.
- **Cómo encontrar la información.** El individuo deberá ser capaz de adaptar la estrategia de búsqueda de información al recurso consultado y ser consciente del momento en que la búsqueda debe llegar a su fin tras haber alcanzado los resultados de búsqueda propuestos.
- **La necesidad de evaluar los resultados.** El individuo debe ser capaz de evaluar la información a tenor de su veracidad, su relevancia y su exactitud, teniendo en todo momento presente la confianza que los medios de los que procede dicha información ha de ser elevada.
- **Cómo trabajar con los resultados y explotarlos.** Es preciso analizar en profundidad los resultados obtenidos para generar nuevos conocimientos y comprensión de una manera inequívoca.
- **Ética y responsabilidad en la utilización.** El individuo debe comprender la necesidad de utilizar la información de manera ética y responsable para poder transmitir *a posteriori* un conocimiento adecuado que huya de todo sesgo.
- **Cómo comunicar y compartir tus resultados.** Las informaciones han de transmitirse de manera adecuada a la propia información, teniendo en cuenta no solo el formato en que se presenta, sino también el público al que va dirigida.
- **Cómo gestionar lo que has encontrado.** El individuo debe saber almacenar y gestionar la información obtenida a fin de poder rescatarla y consultarla en el futuro a través de un sistema de gestión propio que se enriquezca con cada experiencia informativa.

En el año 2018, tras dos años de trabajo, el CILIP, a través del *Information Literacy Group* (ILG), actualizó la definición del concepto de «alfabetización informacional» con el

siguiente resultado: «Information literacy is the ability to think critically and make balanced judgements about any information we find and use. It empowers us as citizens to develop informed views and to engage fully with society» (CILIP, 2018).

Esta nueva definición, en palabras de Secker (2018), presidenta del ILG del CILIP en aquel momento, dejaba atrás la postura más funcional que se recogía en el enunciado de 2004, en el que la alfabetización informacional parecía centrarse exclusivamente en la búsqueda, evaluación y empleo de la información, lo que mostraba ciertas distancias con otras definiciones contemporáneas como la propia de la UNESCO (2023), donde se vislumbraba un campo más amplio de acción al incluir el empoderamiento de los usuarios en un nuevo entorno más mediático. A su entender, la definición previa tenía un público más limitado: esencialmente procedente del ámbito bibliotecario, por lo que surgía la necesidad de ampliar el enfoque a un mayor número de contextos entre los que resaltan cinco: la vida diaria, la ciudadanía, el ámbito educativo, el entorno laboral y el sector sanitario. En definitiva, se constata un esfuerzo por hacer de la alfabetización informacional una herramienta más abarcadora que sea de utilidad a cualquier miembro de la sociedad en el desarrollo de su vida cotidiana.

5.2.4. Puntos comunes entre los tres modelos

De los subapartados anteriores puede desprenderse una serie de conclusiones que será de interés para nuestro estudio en lo relativo al concepto de alfabetización informacional. A continuación, se describirán todos aquellos puntos comunes en los que coinciden los tres modelos analizados con el fin de tener una visión más generalista de cuáles han de ser las destrezas que todo individuo deberá desarrollar para poder considerarse alfabetizado desde una perspectiva informacional.

- El cuestionamiento constante de la información consultada es esencial para poder generar un conocimiento bien fundamentado que huya de sesgos de cualquier condición.
- Para ello, se debe mostrar una actitud crítica ante los contenidos informativos analizados en todo momento.
- Es preciso tener conciencia del momento en que la búsqueda de información debe llegar a su fin una vez se hayan cumplido con los objetivos informativos iniciales.

- El proceso informativo debe ser colaborativo, puesto que es en la interacción con otros individuos donde se obtienen resultados más ricos al estar sometidos a un mayor control y revisión.
- La exploración informativa debe abordarse desde una perspectiva estratégica puesto que la planificación previa permitirá un resultado más direccionado y mejor fundamentado.
- La curiosidad permanente es una constante para lograr unos altos niveles de alfabetización informacional. Solo a través del interés por saber más se conseguirá aumentar el nivel de conocimientos.
- La búsqueda de la información más actualizada o la más adecuada al contexto concreto en el que se desarrolle el proceso informativo permitirá al individuo un mejor desempeño.
- El entorno es altamente cambiante, como lo es la información que se desarrolla en este. Por ello, es esencial mostrar cierto nivel de flexibilidad y una alta capacidad de adaptación para reajustar las estrategias de búsqueda o, incluso, para reemplazar informaciones que quedan obsoletas en cortos espacios de tiempo.
- La correcta gestión y almacenaje de los datos permitirá una consulta y un acceso posterior más eficiente y certero.

Consideramos que los puntos anteriores serán de utilidad en el estudio que nos ocupa en tanto que el intérprete, como gestor y transmisor de conocimientos debe operar en plena consonancia con los preceptos propios de la alfabetización informacional. El proceso de documentación y adquisición terminológica que se inicia ante un nuevo encargo de interpretación debe abordarse, de manera ideal, teniendo en cuenta estas indicaciones para lograr que los nuevos conocimientos adquiridos o aquellos existentes que se han visto reforzados por la asunción de nueva información sean veraces, eficientes y significativos para así poder llegar al oyente meta de la manera más eficaz.

El contexto actual, plenamente digitalizado, exige por parte del individuo un esfuerzo adicional a la hora de adquirir la plena alfabetización para operar dentro de su entorno desde un prisma de completa infocompetencia. El rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha provocado una rápida transformación en la

manera en que se produce, se almacena, se difunde y se accede a la información con el surgimiento de nuevos actores como los dispositivos móviles o la expansión de la red que cambian el paradigma cultural de los individuos. En consecuencia, mutado el paradigma, deben perfilarse los modelos de alfabetización y aprendizaje (Castaño Muñoz, 2014).

Surge así la llamada «alfabetización digital», que adquiere especial relevancia en nuestro estudio en tanto que es la red de redes una de las fuentes principales a la que acuden los intérpretes en búsqueda de conocimientos durante la fase preparatoria previa a un evento. Es en esta nueva realidad en la que los sistemas analógicos paulatinamente van dando paso a un entorno cibernético virtual donde se conforma una nueva estructura en la que los individuos coexisten y comparten conocimientos de una forma más dinámica y fluida —no exenta de riesgos informacionales como veremos en el apartado **5.4**. En este contexto, los conceptos tradicionales vinculados a la alfabetización informacional como la lectoescritura resultan insuficientes para formar individuos infocompetentes ya que impide el acceso al volumen mayoritario de información empleado en nuestras sociedades que se halla alojado en entornos dominados por las TIC (George Reyes, 2020; Gutiérrez Martín, 2010).

El entorno de la red, de acuerdo con Area Moreira y Ribeiro Pessoa (2012), puede entenderse como un espacio en el que confluyen, de manera simultánea, distintas potencialidades en las que el individuo representa un papel central como consumidor de información. De este modo, apuntan los autores, la web puede entenderse de forma amplia como una biblioteca universal, un mercado global, un puzle en el que la información se interconecta de forma hipertextual, una plaza pública de encuentro y comunicación, un entorno donde adquieren preponderancia la comunicación multimedia y audiovisual, así como un espacio donde se entrelazan distintos entornos virtuales interactivos.

Es en este entorno multimodal donde el profesional de la interpretación, como transmisor de conocimientos según hemos podido constatar en los apartados precedentes, debe saber transitar de un modo fluido e infocompetente. Pero es preciso entender a este respecto que el proceso de alfabetización desde una perspectiva digital va más allá de la pericia en el manejo de los distintos dispositivos o *softwares* empleados, y debe dirigirse con mayor intensidad hacia la alfabetización relacionada con los códigos y modelos comunicativos del nuevo entorno digital (Area Moreira y Ribeiro Pessoa, 2012). En efecto, la adquisición de la infocompetencia digital lleva aparejada la asunción de una serie de habilidades

cognitivas, emocionales y sociológicas que permitirá a los individuos desarrollarse plenamente desde el punto de vista informacional dentro de los entornos digitales, además de las destrezas necesarias para el manejo de dispositivos y programas (Castaño Muñoz, 2014).

A tenor de lo expuesto, valga la siguiente definición de George Reyes (2020) del sujeto alfabetizado que, a nuestro parecer, hace una amplia lectura del término incluyendo la infocompetencia digital dentro del propio concepto de individuo alfabetizado desde el punto de vista informacional como parte indisociable para lograr la infocompetencia plena en nuestros tiempos.

Hoy en día se considera que un sujeto alfabetizado es aquel que cuenta con una formación basada en las habilidades de interactuar con dispositivos digitales desde el enfoque del uso eficiente del hardware (pantalla táctil, botones de encendido y apagado, lectores de huella digital) y del software (menús de navegación, ofimática, navegadores de internet, elementos hipertextuales) que los lleve a realizar procesos de lectura y escritura eficientes en formatos digitales, así como interactuar en escenarios virtuales de manera crítica, reflexiva y ordenada (George Reyes, 2020, p. 7).

Resulta incuestionable admitir que el rápido proceso de digitalización de una ingente cantidad de contenidos que se ha producido a lo largo de las últimas décadas ha favorecido la democratización y la accesibilidad a unidades de conocimiento que antes resultaban difíciles de consultar o eran, sencillamente, inaccesibles. Todo ello ha sido posible gracias al auge de las TIC y su extensión a la vasta mayoría de dispositivos y entornos en los que estas se han desplegado: internet, redes sociales, plataformas digitales, ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes, etc., lo que permite la generación, el almacenamiento y la difusión digitalizada de la información a través de medios multimedia, conformando la llamada «cultura digital», que genera nuevas formas de organización y gestión del conocimiento más flexible e interactiva (Area Moreira, 2012).

La relevancia de las TIC en el ámbito que nos ocupa lo describe de manera meridiana el propio Area Moreira (2012) al expresar de forma esquemática las características que estas tienen como herramientas de la cultura y de las que, indudablemente, el propio intérprete podrá valerse en su proceso de documentación previa a un encargo profesional:

- Las TIC favorecen el acceso a una mayor cantidad de información frente a las limitaciones que presenta la información disponible en formatos físicos. La información contenida en la red es prácticamente ilimitada y de fácil y rápida consulta.

- La información se presenta de manera multimedida, lo que la hace más atractiva y facilita la comprensión de los mensajes.
- El formato en que la información se presenta y se gestiona es hipertextual, frente a los modelos tradicionales que presentan el acceso a la información de manera secuencial. De este modo, las TIC permiten un acceso más interconectado a través de nodos o redes.
- Mayor variedad de entornos en los que se publican contenidos de manera fácil, lo que facilita la difusión de un mayor número de voces que expresan su parecer o su conocimiento sobre un determinado tema.
- Las TIC favorecen la comunicación interpersonal a través de la configuración de redes sociales que facilitan el intercambio de conocimiento y el trabajo colaborativo.

El intérprete, en definitiva, debe ser y sentirse plenamente competente desde el punto de vista informacional en el marco de la «cultura digital» predominante a la que hacía referencia Area Moreira (2012) y para ello no solo debe ser capaz de saber desplegar su infocompetencia, entendida en la más extensa de sus definiciones (tanto informacional en general, como digital en particular), sino que, además, debe tener la completa conciencia de que solo a través de la correcta gestión de las TIC logrará que sus procesos de preparación documental y terminológica previos a un encargo sean más efectivos y abarcadores. El correcto manejo de estas tecnologías permitirá al profesional de la interpretación acceder a esa red hipertextual a la que se hacía referencia con antelación y que le facilitará el poder adentrarse en las redes y nodos de las que ya hablaba Castells (1997, 2009) y que se han mencionado en subapartados precedentes para nutrirse de los conocimientos que estos aportan.

Este hecho resulta de vital necesidad ya que todo evento en el que el intérprete desarrolla su función representa un propio hipertexto en sí mismo (Pöchhacker, 1995) (v. subapartado **4.3.3**) y dentro de este hipertexto confluirá una serie de agentes que interactuarán produciendo y reviviendo textos (Pöchhacker, 2001). Explicado en otras palabras, Pérez-Luzardo Díaz (2003) lo expresa de forma sucinta en los siguientes términos:

Todos los textos [dentro de un evento concreto] estarán sujetos a un todo superpuesto, lo que supone que el análisis de cualquier elemento de la actividad debe tener en cuenta el

contexto de la conferencia, la situación [comunicativa], y su influencia en el proceso y en el producto de la interacción comunicativa (Pérez-Luzardo Díaz, 2003, p. 187).

En una aplicación de los preceptos funcionalistas a la interpretación, el planteamiento de Pöchhacker (2001) defiende, tal y como lo explica Alonso Bacigalupe (2008), que, a diferencia de lo que ocurre con la traducción donde la situación comunicativa es distinta para los receptores del texto original y del texto meta, en el caso de la interpretación los participantes comparten el entorno situacional en el que se da el hecho comunicativo, que incluye no solo la función propia del texto, sino también todos los elementos extratextuales que la condicionan, por lo que no hay dos posibles funciones (escopos) distintos para el texto original y para el texto meta.

A modo de conclusión, el intérprete debe estar familiarizado con este entorno hipertextual y saber navegar por él con soltura para conseguir el mejor desempeño en sus funciones. Las TIC podrán considerarse, en parte, aliadas ya que le permitirán adquirir un conocimiento rico y contrastado durante la fase preparatoria previa a un evento, lo que abundará en la coherencia y la precisión del resultado final de la acción interpretativa.

5.3. La infoxicación y la infosaturación: la sobrecarga informativa como obstáculo a la alfabetización informacional

De acuerdo con Benito-Ruiz (2009), la concepción de que la era de la información tuvo su inicio con la llegada de las tecnologías computacionales es completamente errónea y falaz: estas simplemente han servido para favorecer su crecimiento exponencial. La tendencia actual a la hora de abordar un proceso de búsqueda de información se centra primordialmente en el filtrado de contenidos con el foco puesto en retener aquello que resulta de interés o simplemente extraer los datos con los que exista una cierta línea de concordancia con el propósito último de la búsqueda en cuestión. Esto se debe al hecho de que el actual entorno virtual que ya se describía en el apartado anterior nos permite crear una imagen fidedigna del ingente maremágnum informativo al que debe hacer frente todo individuo a la hora de emprender una pesquisa para ampliar o adquirir un determinado conocimiento.

En ocasiones, este escenario puede resultar abrumador puesto que se encaran directamente el ancestral interés inherente al ser humano por querer saber más con la imposibilidad de abordar la constante marea informativa en la que navegamos. En este

contexto de sobreabundancia informativa, los individuos, además de valorar la cantidad, la calidad y la accesibilidad de los contenidos, deben diferenciar qué informaciones son útiles y cuáles no (Benito-Ruiz, 2009), lo que, a nuestro juicio, añade un problema adicional en tanto que el riesgo de consultar y, potencialmente, asimilar contenidos falsos, erróneos o poco contrastados es significativamente superior, con los inconvenientes que esto puede acarrear para el proceso de alfabetización informacional.

Esta sobreabundancia de información a la que hacemos referencia y que ha venido a denominarse *sobrecarga informativa* o *information overload*, por su denominación en inglés, viene motivada por diversas causas que se han abordado desde distintas perspectivas por parte de diferentes autores. Bajo nuestro parecer, es la categorización expuesta por Eppler y Mengis (2004) la que recoge de una manera más meridiana e instrumental para el propósito de nuestro estudio los motivos que causan la sobrecarga informativa y que expresan en los siguientes términos:

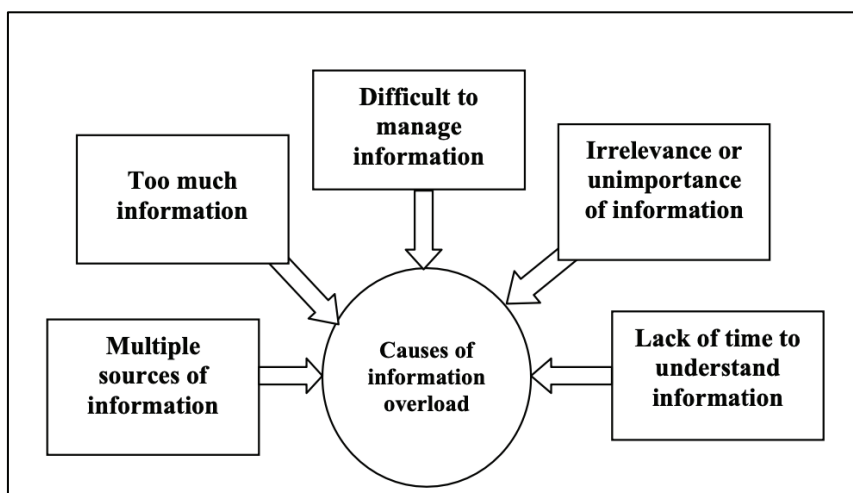
The main reasons for information overload at organizational and interpersonal levels can be related to five constructs [...]. These inductively generated constructs are the information itself (its quantity, frequency, intensity, and quality), the person receiving, processing, or communicating information, the tasks or processes that need to be completed by a person, team, or organization, the organizational design (i.e., the formal and informal work structures), and the information technology that is used (and how it is used) [...]. Usually information overload emerges not because of one of these factors but because of a mix of all five causes (Eppler y Mengis, 2004, p. 330).

En un acertado intento por simplificar de manera esquemática los distintos condicionantes que motivan la sobrecarga informativa, Hoq (2014, p. 53) ofrece un diagrama que consideramos pertinente en este punto de nuestro estudio ya que sirve como indicador de los riesgos del intérprete que persigue la alfabetización informacional y digital. En dicho esquema, que se ofrece a continuación bajo el nombre de Figura 8, el autor recoge, en esencia, las causas que generan la sobrecarga informativa pueden describirse de la siguiente forma:

- Numerosas fuentes de información a disposición de los individuos.
- Exceso de contenidos informativos.
- Dificultad para gestionar la información encontrada.
- Irrelevancia o falta de importancia de la información.
- Falta de tiempo para asimilar y comprender la información.

Figura 8

Causas de la sobrecarga informativa



Nota. Diagrama: Causas de la sobrecarga informativa. Tomado de *Information Overload: Causes, Consequences and Remedies – A Study* (p. 53), por K. M. G. Hoq, 2014.

Se observa que prácticamente la totalidad de los condicionantes que expresan Eppler y Mengis (2004), y que Hoq (2014) recoge de forma esquemática, se encuentran directamente vinculados con el escenario planteado al inicio de este subapartado: las circunstancias que se suceden en el entorno actual, más vertiginoso y dinámico que el escenario analógico de décadas precedentes, impiden un proceso de alfabetización informacional que pueda asentarse en el sosiego y la reflexión que requeriría la tarea de adquisición o ampliación de conocimientos.

Sin embargo, creemos que hay un aspecto que se pasa por alto en este listado de causas que, a nuestro juicio, es de relevancia para los intérpretes y no debe desdeñarse. En este sentido, Dias (2014) considera que las tecnologías digitales limitan, por su propia naturaleza, el empoderamiento que inicialmente ofrecían a sus usuarios en tanto que se han hecho más activas a la hora de seleccionar y filtrar la información en base a las preferencias, los patrones y los comportamientos previos de quienes las emplean. Esto puede venir provocado, señala Dias (2014), por el propio desconocimiento del usuario de que este proceso se está produciendo o por la propia infoxicación a la que se ve sometido en la gestión de ingentes cantidades de información para cuyo manejo prefieren valerse de mecanismos externos que se escapan de su control. Se produce a partir de este escenario, arguye Dias (2014), una suerte de infosaturación cognitiva y relacional en la que los usuarios solo acceden a contenidos ideológicamente alineados entre sí que les impiden alejarse de su zona de confort y aprender contenidos novedosos.

Resulta evidente que, mayoritariamente, toda pesquisa emprendida en cualquier motor de búsqueda en la actualidad está sujeta al diseño del correspondiente algoritmo informático que rige los parámetros de búsqueda del usuario en base a los contenidos consultados previamente por parte del usuario. Esta herramienta algorítmica, como observa Dias (2014), hace que las tecnologías actuales favorezcan, por ende, la redundancia de la información imposibilitando en ocasiones que el usuario acceda de forma sencilla y orgánica a contenidos que cuestionen o contradigan otros ya consultados. Se pasa, por lo tanto, de un escenario de «infoxicación», entendida por la sobrecarga excesiva de información en el contexto actual a la que hacen referencia numerosos autores (Benito-Ruiz, 2009; Cornellà, 1999, 2000; Urbano, 2010) en base a la ingente generación de contenidos disponibles en la actualidad, a otro de «infosaturación» donde se percibe, de forma paradójica, que, a mayor incremento de la cantidad de información de la que se dispone, mayor es el nivel de confusión o, incluso, de ignorancia del usuario (Area y Guarro, 2012; Dias, 2014).

El profesional de la interpretación no puede mostrarse ajeno a esta más que incipiente realidad en la que se están desarrollando las sociedades actuales en el contexto informacional. Como gestor y transmisor de conocimientos, el intérprete debe, en todo momento, mostrarse alerta ante un fenómeno que parece ser imparable: la avalancha informativa continuará provocando confusión en los usuarios a menos que se apueste por un mayor proceso de alfabetización informacional pleno entre los individuos.

Para evitar caer en los contratiempos que generan tanto la infoxicación como la infosaturación, el intérprete debe tomar conciencia de la importancia que adquiere la sistematización de técnicas depuradas de búsquedas documentales y terminológicas en su proceso de preparación previa antes de un encargo, así como la constante inquietud por adquirir las infocompetencias necesarias para conseguir ser un individuo alfabetizado desde el punto de vista informacional. Solo desde esta perspectiva el intérprete será capaz de obviar los efectos nocivos del tsunami informativo ante el que se enfrenta constantemente y será capaz de sortear la tendencia actual a la simplificación de los contenidos a la que hacíamos mención. Como se abordará en el apartado **5.6**, la búsqueda documental del intérprete no debe ser una búsqueda parcial, sino una más amplia que acoja visiones en línea y contrarias a las que expondrá un orador concreto. El contexto —teniendo en todo momento presente el concepto de hipertexto al que hacía mención Pöchhacker (1992) (v. subapartado **4.3.3**)— en el que se dará todo evento comunicativo

es rico por naturaleza al estar conformado por numerosas voces que, no necesariamente, comparten las mismas visiones. El profesional de la interpretación debe adoptar una actitud crítica, tal y como es exigencia si se atiende a las competencias con las que se espera que cuente todo individuo alfabetizado desde una perspectiva informacional, y para ello el intérprete debe capear la avalancha informativa actual con técnicas de filtrado todavía más depuradas para así lograr un contexto informativo más holístico y fundamentado antes de desarrollar su cometido profesional. Así, conseguirá evitar fenómenos como las noticias falsas o la posverdad —conceptos enclavados en el hiperónimo *fake news*— que contribuyen en gran modo a la infoxicación y que pretenden intencionadamente distorsionar la verdad con un objetivo concreto (Ramón Reyero y Gil Martín, 2020).

Las palabras de Cornellà (2000), transcritas a partir de las ideas pronunciadas durante un acto de entrega de títulos de programas de formación de posgrado del año académico 1999/2000 de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), sirven a modo de resumen conclusivo de lo que se ha expuesto en este subapartado, con la vista puesta en que la labor del intérprete pasa, necesariamente, por la adquisición de un alto nivel de infocompetencia que le permita abordar con solvencia el proceso de preparación previa a un encargo.

En conclusión: no nos tenemos que creer nada, y cada vez menos, y por tanto parte de esa gestión personal del conocimiento que ahora iniciáis después de este proceso formativo empieza por ser muy restrictivos en cuanto a la metabolización de la información que recibís. Sed muy restrictivos.
[...] todos somos gestores de información; todavía tenemos algo de trabajo, no esperéis herramientas definitivas para gestionar el conocimiento en los próximos tiempos, hay que hacer un pequeño esfuerzo de esta auditoría de información para saber cuál es tu información crítica [...] (Cornellà, 2000).

5.4. La alfabetización informacional y la interpretación: el portal ALFINTRA y su herramienta INFOLITRANS

A lo largo del capítulo que nos ocupa ya se ha hecho referencia a las distintas subcompetencias que forman parte de la macrocompetencia que podría considerarse la competencia traductora, así como el encaje que tiene la alfabetización informacional dentro de esta. Es ahora el momento de analizar de manera más detallada dos propuestas específicas que abordan la alfabetización informacional en el ámbito concreto de la traducción para entender no solo la importancia de la adquisición de la infocompetencia, sino también para servir a modo de puente hacia el papel que desempeñan tanto la

documentación y la terminología en el desarrollo de la subcompetencia informacional (o también llamada documental) como parte de la competencia traductora.

A este respecto, Ortoll Espinet (2003) entiende que la competencia informacional se compone de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los individuos operar con la información de manera adecuada sea cual sea el empleo último de dicha información. A su parecer, la competencia informacional permite a los usuarios, entre otras habilidades, saber cuándo es preciso buscar información, identificar cuánta información es necesaria para dar solución a un problema, desarrollar estrategias específicas para encontrarla, evaluar su pertinencia y la fiabilidad u organizarla información con unos objetivos concretos. A todo ello debe sumarse, como ya se ha señalado con anterioridad, la necesidad de contar con otras competencias más instrumentales como la informática para poder hacer una adecuada gestión de los canales habituales de consulta en la actualidad.

Entendidas las competencias y las subcompetencias que se esperan de todo intérprete en el desarrollo de su quehacer profesional y siendo conscientes de la necesidad de que el profesional de la interpretación debe contar con las necesarias habilidades en materia informacional, pasaremos a continuación a analizar una de las principales propuestas de investigación que exploran el papel que tiene la alfabetización informacional dentro del campo de la traducción y la interpretación: el modelo INFOLITRANS.

Pinto (2001) señala que todo proceso de traducción —y que, a nuestro parecer, tiene fácil cabida en el campo de la interpretación— transita por dos etapas que son complementarias: la primera, aquella que ocurre de manera ascendente en la que el profesional analiza los datos y, una segunda, descendente, en la que dichos datos se enuncian interpretados dentro de un nuevo contexto cultural y lingüístico. Se infiere, por tanto, que resulta necesario ser conocedor del entorno sociocultural en el que se alojará todo discurso meta, así como de los contenidos de carácter más técnico en relación con el propio discurso para así lograr la perfecta aceptación por parte de quien escucha al intérprete. Pinto (2001) entiende, en definitiva, la relevancia del proceso de documentación para el profesional de la traducción (y de la interpretación) para adquirir un nivel de competencia informacional elevado que permita la fiel transmisión del mensaje original en la lengua meta. Considera, en este sentido, que todo traductor que ofrezca un servicio de calidad debe contar con la suficiente destreza en el manejo de las

distintas técnicas de documentación, así como debe estar familiarizado con todas aquellas operaciones relacionadas con el procesamiento y la producción de documentos (Pinto, 2001).

A partir de esta base nace INFOLITRANS (conocida también por sus siglas en español, ALFINTRA), un modelo que pretende servir a modo de entorno didáctico para estudiantes de traducción e interpretación, en primera instancia, y de consulta para profesionales del sector en el interés de mejorar sus habilidades en términos de alfabetización informacional. Este modelo se asienta sobre la idea expresada por Pinto (2001) de que el proceso de traducción es bifásico ya presentada anteriormente, en la que se abunda años más tarde al establecer que, si el lector debe inferir, el escritor debe presuponer, entendidos a la sazón el lector como el receptor y el escritor como el intérprete en el campo que nos ocupa. La inferencia, por tanto, es el elemento clave en la primera fase de la que hablaba Pinto (2001), mientras que la presuposición es de vital importancia en la segunda (Pinto y Sales, 2008). Se trata de una visión funcionalista, en línea con lo expresado en el capítulo **2** de nuestro estudio, cuando se afirma que no puede darse una traducción (interpretación) correcta fuera de un marco contextual, lo que pone distancia con la concepción tradicional de la equivalencia lingüística (Pinto y Sales, 2008).

El modelo INFOLITRANS se fundamenta en una serie de factores que cohabitan y que exigen el desarrollo de una serie de competencias y habilidades concretas de carácter cognitivo, informativo-digital, comunicativo y procedimental-estratégico. Se trata, pues, de un modelo polifacético que pretende desarrollar las capacidades del profesional de la traducción desde el punto de vista de la adquisición de la competencia informacional, habilitando al traductor para que sea capaz de entender el contexto y los conceptos que se relacionan con este y generar así su propio conocimiento.

Analicemos a continuación de forma sucinta las cuatro facetas propuestas en el modelo INFOLITRANS a partir de la descripción que elaboran Pinto y Sales (2008) a fin de entender qué objetivos se pretenden alcanzar con este modelo.

- **Faceta cognitiva.** Esta primera faceta se relaciona directamente con la información, los datos y el conocimiento y la necesidad de que el intérprete entienda las diferencias que existen entre estos conceptos. Los datos son hechos por derecho, la información

es la colocación de los datos en contextos con un objetivo concreto y el conocimiento es la combinación de las distintas informaciones interrelacionadas. Contar con un alto grado de destreza en esta faceta permitirá al intérprete, entre otros aspectos, entender el valor instrumental de las diferentes informaciones consultadas, sea cual sea el formato; promover la consulta contrastada y validada; desarrollar un análisis crítico para identificar los elementos principales en cada fuente de información y comprender la idoneidad de un recurso dentro de un contexto concreto.

- **Faceta informativo-digital.** El salto social al entorno virtual exige una adaptación de los intérpretes a los espacios en los que circula la información en la actualidad. El modelo pretende desarrollar en los traductores e intérpretes en formación las capacidades para familiarizarse con las herramientas bibliográfica adecuadas; reconocer la autoridad, la objetividad y la veracidad de la información consultada; aprender la manera de reconocer y extraer información de relevancia a partir de conceptos importantes en un texto, entre otras.
- **Faceta comunicativa.** Esta faceta se centra en los recursos de los que se extrae la información, algo que las autoras sitúan en el propio centro del modelo. Se pretende, desde esta perspectiva, exponer las distintas fuentes de información, sea cual sea su origen y enseñar a los traductores e intérpretes a delimitar el momento en que una búsqueda de información debe darse por concluida. Así, se conseguirá comprender el valor las distintas fuentes de información (formales e informales) y promover las ventajas del trabajo en grupo, especialmente, en colaboración con expertos, para garantizar un mayor grado de calidad durante el proceso de adquisición de información.
- **Faceta procedimental-estratégica.** Todo recurso informativo está sometido a una serie de procesos de codificación, organización, clasificación y filtrado que añaden valor. El intérprete debe estar familiarizado con estos procesos ya que le permitirán desarrollar su estrategia documental de una manera más ordenada y efectiva.

Concordamos plenamente con Pinto y Sales (2008) cuando afirman que la competencia informativa refuerza la competencia traductora, si bien no debe reemplazarla. La búsqueda documental implica una serie de actividades de corte cognitivo y lingüístico, del mismo modo que el propio proceso interpretativo es un ejercicio cognitivo-lingüístico

y, por tanto, deben ir de la mano para conseguir desarrollar una competencia traductora (interpretativa) bien estructurada. Por ello, es preciso abordar la competencia documental desde una relevancia primaria en el proceso interpretativo, entendida como uno de los instrumentos clave en el desarrollo profesional del intérprete.

5.5. La documentación y la interpretación

Conviene iniciar este subapartado con una reflexión que ya planteaba Briet (1951) en un momento cronológico que, en un mundo vertiginoso como es el actual, puede resultar remoto: mediados del siglo XX. En palabras de la autora, la teoría de la documentación hasta el momento había crecido de manera significativa aupada, en gran medida, por lo que ella definía como la «explosión tipográfica» acaecida a lo largo del último tercio del siglo XIX, que constituía un verdadero avance en la democratización del conocimiento (Briet, 1951). Del mismo modo, la autora hacía notar los avances tecnológicos que habían propiciado este proceso de mayor accesibilidad a la información motivado, en gran parte, por la aparición de nuevos formatos (entre los que menciona los microfilms, las microfichas y las microtarjetas) que permitían recoger en un pequeño espacio bibliotecas enteras. Por todo ello, considera que la documentación se conforma como una nueva «técnica cultural» que nace de la propia investigación científica, que se renueva constantemente y que en la esfera humanista se manifiesta como una acumulación documental que se origina y se alimenta de lo producido en el pasado. «Erudition is conservative. Science is revolutionary» (Briet, 1951, p. 13). El intérprete no es ajeno a esta afirmación con la que concordamos. El proceso de documentación que debe sucederse en relación con cualquier proceso interpretativo debe navegar entre la consciencia de que lo que se consulta transita entre lo que se ha dicho y lo que es novedoso para así tener una visión más holística de los contenidos sobre los que versará el acto comunicativo en cuestión. Briet considera que nace así —recordemos, en 1951— una nueva técnica cultural de mano del ejercicio de la documentación al convertirse esta en una destreza cada vez más técnica y especializada; una técnica que la autora no sitúa lejos de un nuevo tipo de humanismo en el que la máquina y la mente coexisten sin repudiar ningún aspecto de su pasado, lo que hace perentorio que tanto el conjunto de la sociedad como el propio individuo se adapten al constante desarrollo de la humanidad. En este sentido «technology is the symptom of a social need» (Briet, 1951, p. 17) y, si bien la propia Briet (1951) consideraba que la técnica y la profesión de la documentación en su momento no abordaban completamente las necesidades de aquel contexto con una

sociedad creciente, sí debía considerarse como un mecanismo esencial en el progreso de las sociedades.

Esta reflexión nos lleva inexorablemente a establecer un cierto paralelismo con el escenario actual que se ha venido describiendo en apartados precedentes: un mundo en el que la explosión de las TIC no solo está llamado a modificar el escenario social, sino también el entorno profesional en el que se desarrolla la actividad del intérprete. Lo que Briet (1951) consideraba un avance significativo en términos de espacio físico en el que contener la documentación ha evolucionado hasta un sistema virtual en el que prácticamente la totalidad del conocimiento está digitalizado y resulta accesible a un simple golpe de clic. Verdaderamente, se demuestra aquí que la tecnología es el síntoma de las necesidades sociales. La vertiginosa velocidad a la que se generan nuevos conocimientos hace necesaria una adaptación de la documentación como técnica cultural, tal y como la define la autora, para dar una respuesta eficaz a las necesidades informativas del individuo. El intérprete, como usuario y, al tiempo, generador de conocimientos, no debe desdeñar esta nueva realidad y debe asumir el proceso documental como una parte integral, a la vez que orgánica, del proceso interpretativo.

Tanto Recoder Sellarés y Cid-Leal (2004) como Sales Salvador (2006) arguyen que la documentación, como disciplina, guarda una estrecha relación con la traducción —punto que nosotros convenimos en extender al campo de la interpretación— en tanto que ambas tienen el propósito final de hacer llegar información al mayor número de usuarios posibles a fin de promover un mejor entendimiento entre personas y culturas, al tiempo que fomentan el desarrollo científico, profesional y cultural. Por ello, convenimos que los argumentos de Recoder Sellarés y Cid-Leal (2004) son del todo pertinentes al percibir el proceso documental como una parte intrínseca del propio proceso interpretativo.

[...] resulta impensable que un traductor, ya sea literario o especializado [...] no se documenta a fondo cuando está realizando una traducción. Para que la búsqueda de información y documentación que necesita no sea una carrera de obstáculos, el traductor debe conocer técnicas y procedimientos documentales, así como las características de los sistemas de información y documentación. Todo ello le facilitará la tarea de acceder, seleccionar y recuperar la información que requiere (no «cualquier» información o cualquier documento, sino específicamente el que mejor resuelva sus dudas) (Recoder Sellarés y Cid-Leal, 2004, p. 75).

Sales Salvador (2006) define de manera sucinta la documentación aplicada a la traducción como la disciplina que permitirá a quienes traducen —y, por ende, a quienes interpretan— trazar un camino hacia la resolución e identificación de necesidades informativas o

problemas documentales dentro de un contexto para lograr un producto final de calidad. Para ello, abunda la autora, se requiere contar con un buen conocimiento y ser ducho en el manejo de las distintas fuentes informativas que, a la postre, serán de mayor o menor conveniencia para resolver cada problema identificado: algo que, igualmente, se adquiere gracias a la adquisición de la competencia documental.

Para ello, apoya Sales Salvador (2006), el modelo ALFINTRA (v. apartado **5.5**) sirve a modo de guía para el proceso de alfabetización informacional del traductor y, por extensión del intérprete, que, de acuerdo con la autora, debe percibirse en los siguientes términos:

[...] una necesidad perenne —parte del necesario aprendizaje a lo largo de la vida—, al tiempo que un reto, para los futuros traductores e intérpretes, que para llevar a cabo sus tareas han de conocer, organizar y gestionar de forma adecuada los constantes movimientos de información, sabiendo cómo acceder a ella, cómo validarla y usarla, siempre adaptándose a situaciones nuevas, necesidades informativas cambiantes, y entrenándose para resolver problemas en contexto de la forma más eficaz posible (Sales Salvador, 2006, p. 83).

Si diseccionáramos la cita anterior, se podría extraer de estas pocas líneas una clara hoja de ruta que describiera el propio proceso documental al que debe hacer frente el intérprete ante el reto informativo que le plantee un nuevo encargo. Valga como punto de partida la concepción, expresada por Sales Salvador (2006), de que, en efecto, el profesional de la interpretación debe ser plenamente infocompetente en el ejercicio de su actividad profesional: una actividad que no solo incluye las fases presenciales —sea en persona, o sea de manera remota-virtual—, sino también las fases previas preparatorias donde, quizás, las habilidades en materia informacional deben explotarse con mayor ahínco.

Efectivamente, como se ha mencionado anteriormente, es preciso que el intérprete sepa conocer, organizar y gestionar una información que actualmente se genera, muda y se intercambia de manera vertiginosa y por canales mucho más ágiles y dinámicos. Todo ello, arguye Sales Salvador (2006), con la que concordamos plenamente, en un interés por adaptarnos a necesidades informativas que varían según el encargo y que presentan retos documentales distintos según cada contexto.

Es precisamente en este punto donde la documentación desempeña un papel relevante en el proceso preparatorio previo de un intérprete ante un encargo de trabajo. Como afirma Gonzalo García (2004), el traductor —y el intérprete, a nuestro entender— se encuentra en una permanente toma de decisiones mientras se desarrolla el acto comunicativo en el

que participa. Esto le obliga a diseñar diversas estrategias que, de una forma adaptativa y flexible en función de las particularidades de cada encargo, le permitan resolver aquellos problemas que se vayan generando a lo largo del proceso interpretativo.

Así, considera la autora tres puntos que, a nuestro parecer, tienen plena vigencia en el espacio que nos ocupa y que pretenden justificar el papel que la documentación debe desempeñar en el proceso traductológico y, por extensión, en el proceso interpretativo:

- El intérprete es un usuario selectivo y especializado de la documentación, en tanto que las necesidades documentales de cada encargo variarán en función del contexto en que se dé cada situación comunicativa, donde podrá poner en práctica sus habilidades para «identificar, evaluar, utilizar y rentabilizar las fuentes de información», independientemente de si son convencionales o electrónicas.
- El intérprete es un procesador y productor de información. Toda interpretación acarrea un rosario de interrogantes ante los que se dan respuestas documentales que son el resultado de un proceso documental consolidado. Preferiblemente, el trabajo documental del profesional de la interpretación deberá quedar bien recogido y ser fácilmente recuperable para futuros encargos relacionados. Esa «elaboración propia de recursos lexicográficos y terminológicos» servirá a modo de herramienta para conformar la competencia documental del propio intérprete.
- Como documentalista, el intérprete debe saber hacer el uso más comprensivo y exhaustivo de Internet y de todos los recursos que la red de redes puede ofrecer. La autora considera este entorno virtual como un «foro multilingüe» que sirve a modo de «enorme banco de datos sin catálogo», lo que obliga al intérprete a estar permanentemente alerta sobre la pertinencia de la información consultada, así como de las fuentes consultadas.

Todo ello, abunda Gonzalo García (2004), coloca al intérprete en la senda correcta para adquirir la competencia documental necesaria para poder abordar cualquier nivel de tecnicismo en el que transite la temática del evento en el que tenga que prestar sus servicios profesionales. En el siguiente cuadro resumen elaborado por la propia autora (Gonzalo García, 2004, p. 278) y que nosotros recogemos en nuestro estudio por el elevado grado de pertinencia que presenta (v. Tabla 1), Gonzalo García (2004) recoge de manera sucinta las competencias requeridas para el abordaje de un texto —entiéndase por

discurso en nuestro ámbito— desde un prisma documental técnico y los mecanismos de los que se puede servir el traductor-intérprete para dar respuesta a los retos documentales que puedan presentársele.

Tabla 1

Capacidad para documentarse del traductor de textos especializados

Competencias requeridas	Mecanismos para identificar y resolver problemas documentales
Conocimiento de la temática especializada.	Consulta de fuentes de información especializada Consulta a especialistas Consulta a servicios lingüísticos Consulta a organismos de normalización oficiales
Conocimiento de las reglas de confección del texto especializado.	
Conocimiento de la diversidad de tipos o géneros textuales.	
Conocimiento de la terminología y la fraseología propias de la especialidad	

Nota. Capacidad para documentarse del traductor de textos especializados. Tomado de *Fuentes de información en línea para la traducción especializada* (p. 278), por C. Gonzalo García, 2004.

Como ya se ha mencionado anteriormente, Gonzalo García (2004) centra su trabajo en el papel del traductor especializado, si bien, a nuestro criterio, sus postulados son de plena aplicación para el intérprete que debe abordar un encargo que requiera un mayor grado de especialización. En este sentido, a partir del cuadro anterior (v. Tabla 1), puede observarse que las competencias presentadas de forma esquematizada son fácilmente atribuibles al profesional de la interpretación.

En primer lugar, se espera que el intérprete cuente con un conocimiento de la temática especializada que deberá generarse a partir de la consulta de fuentes de información afines al campo sobre el que versará el discurso en la lengua meta. Dichas fuentes informativas se abordarán a continuación con un cierto grado de detenimiento en este mismo subapartado a fin de comprender la necesidad de establecer, incluso a nivel de fuentes consultadas, una cierta categorización con el objetivo de marcar prioridades y, así, desarrollar un proceso documental más exhaustivo y certero.

En segundo lugar, se espera del intérprete que cuente con conocimientos de las reglas de confección del texto especializado, lo que en nuestro campo de interés se traduce, a nuestro parecer, en la necesidad de ser capaces de expresar con naturalidad y con

precisión la información expresada por el orador para que el escuchante meta sea capaz de procesar y asimilar el (presumible) nuevo contenido dentro de un marco contextual con el que está familiarizado el intérprete. Para ello, especialmente en el caso de contextos con un alto nivel de tecnicismo, es preciso acudir a especialistas en la materia que puedan corroborar o matizar las informaciones que hemos encontrado en fases autónomas y elementales del proceso documental. En otras palabras, la consulta a especialistas sirve a modo de *sello de calidad* para confirmar que las informaciones adquiridas son veraces y resultan naturales al oído del escuchante especializado.

En tercer lugar, se espera del intérprete que cuente con conocimiento de la diversidad de tipos o géneros textuales, algo que fácilmente puede asimilarse en nuestro ámbito de estudio con la necesidad de transmitir el mensaje en la lengua meta de la forma más correcta, no solo en términos propiamente lingüísticos, sino también estilísticos y formales. Para ello, el intérprete debe consultar fuentes de corte lingüístico que le permitan calibrar la forma en que expresará el discurso meta atendiendo a las necesidades lingüísticas y estilísticas del contexto en que este discurso se haya generado.

Finalmente, en cuarto lugar, se espera que el intérprete cuente con un conocimiento terminológico y fraseológico lo suficientemente sólidos y alojados en una línea consonante con las necesidades comunicativas del acto al que asiste para desarrollar su labor profesional. En otras palabras, el intérprete debe tener como meta el objetivo de sonar natural en la lengua de llegada. Dicha naturalidad se consigue a través de la consulta de fuentes y voces acreditadas de probada solvencia (instituciones, investigadores, organismos, etc.), que son las que marcarán la idoneidad o pertinencia de unos términos frente a otros. Es labor del intérprete, como veremos más adelante (v. apartado **5.7**), desarrollar un proceso de búsqueda terminológica unido a un proceso de búsqueda documental para conseguir completar una preparación previa terminológico-documental bien estructurada y abarcadora que dé solución al mayor número de potenciales retos que puedan presentarse a lo largo del acto comunicativo y que deberán capearse a lo largo de todo el proceso interpretativo.

De forma orgánica, Gonzalo García (2004., p. 278) sugiere que el resultado natural, una vez identificado todo lo expuesto con anterioridad, es la elaboración de un plan de documentación «que ayude a adquirir los conocimientos necesarios para comprender el campo temático del texto especializado». Para esta tarea, recomienda la autora plantear

una metodología del trabajo intelectual y científico en lo referente al acceso a las fuentes de las que se extraerá la información necesaria para el proceso documental específico para un encargo. A tal fin, abunda, será preciso estar familiarizado con las fuentes informativas, así como con distintos métodos de análisis, investigación y consulta documental. A este respecto, establece una categorización de las distintas fuentes documentales que, a nuestro juicio, resulta del todo pertinente en nuestro estudio y que presentamos a continuación:

Fuentes *primarias*: proporcionan directamente la información sin necesidad de tener que recurrir a otra fuente;

Fuentes *secundarias*: no proporcionan directamente la información, sino la descripción de los documentos susceptibles de contenerla; es decir, permiten un acceso indirecto al documento, proporcionándonos su identificación y, en ocasiones, también su localización;

Fuentes *terciarias*: proporcionan la descripción referencial de las fuentes secundarias (Gonzalo García, 2004, p. 279).

Esta clasificación breve supone la base a partir de la que el intérprete desarrollará su plan documental y sobre la que pivotarán todas las estrategias que este plantee para la búsqueda de información: búsquedas bibliográficas en fuentes secundarias, búsquedas temáticas y lingüísticas en fuentes primarias, y búsquedas temáticas en fuentes secundarias y terciarias, como propone la propia autora.

Por su parte, Merlo Vega (2004) presenta una clasificación de fuentes documentales más extensa que, a nuestro criterio, complementa la somera categorización anterior presentada por Gonzalo García (2004). El propio Merlo Vega (2004) pone de relieve la dificultad que entraña la pretensión de establecer una única clasificación de fuentes documentales, debido, principalmente, a la amplia disparidad de criterios a la que dicha clasificación podría atender: heterogeneidad de los recursos a disposición, de los procedimientos y medios surgidos a partir de las nuevas tecnologías y por la propia naturaleza de las fuentes que, en ocasiones, pueden encajar en varias categorías a la vez.

Así, establece la siguiente clasificación que, a continuación, presentamos de manera resumida teniendo en mente la utilidad que esta distribución pormenorizada puede tener en la parte práctica de nuestro estudio:

- **Fuentes informativas.** Aquellas que se usan para localizar otras fuentes de información entre las que destacan bibliografías de bibliografías, repertorios de bases de datos, directorios de buscadores o directorios analíticos.

- **Fuentes personales.** Aquellas que se emplean para conocer datos relacionados con personas como su vida, obra u otro tipo de información. Entre estas fuentes destacan las biografías, las enciclopedias o los diccionarios biográficos, entre otros.
- **Fuentes institucionales.** Aquellas que aportan datos sobre empresas o entidades relacionados con aspectos como su historia, su actividad o su estructura. Entre estas se encuentran las memorias y las guías institucionales.
- **Fuentes bibliográficas.** Aquellas que, en esencia, ofrecen información sobre una publicación. Destacan, entre estas, las contribuciones a congresos, artículos, índices de citas o catálogos de bibliotecas, entre otras.
- **Fuentes documentales.** Aquellas que, sobre todo en el caso investigaciones históricas, se consultan para obtener información sobre un documento concreto y acceder a su consulta. Destacan entre estas fuentes los catálogos de documentos, las bibliotecas digitales y las colecciones documentales.
- **Fuentes lexicográficas.** Aquellas que recogen las expresiones u otro tipo de información de carácter lingüístico de una determinada lengua como puede ser definiciones, sinónimos, traducción a otras lenguas, etc. Destacan entre estas fuentes los diccionarios, las enciclopedias, los tesauros y los glosarios.
- **Fuentes geográficas.** Aquellas empleadas para consultas información relativa a un lugar determinado. Destacan, entre ellas, los mapas y los callejeros.
- **Fuentes históricas.** Aquellas que se refieren a acontecimientos acontecidos a lo largo de la historia. Destacan, entre ellas, las cronologías, los anuarios o las propias enciclopedias.
- **Fuentes estadísticas.** Aquellas que son necesarias para conocer datos numéricos, entre las que destacan las estadísticas.
- **Fuentes normativas.** Aquellas en las que se recogen publicaciones creadas por órganos legislativos y judiciales. Estas, a su vez, pueden ofrecer fuentes primarias como, por ejemplo, los textos legislativos o fuentes secundarias, como pueden ser las bases de datos jurídicas.

- **Fuentes temáticas.** Aquellas que aportan información sobre un tema o una disciplina concreta entre las que es preciso destacar las enciclopedias, los manuales los tratados o las monografías especializadas.
- **Fuentes técnicas.** Aquellas que se refieren a informaciones especializadas con un fin tecnológico y empresarial. Destacan en este grupo las bases de datos de patentes, marcas y normas.
- **Fuentes inéditas.** Aquellas que ofrecen datos relacionados con documentos que no se han publicado aún por los canales editoriales tradicionales. Entre este tipo de fuentes destacan, entre otros tipos de documentos, las actas de congresos o los proyectos de investigación.
- **Fuentes multimedia.** Aquellas en las que la información se presenta en forma archivos de imagen y/o sonido. Cabe resaltar entre estas fuentes las bases de datos de documentos multimedia o los buscadores especializados.
- **Fuentes telemáticas.** Aquellas que se relacionan con información o documentos alojados en internet y que pueden accederse a través de diferentes modos: buscadores, portales, páginas web, etc.

Conviene señalar, una vez más, que el entorno en el que fluyen estas fuentes, en la actualidad, transita entre el mundo virtual por medio de la red de redes y el mundo analógico más tradicional por medio de elementos físicos como, por ejemplo, los libros. Esto obliga al intérprete, en cierta manera, a contar con una competencia documental plena que debe estar intrínsecamente ligada a una competencia digital de sobrada solvencia para así lograr un proceso documental completo que cumpla con las necesidades documentales de cada encargo de interpretación, como se ha venido señalando en apartados anteriores de este mismo capítulo. Estas competencias permitirán al intérprete seguir el proceso documental que Gonzalo García (2004) describe de manera resumida y que, a nuestro parecer, recoge de forma perfectamente esquematizada la idea principal de este subapartado (v. Tabla 2).

Tabla 2

Proceso documental del traductor especializado

Qué información necesito:	Cómo buscarla	Dónde puedo localizarla	Cómo puedo recuperarla y evaluarla
Identificación del problema de traducción y de la necesidad informativa.	Diseño del plan de documentación; metodología del trabajo intelectual y científico para el acceso a las fuentes.	Conocimiento y acceso a fuentes de información impresas, electrónicas y telemáticas.	Conocimientos de los sistemas de RI y de los criterios de evaluación de la información.

Nota. Proceso documental del traductor especializado. Tomado de *Fuentes de información en línea para la traducción especializada* (p. 280), por C. Gonzalo García, 2004.

El cuadro precedente, enfocado al proceso documental en la traducción, tiene una intuitiva aplicación al mundo de la interpretación puesto que, efectivamente, el intérprete debe, en primer lugar, identificar aquellos retos en materia de contenido que podrían resultar problemáticos para el ejercicio de su labor, así como aquellas informaciones que le resulten ajenas para así poder estudiarlas e integrarlas como parte del contexto general en el que fluye el acto comunicativo en el que se desarrolla su quehacer profesional.

Identificadas las necesidades, ha de diseñarse el correspondiente plan de documentación que, generalmente, en el caso de la interpretación, como ya se atisbó en el capítulo **2** sobre las fases del proceso interpretativo, se da mayoritariamente en la fase previa a la llegada al evento. Es en ese momento cuando se deben diseñar las distintas estrategias de búsqueda documental y la definición de las fuentes primarias, secundarias y terciarias de consulta, que serán, igualmente, a las que se recurrirá en el resto de las fases del proceso interpretativo si fuera preciso ampliar documentación a medida que se desarrolla el evento en cuestión.

En tercer lugar, muy ligado con lo mencionado anteriormente, el intérprete debe ser consciente de cómo puede acceder a las fuentes señaladas, ya sea de manera analógica o telemática, de la forma más intuitiva y rápida.

Por último, se espera del intérprete que cuente con los conocimientos necesarios para la recuperación y la evaluación de la información consultada, aspecto que, como se ha observado a lo largo de este capítulo, es de especial interés para la labor interpretativa.

En esta línea, Cordón García *et al.* (2012) establecen una serie de pasos que han de darse antes de poder abordar la búsqueda documental propiamente dicha y que resumen de la siguiente manera:

- Definición de los objetivos y el empleo que se hará de los contenidos consultados.
- Reconocimiento y concreción de los conocimientos de los que se dispone sobre el tema para así definir con un mayor grado de precisión el punto de partida documental.
- Definición de los aspectos que presenten una mayor relevancia informativa en el tema y excluir aquellos que generen ruido informativo.
- Identificar la relación del tema con otros ámbitos científicos para evitar confusiones.

Por lo tanto, puede concluirse a tenor de lo expuesto con anterioridad que, en términos de preparación documental, el intérprete debe tener en cuenta dos cuestiones fundamentales. Por un lado, debe ser consciente del contexto informativo del que parte e identificar los conocimientos con los que ya cuenta y así abundar en aquellos aspectos relacionados con la temática del evento que precisen un mayor detenimiento documental por desconocidos o poco familiares. En este sentido, es preciso señalar que este proceso de familiarización con los contenidos sobre los que versa el discurso objeto de interpretación es de vital importancia porque será en ese contexto, como ya se ha comentado en este mismo capítulo, compartido por orador y escuchantes en el que el intérprete deberá encajar el discurso original en la lengua meta haciendo que suene en todo momento natural a oídos del público especializado que asiste al evento.

Por otro lado, queda patente la necesidad de diseñar un plan de documentación pormenorizado para cumplir el objetivo de contar con una plena conciencia del contexto en que se suceden los contenidos expresados por el orador como se ha expuesto en el párrafo anterior. A tal fin, se deberá tomar conciencia de las distintas fuentes a las que el intérprete podrá recurrir para obtener información, ya sean analógicas o virtuales, sin desdeñar ningún tipo de fuente por informal que esta pueda parecer. En este sentido, por ejemplo, las redes sociales se han venido consolidando durante los últimos tiempos como fuente de consulta de preferencia entre el alumnado de traducción, tal y como se desprende del estudio de Cid-Leal y Perpinyà Morera (2015), lo que subraya la necesidad

de que el intérprete cuente con un nivel de competencia informacional elevado para discernir la fiabilidad o pertinencia de la información consultada.

Este plan de documentación, a nuestro entender, debe ir de la mano de otro proceso que, al igual que la documentación previa que se da antes de un encargo, debe sucederse de forma inequívoca: el proceso de adquisición terminológica.

5.6. La terminología y la interpretación

Conviene iniciar el presente subapartado secundando las palabras de Cabré Castellví (2000) cuando asevera que la terminología y la documentación mantienen una inexorable relación de bilateralidad en tanto que la primera no puede darse si no existe un proceso documental que la sustente, al tiempo que una gran parte de dicha tarea documental no puede sucederse sin el apoyo de la terminología.

En su planteamiento, la autora considera que la terminología y la documentación mantienen entre sí una relación de intercambio a diferencia de la relación que mantiene la terminología con otras disciplinas como la lingüística o la lógica, de las que toma elementos teóricos para crear su propio campo de estudio. En este sentido, conviene resaltar las siguientes palabras:

Las unidades terminológicas son en sí mismas lenguaje y conocimiento, y su finalidad primera es la de representar y transferir este conocimiento; constituyen, por tanto, la materia misma de los términos. En contraste, la documentación es un elemento necesario de los términos por cuanto estos aparecen en el discurso; pero solamente si se considera el discurso como unidad de información puede concebirse como documento. Y lo mismo puede decirse de los términos: podemos concebirlos como unidades mínimas de información y tomarlos como documentos, pero esta característica no define su naturaleza intrínseca (Cabré Castellví, 2000, p. 31).

Estas palabras son clave para el estudio que nos ocupa, donde, como ya se ha planteado en varias ocasiones a lo largo de nuestro trabajo, los diversos conocimientos y el propio lenguaje desempeñan un papel esencial en el desarrollo de la labor interpretativa. El intérprete debe poseer control sobre la terminología relacionada con el tema de trabajo sobre el que verse el propio evento, así como sobre el lenguaje empleado en dicho ámbito para así lograr el mayor grado de naturalidad y aceptabilidad por parte de quien escucha el mensaje meta. Solo a través de la documentación, como afirma Cabré Castellví (2000) —con quien concordamos—, se consigue el acceso a los términos y a todo el conocimiento que estos encierran. Se entenderá, pues, como abunda la propia autora, que

uno de los objetivos principales del trabajo documental es ofrecer una representación concisa del conocimiento expresado por medio de un documento, para, con posterioridad, poder facilitar su recuperación. En otras palabras, la documentación emplea la terminología para representar el propio contenido de los documentos o, en el caso que nos ocupa, los discursos.

En esta relación simbiótica que se viene describiendo, debe percibirse el evidente nivel de dependencia que la documentación tiene de la terminología para poder garantizar su existencia ya que «los términos especializados se dan de forma natural en el discurso oral o escrito de los especialistas, y solo artificialmente se encuentran en los glosarios y diccionarios» (Cabré Castellví, 2000, p. 33), a lo que añade a renglón seguido:

El trabajo terminológico sistemático se ha descrito como una serie de operaciones encadenadas en las que se incluye la detección, recopilación, ilustración y edición de los términos de los ámbitos especializados. Si este proceso no se puede realizar si no es a través del análisis de los discursos especializados, materializados en las comunicaciones entre los especialistas fundamentalmente a través de textos, parece lógico sostener que sin documentación el trabajo terminológico no puede llevarse a cabo [...] (Cabré Castellví, 2000, p. 33).

Consideramos que la sistematización del trabajo terminológico presentado por Cabré Castellví (2000) en la cita anterior, y que desarrolla con una mayor extensión en la misma publicación (pp. 34-35), es del todo pertinente para el estudio que nos ocupa. Por ello, a continuación, abordaremos en detalle las tres fases que la autora considera claves en el proceso terminológico en las que la documentación cumple una labor fundamental. Huelga decir que, si bien la propia Cabré Castellví (2000) hace referencia en todo momento al documentalista, consideramos oportuno referenciar de forma constante al intérprete como sujeto ejecutor de la acción, en tanto que entendemos que su labor en esta etapa previa al trabajo de interpretación es perfectamente equiparable a la del documentalista.

- **Fase preparatoria del trabajo.** En esta primera etapa del trabajo terminográfico, la documentación permite al intérprete entablar una primera toma de contacto con el tema de trabajo y analizar los recursos terminológicos disponibles en la lengua y su nivel de normalización para, posteriormente, adentrarse en la segunda fase del proceso.
- **Fase de detección, delimitación y extracción de términos.** En esta etapa, el intérprete ha de realizar una revisión de los términos que figuran en los distintos

documentos consultados y realizar un vaciado terminológico de aquellos que sean de relevancia. La documentación se presenta en esta etapa como un elemento fundamental al convertirse en la fuente de la que se extraen los términos. En otras palabras, los documentos consultados constituyen el punto de partida para determinar la pertinencia de una unidad terminológica frente a otras y, además, se han de percibir como un instrumento de utilidad para entender el uso que dicho término tiene dentro de un contexto concreto especializado.

- **Fase de trabajo.** En esta etapa, el intérprete debe verificar la pertinencia temática de las unidades extraídas durante el vaciado terminológico de los documentos. En este proceso, se descartarán algunas de dichas unidades por considerarse demasiado generales o por no mantener una relación clara con el tema abordado. En esta fase, la documentación cumple un papel esencial en tanto que permite comprobar la cadencia de aparición de un término en el campo de trabajo en cuestión. De acuerdo con la autora, «los términos confirmados como pertinentes pasan a constituir el fichero terminológico», entendido como el documento, en formato impreso o automático, donde se recoge todo el vaciado las unidades terminológicas recopiladas a partir de los documentos seleccionados.

Este trabajo metodológico tiene por objetivo final la generación de un instrumento terminológico que podrá tener diferentes funciones dependiendo del empleo que se haga de estas. Esta aseveración supone, en el momento de su planteamiento, una visión novedosa. Wünster (1974, cf. Cabré Castellví *et al.*, 2018), considerado el padre de la terminología moderna, establece en su teoría general una serie de premisas que encajaban a la perfección en la realidad de su tiempo. Sin embargo, a finales del siglo XX se da una serie de condiciones sociocomunicativas que hace cambiar por completo las necesidades terminológicas para adaptarlas al nuevo contexto. Cabré Castellví (2000) arguye que la teoría de Wünster presenta una única metodología y un único método que tiene plena validez para la generación de diccionarios especializados normalizados: el instrumento terminológico de prevalencia hasta el momento en los campos técnicos. Sin embargo, esta metodología ignora la pluralidad de trabajos terminológicos de la actualidad basada en las diversas necesidades terminológicas que, ciertamente, han mutado. En este sentido Ortego Antón (2015) afirma que los avances tecnológicos han permitido que el conocimiento experto ya no se circunscriba a campos científicos concretos y que, gracias a la democratización en el acceso a dichos conocimientos técnicos, estos pueden

emplearse de manera más sencilla por parte de usuarios de la lengua con un nivel cultural medio. Por ello, resulta preciso adaptar los métodos a las aplicaciones que se pretendan generar, si bien todas puedan compartir un mismo marco teórico y principios metodológicos comunes.

A este respecto, Cabré Castellví *et al.* (2018) señalan que la proliferación de actividades ha motivado que dicha diversificación se produzca de manera tanto vertical como horizontal. Vertical en tanto que existen numerosas aplicaciones que no son estrictamente terminográficas y horizontal en la medida en que un tipo de aplicación puede prever aplicaciones diferentes que den respuesta a parámetros concretos. Ejemplifican los autores en este sentido diciendo que, si se observara el apartado de los diccionarios especializados, no se podría decir que haya un solo tipo de diccionario especializado ni que solo existiera una manera de hacerlos.

Nace a partir de esta categorización una lista de aplicaciones de interés a efectos del estudio que nos ocupa en la que se recogen distintos instrumentos de acuerdo con su finalidad de uso. Por un lado, las aplicaciones finalistas, cuyos destinatarios son profesionales con necesidades terminológicas, a los que se podrían añadir los usuarios medios a los que hacía mención Ortego Antón (2015), y que a su vez pueden distinguirse entre aquellas que se sirven de la terminología como elemento principal o aquellas que la emplean como un módulo complementario. Por otro lado, contrastan con las aplicaciones instrumentales, que son las concebidas para ayudar a quienes elaboran aplicaciones terminológicas.

El intérprete, en su perfil de consumidor de conocimientos —y, por lo tanto, de los documentos y los términos en los que estos se materializan— y de posterior generador de nuevos conocimientos se convertirá en usuario activo tanto de aplicaciones finalistas como de aplicaciones instrumentales para el desarrollo de su labor de preparación terminológica previa a todo evento de interpretación. La lista que se presenta a continuación, creada por Cabré Castellví *et al.* (2018), y que traducimos del catalán, resume de forma somera estas aplicaciones y nos ayudará a entender la extensión máxima que estas herramientas pueden tener en el trabajo de preparación previa del intérprete:

- **Aplicaciones terminológicas finales**
 - Principales:

- Listas de términos
- Glosarios, diccionarios, bases de datos, etc.
- Tesauros, ontologías, mapas conceptuales, etc.
 - Resolución de consultas puntuales.
- Complementarias:
 - Sistemas informáticos complejos como programas de traducción asistida, resumidores automáticos o asistentes de redacción.
- **Aplicaciones instrumentales**
 - Herramientas de ayuda al trabajo terminológico como extractores o gestores de terminología o sistemas semiautomáticos de seguimiento de la terminología.

Si bien todas y cada una de las categorías expuestas con anterioridad en el listado de Cabré Castellví *et al.* (2018) son de plena utilidad en el trabajo de preparación previa del intérprete, consideramos que son las aplicaciones finales las que suscitan un mayor interés en relación con nuestro estudio puesto que son las que, de manera más cristalina e intuitiva, sirven para recopilar el trabajo terminológico y documental del intérprete con anterioridad a un evento.

Roldán Vendrell (2021), en el desarrollo de un proyecto cuyo objetivo era el de crear el primer banco terminológico multilingüe del sector del olivar, resalta de forma constante la necesidad de llevar a cabo una concienzuda conceptualización y un detallado análisis semántico de las distintas unidades terminológicas para la creación de las posteriores definiciones terminológicas y multilingües. A nuestro parecer, esta afirmación puede tener una aplicación clara al trabajo terminológico del propio intérprete en tanto que, como ya se ha observado, no se trata de un mero trabajo de traslación de términos de una lengua a otra, sino de un proceso de contextualización de un término dentro de un determinado entorno documental. Es por ello por lo que tomamos prestadas de la autora las que, a su juicio, son las características de la definición terminográfica aptas para la traducción y que nosotros consideramos que tienen plena cabida en el trabajo preparatorio previo del intérprete en el momento de nutrir los instrumentos terminológicos que entran en la categoría de aplicaciones finales que describe Cabré Castellví *et al.* (2018). Estas características pueden servir a modo de principios rectores a la hora de incluir, por parte del intérprete, aquellos contenidos que, más allá de la propia equivalencia que un término en una lengua A pueda tener con otro en una lengua B, expliquen el contexto y el contenido que dicho término encierra.

1. Aporta toda información relevante, es decir, establece las características esenciales y diferenciadoras; esclarece el significado de cada unidad respecto del de las demás de su serie o categoría. No es demasiado restrictiva, pero sí completa.
2. Expresa la información de manera clara para diferentes registros; resulta informativa tanto para especialistas como para legos, es decir, es útil para divulgación científica.
3. Presenta una estructura uniforme que refleja la estructura subyacente del correspondiente dominio.
4. [...]
5. Garantiza la posibilidad de establecer correspondencias interlingüísticas e intertextuales, basadas en la misma representación conceptual subyacente, es decir, la correcta transferencia de la información a cualquier lengua meta (Roldán Vendrell, 2021, p. 34).

Queda claro, a tenor de lo expuesto, que la definición, la contextualización y la descripción de un concepto tienen que hacerse desde una perspectiva de claridad, compleción y precisión. No obstante, la representación de la información subyacente que encierra todo concepto, e incluso el conocimiento al que este alude, puede expresarse de maneras distintas a la propiamente lingüística. Este aspecto, que abordaremos en el siguiente subapartado, no solo es de relevancia para el capítulo que nos ocupa, sino que también adquirirá cierta preeminencia en el próximo capítulo (capítulo 6) de nuestro trabajo en el que se estudiará el glosario como instrumento terminológico de uso entre los intérpretes.

5.7. La representación del conocimiento y de las unidades lingüísticas

Monterde Rey (2004a), tras hacer un análisis concienzudo de los distintos enfoques que tradicionalmente han intentado representar el conocimiento, concluye lo siguiente:

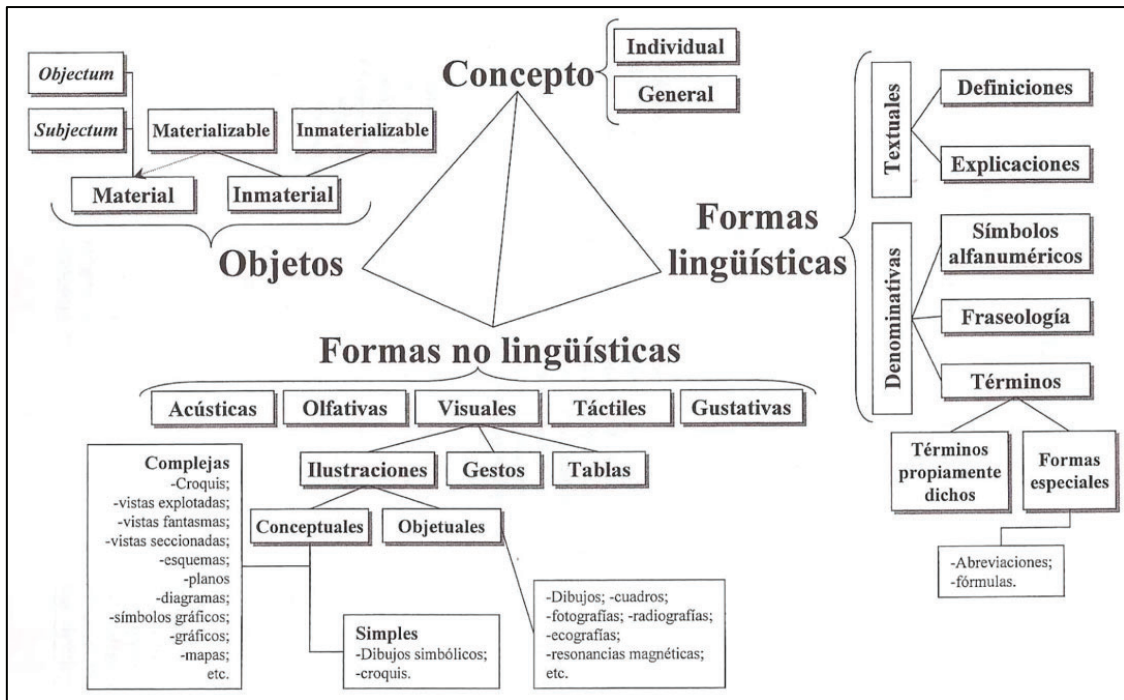
En ningún modelo se establece una conexión entre otros tipos de representaciones del concepto que no sean el nombre y el referente, a excepción de Suonuuti (1997: 10) que introduce la definición y Galinski (1990) que añade las formas no lingüísticas (Monterde Rey, 2004a, p. 57).

Es a partir de esta reflexión que la autora desarrolla su propio modelo de representación del conocimiento a nivel terminológico donde hace especial hincapié en el campo de las representaciones. Para ello, se vale de un esquema piramidal en el que se incluyen, en la cúspide de la pirámide, el concepto en sí y, en su base, las formas propiamente lingüísticas para la representación de un concepto (la definición y los términos), los objetos (materiales o inmateriales) y, como novedad, las formas no lingüísticas (de diversas naturalezas).

Monterde Rey (2004a) defiende que todo concepto puede explicarse por medio de un objeto (material si fuera perceptible desde el punto de vista sensorial, o inmaterial, de

tratarse de un concepto imaginable o mental), de forma lingüística (a través de definiciones o explicaciones desde el punto de vista textual o por medio de fraseología desde un prisma denominativo) y/o por medio de formas no lingüísticas que la autora agrupa en función de los sentidos humanos, tal y como puede observarse en la Figura 9 que se muestra a continuación.

Figura 9
Modelo de representación del conocimiento



Nota. Modelo de representación del conocimiento según Monterde Rey. Tomado de *Evolución de modelos de formas de representación del conocimiento a nivel terminológico: propuesta de un modelo actual* (p. 67), por A. M. Monterde Rey, 2004.

Son las formas no lingüísticas como elementos para definir un concepto las que suscitan un especial interés para nuestro estudio en tanto que, en muchas ocasiones, contienen una gran cantidad de información que sería difícil o extenso de verbalizar de forma lingüística dado el alto índice de detalle que contienen (Monterde Rey, 2004b).

Esta forma visual de representación de conceptos rápida y concisa es de especial relevancia para el propio intérprete, especialmente en las fases que se suceden antes y durante el evento (v. capítulo 2) ya que permiten evocar una gran cantidad de conocimiento en un formato de fácil asimilación. El empleo de imágenes, independientemente de su formato, supone un factor que no debe desdeñarse en el punto

que nos ocupa en este momento y en relación con la elaboración del glosario, que se abordará en el siguiente capítulo (v. capítulo **6**), al entenderse como materiales adicionales de apoyo que no solo complementan la información y los conocimientos transmitidos a través de medios lingüísticos, sino que, además, los explican de manera visual (Monterde Rey, 2004b).

En definitiva, a modo conclusivo de este capítulo, se desprende que el contexto desempeña un papel esencial en la interpretación de las unidades lingüísticas, al tiempo que sirve como herramienta para dar solución a problemas de ambigüedad, para promover la inferencia o para la propia construcción del mensaje (Faber y León-Araúz, 2016). El grado de familiaridad con dicho contexto por parte del intérprete debe ser alto para así garantizar que el proceso terminológico que, de forma natural, ha de darse ante un encargo de interpretación se adecue a las particularidades de dicho contexto entendido como un entorno comunicativo específico. De hecho, las unidades de conocimiento adquieren sentido cuando se colocan dentro de dicho contexto (Faber y León-Araúz, 2016). Por lo tanto:

[...] one of the keys to the enhancement of specialized knowledge resources lies in parameterizing contextual information. This entails distinguishing different types of contexts, their scope and facets as well as how they interact with each other. This is not a simple objective to achieve [...] (Faber y León-Araúz, 2016, p. 4).

Esta parametrización puede, ciertamente, llevarse a cabo a medida que se desarrolla el proceso de preparación previa del intérprete, que debe identificar los distintos contextos, así como sus objetivos y particularidades concretos y desarrollar, en consecuencia, la correspondiente estrategia documental y terminológica. Para ello, se ha de tener presente en todo momento la reflexión de Area Moreira y Ribeiro Pessoa (2012) (v. apartado **5.3**) que presentan la red a modo de «biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación» y es en ese «puzzle de microcontenidos» en el que cada usuario de la red toma lo que necesita para crear su propio relato (Area Moreira, 2012).

A nuestro entender, este símil viene a reflejar de la manera más clara la labor documental y terminológica del intérprete antes de abordar un encargo de interpretación: un proceso selectivo, direccionado y con un fin claro.

Entendidas las necesidades y estudiados los procedimientos, queda en este punto abordar la manera en que el proceso documental y terminológico se cristalizará para dar origen al instrumento en el que el intérprete recopilará la información consultada para su posterior estudio, consulta y empleo futuro: el glosario.

6. EL GLOSARIO DEL INTÉRPRETE

A raíz de lo expuesto con anterioridad, resultaría posible afirmar que el intérprete, en el desempeño de su labor preparatoria previa al inicio de su trabajo en un evento, cumple, en no pocas ocasiones, una clara función de terminólogo en tanto que los términos especializados que forman parte del léxico mental de todo profesional de la interpretación y las relaciones conceptuales que conforman la red de almacenaje donde dichos términos se alojan vienen a dar forma a su conocimiento (Faber, 1999).

El intérprete, como ya se ha observado, debe iniciar un camino de investigación ante todo encargo especializado para el que no cuente con un nivel de conocimiento experto elevado. A tal fin, en primer lugar, debe situar los términos dentro del propio sistema conceptual del campo de especialización y, posteriormente, debe ampliar su propia base de conocimiento para adecuarla a las exigencias específicas del encargo (García de Quesada y Montero Martínez, 2013) integrando el conocimiento nuevo en las estructuras ya existentes (Faber, 1999). En estas circunstancias, afirman las propias García de Quesada y Montero Martínez (2013), el análisis y la organización de la terminología tienen como marco organizativo el propio discurso, que se antoja como una especie de escenario modélico en el que se suceden los diferentes términos, y la propia situación comunicativa que lo circunda, que es la que da forma a dicho escenario.

Esta percepción nos lleva inevitablemente a observar una clara consonancia con los preceptos expuestos por Faber (1999), quien afirma que la elaboración de un discurso meta implica, de manera inevitable, la reconstrucción del significado. No obstante, la propia autora sostiene que no se ha estudiado con detenimiento el hecho de que el proceso de comprensión del intérprete debe considerarse, del mismo modo, un ejercicio de reconstrucción que discurre a través de sistemas conceptuales y el propio contexto comunicativo. En este sentido, ha de entenderse el papel del intérprete desde una perspectiva dual: como receptor y, a la vez, productor de discursos. En otras palabras, tal y como defiende Faber (1999), gran parte de las competencias del intérprete se cimentan sobre la capacidad del profesional de la interpretación para entender el texto original de la misma forma en que lo entendería el receptor en la lengua origen de boca del orador.

Para conseguir este objetivo de comprensión integral, el intérprete, como afirma la propia Faber (1999), debe iniciar una labor detectivesca para identificar las carencias

terminológicas y en materia de conocimiento de las que adolece, lo que le permitirá, con posterioridad, enunciar un mensaje meta que resulte coherente y plenamente cohesivo a oídos de los receptores especializados. Se trata, en definitiva, de una labor de formación a microescala en el campo específico del tema sobre el que trata el evento en cuestión para conseguir, a través de la comprensión, una mayor capacidad de contextualización de las palabras del orador y, en consecuencia, una reformulación más natural en la lengua meta.

No cabe duda de que esta necesidad formativa exige de un proceso de documentación y consulta terminológica disciplinado y abarcador, que no solo hemos abordado ya en profundidad en el capítulo **5**, sino que se revisita de forma más pormenorizada en el apartado que nos ocupa. Todo ello con un fin claro que no es otro que adentrarnos en el estudio del producto final que, de manera extendida, suelen emplear los intérpretes para recopilar dicho trabajo documental y terminológico previo y agrupar los contenidos adquiridos en un solo instrumento que sirva a modo de documento de estudio, consulta o recopilación de datos a lo largo de todas las fases del proceso interpretativo (descritas con detenimiento en el capítulo **3**) como ya se abordará en mayor detalle en el apartado **6.6** del presente capítulo.

Así, nos adentramos en el estudio en profundidad del glosario como herramienta de recopilación, entendiéndose su elaboración como parte de un proceso de contextualización (Jiang, 2013) que necesariamente debe transitar el intérprete para la completa inmersión en el conocimiento ajeno, aquel propio del especialista al que interpretará, para que los contenidos transmitidos en la lengua meta tengan una plena correspondencia con los conocimientos especializados que el orador comparte con un público afín en la materia.

6.1. El encaje del glosario dentro del proceso terminológico y documental

Wright y Wright (1997) establecen una clara diferencia entre lo que denominan la gestión terminológica sistemática, que es aquella que se centra en un campo concreto sobre el que pivota toda la actividad terminológica, frente a una gestión terminológica *ad hoc*, más centrada en el propio discurso (o texto, como ellos mismos definen en su planteamiento, al centrarse este principalmente en el campo de la traducción, aunque de plena validez en el estudio que nos ocupa).

De forma resumida, los autores consideran que la gestión terminológica sistemática presenta una serie de diferencias claras con respecto a la gestión terminológica *ad hoc*, en tanto que en la primera se recopilan los términos y conceptos a partir de un campo general y global, se construyen sistemas conceptuales, se redactan definiciones bien estructuradas y se enlazan las entradas con las estructuras conceptuales que reflejan los sistemas a los que se hacía referencia anteriormente. Por su parte, la gestión terminológica *ad hoc* identifica los términos que se dan en textos aislados, genera entradas desde cero, documenta los contextos disponibles, explora un contexto mayor cuando el tiempo lo permita y reconstruye, siempre que sea posible por las limitaciones que presente el propio encargo, un sistema conceptual basado en fragmentos textuales al alcance del intérprete durante la fase preparatoria previa.

A partir de los preceptos expuestos con anterioridad, Faber (1999) abunda en el mismo planteamiento al decir que la gestión sistemática fuerza al terminólogo (entendiéndose en nuestro caso como el propio intérprete en la fase preparatoria previa a un evento) a recopilar los términos de relevancia a partir de un corpus de textos paralelos relacionados. Dichos términos, posteriormente, se relacionan con el resto de los dominios que conforman el campo del saber sobre el que se esté realizando la pesquisa terminológica. En ese proceso de construcción de sistemas conceptuales, según entiende la propia autora, el terminólogo se debe valer, de forma natural, de la consulta con expertos, así como debe familiarizarse con estructuras de conocimiento mucho mayores y con la aplicación de contextos previos.

Por su parte, prosigue Faber (1999), la gestión terminológica *ad hoc* que lleva a cabo el intérprete muestra una serie de particularidades que merece la pena apuntar. El objetivo final de este ejercicio terminológico no es describir la terminología de un campo general del saber, sino la propia de un dominio concreto con el fin de adquirir un conocimiento especializado que permita la interpretación del contenido de un evento. Este contexto comunicativo en el que se da la labor del intérprete ha de entenderse a modo de microcosmos en el que las exposiciones de los ponentes se toman como modelo del mundo y se emplean como base para reconstruir de manera parcial los sistemas conceptuales subyacentes. A partir de este microcosmos, se extraen los términos pertinentes y se crean entradas terminológicas básicas. Con posterioridad, la documentación paralela disponible adquiere un papel instrumental del que se vale el intérprete para ubicar dichos términos en el campo conceptual adecuado intentando

ampliar los contextos en la medida de lo posible. Este modelo hace la consulta con expertos aún más necesaria si cabe, pero menos, sugiere la propia Faber (1999), que el hecho de contar con una definición clara para poder generar relaciones conceptuales mejor interconectadas, algo que favorecerá no solo la comprensión de las palabras del orador en el evento en cuestión, sino también la generación de un entramado de conocimiento sólido que será de gran ventaja en futuros trabajos en la misma área de conocimiento y otras afines.

Consideramos que, en este sentido, las siguientes palabras de Faber (1999, p. 100) tienen un valor plenamente vigente en la parte del estudio que nos ocupa: «The elaboration of terminographic entries which systematize related concepts can only facilitate the translation process». Es decir, el mero uso de las entradas terminográficas entendidas como unidades aisladas en las que un determinado término en lengua A se corresponde con un determinado equivalente en lengua B se entenderá como una aportación incompleta en un proceso preparatorio ante un encargo de interpretación en tanto que se desdeña la carga de conocimiento que dichas entradas encierran y que tanto valor aportan como ya se apuntó en el capítulo 4. En este mismo sentido se expresa Pérez Pérez (2018), quien afirma que, a la hora de abordar la preparación ante un encargo, resulta insuficiente para el intérprete contar con un mero listado de palabras en dos o más idiomas ya que dichos términos se encuentran enmarcados dentro de un contexto que se sucede a lo largo de un evento. En consecuencia, arguye el propio Pérez Pérez (2018), a mayor conocimiento a disposición del intérprete sobre el tema antes del evento, mejor será el resultado de su desempeño profesional.

García de Quesada y Montero Martínez (2003) convienen que el trabajo terminográfico y documental del intérprete se desarrolla principalmente en el marco de la segunda de las vertientes expuestas por Wright y Wright (1997) y respaldada posteriormente por Faber (1999). A su entender, las autoras consideran que el intérprete actúa como una especie de terminógrafo *ad hoc* cuyo trabajo, *grosso modo*, consiste en estructurar sistemas conceptuales que proceden de campos concretos de un saber especializado y no de dominios de conocimiento más extensos o completos. Se desprende, por lo tanto, a partir de este planteamiento, que el intérprete no debe convertirse en especialista de un campo, como ya se defendió en el capítulo 4, sino que debe ser ducho en las técnicas y los mecanismos que le permitan llegar a un conocimiento más completo (Mayoral Asensio *et al.*, 1985), lo que supone un planteamiento que entronca, casi de forma natural, con las

necesidades de contar con habilidades sólidas en el campo de la competencia informacional que abordamos en el capítulo **5**.

En este planteamiento, con el que concordamos plenamente, se hace necesario que el intérprete, en su labor de «investigador» documental y terminográfico se sirva de un instrumento que le permita recoger de manera ordenada todo el trabajo que se desarrolla con anterioridad al inicio del evento en el que ha de llevar a cabo su actividad. A nuestro entender, dicho instrumento es el glosario, que se presenta como una herramienta versátil que permite un cierto grado de adaptación a las necesidades concretas de cada encargo en materia de pesquisa documental y terminológica. Este instrumento favorece, además, la adición de tantos parámetros como sea necesario para cada entrada terminológica para lograr los objetivos finales de este trabajo previo y, en consecuencia, del propio proceso interpretativo: garantizar la coherencia, la cohesión y la correcta transmisión del significado emitido por el orador, la cohesión lógica de la interpretación y el uso apropiado de la terminología y el estilo, entre otros (García de Quesada y Montero Martínez, 2003).

Así, abordaremos a partir de este punto el propio glosario y la manera en que se analiza este instrumento desde el punto de vista de la interpretación. Lo haremos no solo desde un prisma estructural o de formato, sino también desde un enfoque de utilidad y usabilidad. Para ello, se tomarán como referencia las diferentes fases del proceso interpretativo que se describieron en el capítulo **2** y que nos permitirán entender de forma más evidente el valor del glosario como instrumento desde el momento en que se materializa el encargo de interpretación hasta que este concluye.

6.2. El glosario como instrumento útil para el intérprete

Quizás convenga iniciar el apartado que nos ocupa con una reflexión que, a nuestro parecer, resulta del todo pertinente e ilustrativa para entender la relevancia del glosario como instrumento de utilidad para el intérprete en el ejercicio de su labor profesional. Gile (2009) hace notar que, a diferencia de la traducción, que se produce en un contexto que permite un cierto espacio temporal para la consulta terminológica y documental durante la elaboración del texto meta, la interpretación debe entenderse como un proceso vertiginoso en el que el intérprete hace frente a un discurso que, de promedio, se enuncia a una velocidad que oscila entre 100 y 200 palabras por minuto, frente a un rango

comprendido entre 2000 y 5000 palabras que el traductor gestiona en una jornada de trabajo normal. El intérprete consecutivo cuenta con un cierto tiempo que le permite una mínima reflexión, mientras que el intérprete simultáneo cuenta solo con el apoyo del compañero en cabina para que este pueda ayudarle a solventar los potenciales contratiempos que pudieran surgir en materia documental o terminológica. Por ello, prosigue el autor, gran parte del proceso de adquisición de conocimiento debe completarse antes de que se inicie el propio evento, algo que no supone un hecho menor, ya que en interpretación los requisitos de conocimiento a menudo son impredecibles. Esto exige, concluye Gile (2009), que los intérpretes cuenten con una mayor cultura general que los traductores y que, además, desarrollen la capacidad de tomar decisiones de una forma más rápida.

En este mismo sentido apuntan Bianchessi *et al.* (2010), que arguyen que el intérprete no dispone del tiempo necesario para resolver dudas o documentarse mientras desempeña su trabajo: una tarea que se caracteriza por su inmediatez y que solo permite consultas rápidas y claramente direccionadas mientras se sucede el proceso interpretativo. Por ello, el trabajo preparatorio previo es, en palabras de los propios autores, de suma importancia ya que posibilita al intérprete estar preparado para llevar a cabo una interpretación correcta del discurso original en la lengua meta, algo que también señalan autores como Gile (2002), Kalina (2002) o Setton y Dawrant (2016). Por lo tanto, se desprende de estas afirmaciones que la preparación previa del intérprete desempeña un papel crucial en el correcto devenir del proceso interpretativo, puesto que favorece no solo la cohesión con respecto al discurso original, sino que, además, favorece la agilidad cognitiva en el desarrollo del trabajo del propio intérprete.

Sin embargo, a pesar del evidente beneficio que muchos autores defienden que aporta la preparación previa en la actividad interpretativa, se da una circunstancia que, en absoluto, debe desdeñarse y que igualmente supone una realidad palpable: la preparación previa a menudo se pasa por alto o se da por sentada tal y como lo explica Luccarelli (2006):

The assumption that interpreters will perform better if they adequately prepare for a conference is rarely challenged. [...] conference preparation (CP) is often considered in passing, even taken for granted, rather than examined in detail. One gets the impression that at times it is equated to “broad general knowledge” [...] But conscientious conference preparation [...] is something different and in itself is a learned skill, though often an untaught one (Luccarelli, 2006, p. 3).

Gile (2009) expone uno de los principales puntos de debate que a menudo suele aparecer de forma recurrente entre los intérpretes a la hora de abordar la preparación previa: ¿debe centrarse este ejercicio preparatorio en el conocimiento extralingüístico o debe darle prevalencia a la preparación terminológica? Si bien partidarios y detractores de ambas opciones convienen en que tanto la preparación terminológica como la extralingüística son necesarias, quienes defienden esta última se muestran a favor de la preparación técnica o especializada por medio del estudio general de literatura sobre el tema como primer paso, para pasar al estudio de artículos especializados a continuación como paso previo al estudio de los documentos del propio evento. Por su parte, quienes abogan por una preparación eminentemente terminológica sugieren que el intérprete se centre en el estudio de términos concretos que puedan surgir durante el evento en cuestión. No obstante, apunta el propio Gile (2009) a partir de su experiencia personal, incluso quienes defienden una preparación basada en el conocimiento extralingüístico suelen iniciar su proceso preparatorio desde un origen terminológico.

Concordamos con Gile (2009) en el hecho de que el enfoque centrado en el conocimiento extralingüístico se encuentra más en línea con la imagen habitual que se tiene de los intérpretes a nivel académico. Sin embargo, convenimos igualmente con el autor en su afirmación de que gran parte de los problemas a los que tendrán que hacer frente los intérpretes en su ejercicio profesional serán de corte terminológico, por lo que parece sensato pensar que la terminología ocupe, asimismo, un lugar preponderante en la preparación previa del intérprete.

Identificados los distintos enfoques preparatorios, debemos abordar en este punto lo que se considera el producto final de la preparación: el glosario (Díaz Galaz *et al.*, 2015), en el que se incluye todo el trabajo previo que el intérprete desarrolla con antelación a la llegada al evento en el que ha de desempeñar su labor profesional. El glosario del intérprete se entiende como un instrumento que se prepara de forma más rápida que los glosarios elaborados por los traductores dadas las restricciones de tiempo que, a menudo, marcan la actividad profesional del intérprete reduciéndose, en momentos de alta carga de trabajo, a pocos días o, incluso, pocas horas tal y como afirma Gile (2009, p. 147), quien esgrime lo siguiente a renglón seguido:

In their glossaries, interpreters tend to list terminological indications appropriate for one particular occasion and to add little information regarding the reliability of the information, its source, the meaning or nature of the referents, etc. [...] Glossaries are not

very useful if their internal organization does not make internal access easy (Gile, 2009, p. 147).

Se observa, pues, que el glosario del intérprete no debe ceñirse a un mero listado de términos en las lenguas de trabajo —que, en efecto, tiene que estar presente—, sino que debe incluir aspectos más contextualizadores que permitan situar cada término elegido dentro de la propia estructura temática y de conocimiento vinculada al evento, así como las herramientas para poder identificar el origen de dicha información vinculada que el intérprete ha dado por válida para su preparación previa. En otras palabras, entendemos a partir de las palabras de Gile (2009) y de las apreciaciones expresadas en la voz de los autores precedentes mencionados a lo largo del presente apartado que el glosario del intérprete trasciende la dimensión puramente lingüística y debe recoger, además, unidades de conocimiento que permitan no solo familiarizarnos con los términos en cuestión, sino también con los conocimientos a los que estos hacen referencia. A nuestro juicio, todo ello debe tener cabida en el propio glosario como elemento aglutinador de todo el trabajo previo del intérprete: tanto el trabajo terminológico como el trabajo de adquisición de conocimiento extralingüístico.

Además, la Guía práctica para intérpretes de conferencias profesionales de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC) (2016) hace una serie de recomendaciones para la elaboración de glosarios para el intérprete en su desempeño profesional que van en línea con la idea de que esta herramienta debe servir como instrumento para la contextualización de los términos con los que el profesional en cuestión no se encuentra familiarizado. De igual manera, esta guía sugiere que la preparación de glosarios supone un importante proceso de aprendizaje, cuyo fin principal es servir de ayuda para la comprensión y la memorización de la terminología.

La mencionada guía sugiere que los glosarios deben incluir, además de todos los elementos contextualizadores mencionados con anterioridad, otros aspectos que favorezcan la asimilación de las diferentes entradas. En este sentido, se recomienda lo siguiente:

In your glossary, include not only unfamiliar technical terms, but also recurring topical items of a more general nature, in order to contextualize yourself and to increase their ‘availability’, so that they are on the tip of your tongue when you need them. [...] It can be helpful to make a separate list for acronyms, titles of officials, and the names of committees.

Make sure that you know how to pronounce names and other proper nouns, and, if necessary, include an indication of their pronunciation in your glossary. [...].

In compiling your glossary, whether on a computer or on paper, make sure that you have a logical system for sorting terms (e.g. by subject, organisation, committee, etc.) in alphabetic order for each language so you will be able to find the term you are looking for quickly (AIIC, 2016, p. 7).

Puede inferirse a partir de lo expuesto anteriormente que existe una serie de parámetros que, de forma ideal, deben estar presentes a la hora de elaborar un glosario de interpretación para lograr así la doble funcionalidad terminológica y documental a la que se ha venido haciendo referencia hasta el momento. Así, valga el siguiente listado de elaboración propia como punto de partida al que, con total certeza, se podrán añadir más elementos atendiendo a las necesidades específicas de cada encargo teniendo en mente que el glosario, como herramienta flexible, permite un cierto grado de adaptabilidad a las mayores o menores exigencias temáticas de cada campo. Veamos a continuación los ítems que, a nuestro juicio y a tenor de lo consultado en la literatura disponible sobre el tema, deben considerarse a la hora de abordar la tarea de elaboración de un glosario:

- Término en una de las lenguas de trabajo en el evento en cuestión.
- Término en la/s otra/s lengua/s de trabajo del evento.
- Herramienta de fácil acceso a cada una de las entradas.
- Entradas ordenadas por orden alfabético.
- Inclusión de referencias contextuales que puedan ser de ayuda.
- Transcripciones fonéticas de los términos novedosos.
- Referencias y la naturaleza de estas.
- Inclusión de acrónimos.
- Herramienta fácil de compartir (punto que se abordará más adelante en el apartado **6.7**).

Como ya se esbozó en el apartado **5.7** del presente trabajo de investigación, la representación visual de los conceptos es de especial interés para el intérprete como ya apuntaba Monterde Rey (2004a) en tanto que favorece una comprensión conceptual más rápida que encaja a la perfección con las particularidades concretas y el dinamismo frenético de la actividad interpretativa, donde las consultas terminológicas o documentales durante el propio evento tienen que producirse en escasos segundos y, generalmente, como ya se ha comentado en este mismo capítulo, con la ayuda de un compañero.

Por ello, consideramos que el glosario, como herramienta de recopilación de todo el trabajo documental y terminológico que lleva a cabo el intérprete con antelación a la llegada al evento (e, incluso, posteriormente, como se abordará en el apartado **6.4**), no debe desdeñar el poder de la imagen o de los objetos como elementos aclaradores del contenido. Por lo tanto, estimamos que en el listado presentado anteriormente debe contemplarse la inclusión de la imagen como elemento necesario —allí donde resultara pertinente— para facilitar el trabajo documental y terminológico del intérprete.

En cualquier caso, conviene no perder de vista una circunstancia que pivota de manera constante en torno a la elaboración propia de todo instrumento documental y terminológico como, a nuestro entender, bien apuntan Bianchessi *et al.* (2010) al sostener que, a pesar de que el papel de la documentación sea esencial, la elaboración de todo glosario para su empleo en el desempeño de la labor interpretativa responde meramente a las necesidades de cada intérprete en función del nivel de conocimiento previo que este posea sobre el campo temático de trabajo.

No obstante, se establece una aparente dualidad operativa del glosario ya que, si bien se percibe como una herramienta de elaboración y de uso personales, son varios los autores que repetidamente mencionan las bondades de desarrollar el trabajo documental y terminológico de forma conjunta con otros compañeros (aspecto que se abordará con mayor detenimiento en el apartado **6.7**). A nuestro entender, efectivamente, el trabajo compartido no solo agiliza el proceso documental previo, sino que, además, enriquece las distintas perspectivas desde las que se aborda cada una de las entradas, lo que dependerá, en gran medida, como ya se ha mencionado, del nivel de conocimiento temático con el que cuente cada uno de los intérpretes implicados.

En cualquier caso, debe entenderse, a modo conclusivo del presente apartado, que el glosario, ya se elabore de forma conjunta o de forma individual, debe ser un instrumento práctico y de utilidad que no constituya, en ningún caso, un obstáculo para el desarrollo de la actividad interpretativa. Debe ser, en definitiva, una herramienta alimentada a partir de fuentes de relevancia en el campo del saber sobre el que verse el propio evento, que aporten información pertinente para conformar una base de conocimiento sólida para el intérprete de cara al desempeño de su labor profesional.

6.3. Fuentes de información para el glosario

Conviene comenzar el presente apartado atendiendo a los planteamientos de Will (2007), quien estima que cualquier modelo o metodología asociados al trabajo terminológico del intérprete dependerá necesariamente de cuatro condicionantes que pasamos a describir de forma resumida a continuación ya que, a nuestro entender, pueden servir como base para vertebrar de un modo más aclarador el contenido de este apartado:

- El conocimiento del intérprete, o de cualquier prestador de servicios lingüísticos si se atiende a la nomenclatura más amplia empleada por el propio Will (2007), debe circunscribirse en base a los elementos que lo conforman, entre los que se encuentran los propios términos, así como de las estructuras de conocimiento superiores.
- Estas entidades deben establecerse al nivel de los textos concretos que se relacionan con el evento en el que ha de participar el intérprete. Estos textos han sido elaborados por y para especialistas, por lo que quienes se aproximan a estas producciones desde un prisma no experto deben apoyarse en estructuras textuales externas que les permitan comprenderlos. Es por ello por lo que las estructuras terminológicas, tal y como las define el propio autor, deben considerarse a modo de representaciones de entidades superiores, los propios sistemas de conocimiento, que deben generarse a partir del material existente y de las propias necesidades del intérprete.
- Los intérpretes gestionan los textos en condiciones específicas que deben formularse a partir de la totalidad de un encargo y en función de las características y el uso de las estructuras de conocimiento en las que se enmarcan.
- Se debe formular un método regulado para describir la forma en que las estructuras de conocimiento se constituyen y se emplean para la totalidad de un encargo de interpretación. Este método debe validarse posteriormente en la consecución de los objetivos marcados.

La propuesta que plantea Will (2007), a tenor de los pretextos expresados con anterioridad, navega entre lo explícito y lo implícito, entendiendo cada uno de los términos que aparecen en un texto concreto como un elemento explícito de un sistema de conocimiento que exige un proceso de estructura. Estos términos, como veremos a continuación en palabras del propio Will (2007), se unen a otros términos que pueden no estar presentes en el texto original para formar entidades de conocimiento implícitas que,

de manera conjunta, forman un sistema de conocimiento organizado de manera jerárquica:

[...] knowledge systems “appear” as individual terms in a specific text. In other words: A specific term in an individual text is considered to be an (explicit) element of a knowledge system which still requires structurization. To that effect, other explicit units, but also terms not present in the original text (implicit knowledge entities) are constituted to form a hierarchically organized knowledge system.

The more explicit units (or concretizations) representing a specific knowledge system appear in a given text, the more parts of it are “activated”. Thus, the content and structure of any given knowledge system is determined by a specific source text, the pre-existing knowledge of the recipient and his or her ability to recognize and constitute elements of the knowledge system necessary to understand the original text (Will, 2007, p. 4).

Especial interés adquiere en nuestro estudio la idea de que a mayor presencia de unidades terminológicas explícitas en un determinado texto (o discurso), mayor será el número de partes que conforman el propio sistema de conocimiento que se activarán. Esta concepción debe tener un papel preponderante en el proceso preparatorio del intérprete ante un encargo de interpretación en tanto que se desprende que es a través del conocimiento de las distintas unidades terminológicas que se vertebra gran parte del sistema de conocimiento en el que se enmarca un determinado discurso.

Por lo tanto, puede establecerse una serie de directrices que ha de tenerse en cuenta a partir de los preceptos expresados por Will (2007) y que, a nuestro juicio, goza de plena validez para la elaboración de glosarios que el intérprete desarrollará en la fase preparatoria. A partir de lo observado, puede inferirse que la elaboración de glosarios debe mantener un cierto grado de sintonía con la forma en que se articulan los sistemas de conocimiento:

- Al igual que el propio sistema de conocimiento debe estructurarse de una manera regulada para garantizar la lógica interrelación de las unidades terminológicas con la estructura de conocimiento superior en la que estas se encastran, consideramos que el glosario; como instrumento recopilador de dichas unidades terminológicas y, a la postre, de esa macroestructura de conocimiento a la que hacemos mención; debe seguir un patrón metodológico que, en la medida de lo posible, favorezca la creación de una herramienta de relevancia, utilidad y eficacia a la hora de su consulta durante la ejecución de la actividad interpretativa y previamente durante la fase preparatoria.
- De igual modo, y teniendo en cuenta la idea de que las unidades terminológicas deben concretizar el conocimiento superior al que hacen referencia, puede entenderse que

el glosario no solo debe ceñirse a la recopilación puramente terminológica y sus equivalentes en las distintas lenguas de trabajo, sino también a las supraestructuras más complejas a las que dichos términos dan forma. Es este sentido, el glosario debe trascender esa esfera puramente terminológica para adentrarse también en la del conocimiento y permitir al intérprete aunar en una sola herramienta de estudio y consulta —que es lo que, a fin de cuentas, puede inferirse que es el glosario—. Así, no solo se centrará en el estudio propiamente documental y terminológico de cada unidad, sino también en la carga de conocimiento que representa o al que hace mención cada unidad.

- Esta interconexión entre conocimiento y estructuras de conocimiento permitirá al intérprete activar y, principalmente, reconocer los elementos del sistema de conocimiento necesario para comprender el texto original (Will, 2007). Nuevamente, consideramos que los preceptos expresados por Will (2007) tienen un pleno encaje en el estudio del glosario como instrumento de utilidad para la preparación documental y terminológica por las razones expresadas en puntos precedentes: se trata de una herramienta que no solo recoge el saber terminológico, sino que, además, recopila el conocimiento al que estos hacen referencia.

Como apunta Will (2007) el contenido y la estructura de un determinado sistema de conocimiento vienen definidos por un texto concreto de origen —que en nuestro caso será un discurso—, por un conocimiento previo de quien recibe dicho texto o su versión interpretada y, finalmente, por la capacidad de este para reconocer aquellos elementos del sistema de conocimiento que le permitan entender el texto (discurso) original. Indudablemente, se entiende que el intérprete también debe estar familiarizado con dichos elementos. Esto nos conduce casi de manera lógica a plantear la pregunta de dónde debe nutrirse el profesional de la interpretación para entrar en contacto con la terminología esencial de un determinado campo de estudio sobre el que verse el evento en el que deba trabajar.

En su Guía Práctica para intérpretes de conferencias profesionales, la AIIC (2016) establece una serie de directrices a modo de orientación profesional que contribuya a generar unos altos estándares de profesionalidad y de calidad dentro del desempeño de la labor interpretativa. En este sentido, dicha asociación explora de manera detallada cada uno de los pasos a los que todo intérprete debe hacer frente de una manera más o menos

profunda en el momento en que se solicita una prestación de servicios interpretativos. Este recorrido, materializado a modo de guía, transita desde las conversaciones iniciales que el intérprete establece con su cliente o su interlocutor que dibujarán el escenario en que ha de darse la labor del intérprete, hasta el abordaje de las circunstancias que se dan una vez concluye la relación profesional entre ambos agentes. Sin embargo, la guía trata de igual modo otras facetas relacionadas con la actividad profesional que tocan de forma meramente tangencial la relación cliente-intérprete, pero que tienen una continua presencia en el trabajo del profesional de la interpretación y que son de plena relevancia para el estudio que nos ocupa en línea con lo que apuntaba Albl-Mikasa (2012) en el capítulo 2. En este sentido, nos referimos a la ética profesional, a la mejora continua o a la propia formación, entre otras.

La AIIC (2016), en el mismo documento, otorga un evidente lugar de preponderancia a la preparación previa del intérprete desde el mismo momento en que se establece el primer contacto entre este y su cliente; un hecho que se mantiene de forma constante a lo largo de diferentes apartados en los que se describen diferentes estadios del proceso. En este sentido, como primeros pasos en la relación intérprete-cliente, la AIIC (2016) propone un elenco de preguntas básicas o de ítems informativos concretos que el intérprete debe recabar de su interlocutor para poder trazar una visión clara del entorno en que se dará el evento en cuestión entre los que se incluye la solicitud de documentos o textos que el organizador tenga a su alcance como primera toma de contacto con el contenido temático sobre el que verse el discurso.

Como se ha observado, contar con un alto grado de conocimiento del contexto en el que se va a dar un determinado evento es de utilidad para el intérprete de cara al proceso de preparación previa. Sin embargo, la comunicación continua con el agente organizador cobra especial interés en tanto que comprender el objetivo de la reunión y de los temas que en esta pueden abordarse, junto con el perfil de los diferentes participantes, resulta tan importante como contar con conocimientos del tema central o la adquisición de la terminología específica (Setton y Dawrant, 2016).

Setton y Dawrant (2016) establecen una serie de directrices relacionadas con la preparación del intérprete ante un evento desde tres perspectivas que, a nuestro parecer, son de interés para nuestro estudio ya que vienen a ordenar todo el proceso preparatorio del intérprete.

Por un lado, los autores abordan la preparación del evento, en la que el intérprete debe identificar el tipo de reunión a la que asistirá, así como su formato y estructura a partir de los documentos que le facilite la organización o aquellos que pueda encontrar a partir de diferentes fuentes. En muchas ocasiones, estos documentos vienen en forma de agenda u orden del día, lo que supone un primer paso hacia el contenido propio del evento y la forma en que este se relaciona con el conocimiento macro en el que se enmarca.

Dicha información nos proporcionará, de igual modo, el elenco de los participantes que intervendrán en el evento y con los que, necesariamente, el intérprete deberá estar familiarizado conociendo de forma anticipada, según los propios autores, sus posicionamientos no solo dentro del marco del propio encuentro, sino dentro del esquema general del sector o el campo sobre el que transcurre el evento, su relación con otros agentes asociados, etc.

Es preciso, de igual modo, y según apuntan los autores, mantenerse al día en todo lo que acontece en relación con el asunto del que versa el evento y los intervinientes justo hasta el mismo día del trabajo, para lo que podría ser necesario, como señalan Setton y Dawrant (2016), consultar los artículos o discursos más recientes de los principales intervinientes. Por último, en esta primera fase inicial es necesario preparar a conciencia los materiales proporcionados por el organizador, pero teniendo en todo momento presente que estos no son siempre suficientes y que el proceso preparatorio debe extenderse más allá de los límites de la preparación del evento.

En ese sentido, debe abordarse una preparación temática, que supondría la segunda directriz a la que hacen mención Setton y Dawrant (2016) en sus recomendaciones. Esta preparación, a su juicio, debe originarse en la adquisición de un conocimiento general del tema sobre el que el intérprete deberá trabajar, para lo que sugieren la consulta de libros de la serie *For Dummies* o entradas de Wikipedia en la lengua A de trabajo, ya que esto permitirá un acceso más rápido a un ámbito novedoso.

Tal y como se esbozó en el capítulo **5**, la curiosidad es un elemento clave en el desempeño profesional de todo intérprete si se entiende que la conexión constante y un alto nivel de familiaridad con el entorno que le rodea es una de sus competencias esenciales para conseguir un nivel adecuado de competencia informacional. En este sentido, entienden Setton y Dawrant (2016) que el interés está relacionado con el descubrimiento, de la

misma manera en que el apetito se abre al comer. En otras palabras, cuanto más se descubre sobre un tema, mayor es el interés que se despierta en ampliar el conocimiento.

En esta segunda perspectiva, el intérprete debe hacer una selección somera de fuentes de calidad —en formato textual, apuntan los autores— en lugar de hacer una búsqueda aleatoria poco direccionada ya que esto arrojaría resultados de poca relevancia, escaso nivel de precisión y dudosa claridad. Todo tiempo que se invierta en esta selección textual, redundará posteriormente de forma significativa en la calidad del proceso preparatorio.

Es importante, a juicio de los propios autores, no confundir terminología con conocimiento tal y como ya se ha venido señalando a lo largo del presente capítulo y como ya se ha señalado en capítulos precedentes. No solo se trata de conocer y dominar los equivalentes de determinadas unidades terminológicas en otras lenguas, sino que es igualmente importante saber a lo que se refieren y el contenido que encierran.

Setton y Dawrant (2016) entienden que este proceso debe desembocar en la elaboración de un glosario que, de forma lógica, debe estar distribuido en secciones y subtemas de forma alfabética. Para ello, recomiendan el uso de la tecnología para la gestión de los documentos, del conocimiento y de la terminología en forma, por ejemplo, de *softwares* especializados para la gestión terminológica de los encargos de interpretación. Pero debe señalarse que la publicación de Setton y Dawrant data de 2016 y el escenario tecnológico actual ha sufrido una más que notable sacudida con la irrupción de la inteligencia artificial que, de manera transversal y unánime afecta de una forma más o menos directa cualquier esfera social, cultural o laboral. En este sentido, en el siguiente capítulo se abordarán de forma más específica las implicaciones que esta nueva tecnología tiene o se prevé que pueda tener en el desempeño profesional del intérprete.

Finalmente, en la tercera perspectiva que abordan los autores se hace mención a la preparación que tiene lugar en el último minuto, en el momento del evento, y durante y después de que se haya producido el proceso interpretativo. Los autores sugieren que los intérpretes, en esta fase final y tras haber adquirido el conocimiento básico sobre el tema sobre el que verse el encuentro, puedan participar en las sesiones de *briefing* que habitualmente se dan en muchos eventos en los que podrán no solo preguntar dudas sobre el conocimiento adquirido, sino también solicitar información adicional. Del mismo

modo, y siempre en la medida de lo posible, podrán participar en sesiones de ensayo en los que tendrán un acceso más directo con los oradores y el contenido de sus intervenciones.

Por último, deben prestar especial atención a los cambios de último momento que se puedan producir en el orden del día en la propia organización del evento (como, por ejemplo, cambios de ponentes, horarios, orden de las sesiones, etc.) para estar prevenido antes de abordar el encargo.

En esta misma dimensión se desarrolla la propuesta de Gile (2009), quien, por su parte, afirma que la preparación se desarrolla en tres etapas: la preparación previa, la preparación del último minuto y la preparación durante la conferencia, en lo que puede establecerse como una clara analogía con las etapas del proceso interpretativo que el propio autor ya definió y que se explicaron en el capítulo **2**.

En la primera etapa, los intérpretes solicitarán a los organizadores todos aquellos documentos relacionados con el evento que puedan ser de relevancia antes de dar comienzo la conferencia. Entre estos documentos se incluyen, entre otros, el programa, la lista de participantes y la información básica de la propia conferencia, a los que se deben unir otros documentos como las versiones en borrador de lo que se vaya a presentar, resúmenes, etc. A juicio de Gile (2009), estos documentos son de gran relevancia para el intérprete ya que son de utilidad para la preparación del evento. No obstante, apunta el autor, no es una práctica habitual proporcionar al profesional de la interpretación esta documentación o, de aportarse, suele ser insuficiente para el nivel de necesidad del trabajo de preparación previa, por lo que, a menudo, el intérprete debe recurrir a otras fuentes como puede ser la red de redes.

Igualmente, Gile (2009) considera que las reuniones preparatorias previas a los congresos son de extrema utilidad para la preparación previa de los intérpretes, especialmente cuando estos han tenido acceso previo a la documentación del encuentro ya que les permitirá contextualizar de una forma más práctica los contenidos conceptuales y la propia terminología estudiados.

Durante la etapa preparatoria del último minuto el intérprete intenta extraer conocimientos y terminología a partir de la documentación que llega a sus manos justo antes del comienzo del evento. Señala Gile (2009) que muchas de las ponencias se

terminan justo antes del inicio del evento o, en numerosas ocasiones, los ponentes no son conscientes del trabajo del intérprete y se muestran reacios a compartir sus presentaciones por miedo a que se produzcan brechas de confidencialidad. Es por ello que muchos oradores solo comparten sus materiales o discursos llegado el día del evento, por lo que, recalca el autor, conviene llevar consigo una memoria externa USB para poder copiar dichos contenidos de los que, a su juicio, se extrae una cantidad de conocimiento considerable.

De igual modo, Gile (2009) considera que muchos de estos aspectos que quedan pendientes de resolver desde el punto de vista de la adquisición de los conocimientos necesarios para abordar un encargo de interpretación pueden solucionarse directamente a través de la interacción oral con los propios participantes u oradores. En ocasiones, señala el autor, estos se acercan a la cabina para facilitar una copia de su discurso o para responder potenciales preguntas que pueda tener el intérprete, aunque es común igualmente que sea el este último quien los aborde para lograr el mismo objetivo.

Finalmente, la tercera etapa descrita por Gile (2009) hace mención a la adquisición de conocimientos durante la propia conferencia. A su entender, el flujo informativo que se genera a lo largo del desarrollo del evento en sí, durante las conversaciones que se dan en las pausas o a través de la documentación que se entrega una vez se haya iniciado el evento es de gran utilidad para el intérprete en tanto que mejora las condiciones para interpretar los discursos y las presentaciones siguientes. Esto permite, en palabras de Gile «build up relevant terminological and phraseological knowledge» (2009, p. 146), algo que también se da cuando se escucha al compañero interpretar, especialmente, si este cuenta con mayor experiencia en el campo o si ha incluido en su glosario entradas distintas y relevantes. Si bien esta fase se sucede en un espacio de tiempo muy corto, donde las condiciones de falta de tiempo son un condicionante que, ciertamente, deben tenerse en consideración, Gile (2009) concluye que este tipo de adquisición de conocimiento puede ser muy eficiente, algo con lo que concordamos plenamente.

Por su parte, la AIIC (2016) lista tres fuentes de información principales de las que los intérpretes pueden nutrirse de cara a la preparación de un encuentro en el que hayan de trabajar. Así, habla de los documentos de la conferencia, la red de redes para la búsqueda de información y terminología y, por último, las reuniones (*briefing*) anteriores al propio evento.

Entre los documentos de la conferencia se encuentran el propio programa u orden del día, la documentación básica sobre los temas que se abordarán o las organizaciones que participarán, los documentos que se expondrán a debate, el texto de los discursos que se enunciarán, las presentaciones de los oradores con sus notas, glosarios multilingües pre-elaborados, resúmenes o actas de reuniones previas, el electo de oradores o delegados y, por último, las biografías de los intervinientes.

La AIIC (2016) describe la red de redes como una herramienta extremadamente poderosa para la preparación del intérprete tanto a nivel informativo como a nivel terminológico en las diferentes lenguas de trabajo: un recurso que, ciertamente, ha cambiado la forma en que se aborda la preparación del intérprete (Luccarelli, 2006). Esta asociación profesional considera que merece la pena invertir tiempo en aprender a hacer búsquedas con un cierto nivel de pericia en la red, algo que, observamos, enraíza directamente con la necesidad de adquirir unas sólidas competencias informacionales y digitales por parte del intérprete como ya se señaló en el capítulo 4. Estas búsquedas en la red deben venir acompañadas, según se expone en la propia guía, de la consulta de enciclopedias, literatura básica sobre el tema, glosarios previos y otros materiales introductorios que serán de completa utilidad como fuentes de información y terminológica.

Analizados los tres enfoques anteriores que sirven a modo de modelos prescriptivos, a nuestro entender, puede extraerse la conclusión de que existen diversas fuentes de las que el intérprete puede nutrirse para extraer conocimientos y terminología para su preparación previa y la consecuente elaboración del glosario como instrumento recopilador de este trabajo preparatorio. En este sentido, nos hacemos eco de los preceptos expresados por Gile (2002) que afirma que existen cuatro categorías de fuentes documentales: la documentación propia del evento, la documentación de referencia, la documentación complementaria y las fuentes humanas.

Como ya se ha señalado, la documentación propia del evento es aquella generada por los organizadores. Esta información permite centrar el enfoque sobre la preparación y abordar aquellos aspectos que necesariamente están relacionados con la temática del evento y evitar la dispersión temática. En este sentido, Porlán Moreno (2021, p. 59) explora el concepto «lateral thinking» que, a nuestro juicio, no debería perderse de vista a la hora de abordar un proceso preparatorio previo ya que supondría la pérdida de efectividad y eficiencia en la adquisición de conocimientos sobre el tema del evento:

No debe olvidarse la relevancia que para la preparación tiene la identificación de aquellos campos que no ocupan el lugar central en la temática de un congreso pero que serían «afines al tema central» [...] así como la preparación del intérprete de cara a [...] elementos tangenciales [...]. Este aspecto ha sido etiquetado con el término *lateral thinking* (Porlán Moreno, 2021, p. 59).

Por su parte, la documentación de referencia hace mención a libros, artículos y otros tipos de publicaciones que son de utilidad para profundizar en el conocimiento relacionado con el tema del evento y de donde se pueden extraer gran parte de los contenidos terminológicos propios de dicho campo temático, lo que se vincula directamente con las fuentes de documentación complementarias, que son aquellas representadas mayoritariamente por diccionarios, glosarios y otros recursos disponibles en la red y que sirven para encontrar equivalencias terminológicas en las otras lenguas de trabajo. Finalmente, Gile (2002) otorga una gran relevancia a la cuarta categoría de fuentes: las fuentes humanas. Si bien el acceso a este recurso puede ser limitado, su valor desde el punto de vista informativo es incuestionable en tanto que permitirán al intérprete aclarar dudas de carácter conceptual o terminológico desde una perspectiva práctica y realista, puesto que son estos expertos quienes no solo manejan el campo temático con soltura, sino que, además, son quienes entienden de primera mano la mayor adecuación y pertinencia de un término frente a otros dentro de su campo de trabajo.

Analizadas las fuentes habituales de consulta para la preparación previa del intérprete ante un nuevo encargo, pasaremos a continuación a analizar la estructura del instrumento que, mayoritariamente, se empleará para la recopilación de los elementos de carácter conceptual y terminológico que el intérprete haya recopilado y que servirán como material de estudio para familiarizarse con la temática propia del evento en el que haya de desempeñar sus funciones profesionales.

Quizás convenga finalizar este apartado atendiendo nuevamente a las indicaciones generales de la guía de la AIIC (2016), con las cuales concordamos plenamente y que vienen a sumarse a lo expuesto con anterioridad. El glosario debe incluir términos técnicos con los que el intérprete no esté familiarizado para poder rescatarlos con cierta facilidad llegado el momento en que se enuncien en el discurso original. Es necesario prestar atención a las particularidades de cada área temática y a la forma en que se emplea la terminología en dicho contexto concreto. Es preciso asegurarse de la pronunciación de términos y acrónimos, para lo que la inclusión de su transcripción en el propio glosario

siempre puede resultar de ayuda. Finalmente, el glosario debe presentarse en orden alfabético para su fácil y rápida consulta.

6.4. Otras fuentes de información

Consideramos oportuno incluir este breve apartado en este punto de nuestra investigación con el fin de resaltar, otorgándole una entidad diferenciada, la importancia de otras fuentes de información concretas que pueden ser de utilidad para el propio intérprete en el abordaje del proceso preparatorio de un evento concreto.

En primer lugar, es preciso resaltar el valor del corpus como fuente documental. Bendazzoli (2022) asegura que, en lo referente a la práctica profesional, parece sensato afirmar que la metodología de corpus no ha despuntado entre los intérpretes profesionales. Si bien su utilidad durante el propio acto interpretativo es cuestionable en términos de valor añadido —en palabras del propio autor— ya que el uso del glosario parece presentarse como un mecanismo de consulta más efectivo, su practicidad se muestra mayor en relación con la preparación previa a un encargo en lo tocante a la consulta terminológica y fraseológica. A nuestro entender, el uso de corpus procedentes de la interpretación permitirá el acceso a terminología contextualizada y a fraseología expresada por intérpretes en situaciones interpretativas reales que no solo permitirán la observación de los términos dentro de un contexto concreto, sino que, además, ayudarán al intérprete a analizar soluciones interpretativas ofrecidas por otros compañeros.

Por su parte, Porlán Moreno (2021) hace una serie de apreciaciones relacionadas con el contenido del presente apartado que, si bien no figuran a menudo como fuentes documentales, consideramos que actúan como tal y que, por lo tanto, no deben desdeñarse como materiales potenciales o herramientas útiles para la adquisición de nuevos conocimientos de cara a un encargo de interpretación. Veámoslos a continuación presentados en forma de listado para favorecer su comprensión:

- **La traducción a vista sobre textos paralelos para promover la fluidez.** Tal y como expone el propio Porlán Moreno (2021, p. 61), la práctica de la traducción a vista no solo resulta de utilidad al intérprete para adquirir una mayor habilidad en el desarrollo de la paráfrasis. Esta técnica de traducción/interpretación a vista permite «establecer relaciones entre conceptos y elementos léxicos que, aunque pueda conocer por el trabajo de preparación previa [...] no haya llegado a dominar». En otras palabras, el

autor considera que la traducción a vista permite contextualizar los términos preparados y crear un acercamiento a las construcciones sintácticas o, incluso, discursivas propias del tema del evento, lo que permitirá al intérprete, en palabras del propio Porlán Moreno (2021, p. 62), acumular «formas de decir». Del mismo modo, a nuestro juicio, este ejercicio permite al profesional de la interpretación acceder a terminología y fraseología novedosas que el intérprete pueda considerar oportuno incluir en su glosario.

- **Tareas de preparación desde presentaciones de diapositivas.** Si bien podría considerarse que, *a priori*, esta tipología de formato no dista de otros tipos documentales habituales, concordamos con el autor en afirmar que, dadas sus características, las presentaciones de trabajos en formato *.ppt* o similares suponen una herramienta «ideal». Las presentaciones de diapositivas no solo ofrecen al intérprete contenidos textuales de los que el profesional de la interpretación se puede nutrir para extraer terminología o fraseología especializadas, sino que, además, ofrece información en otros formatos visuales o auditivos que son de igual interés informativo para el intérprete ya que, en palabras del propio Porlán Moreno (2021, p. 63), «supone disponer del contexto comunicativo completo con la única excepción del entorno de la sala de conferencias». Adicionalmente, un aspecto que, a nuestro parecer, el autor pasa por alto es el hecho de que este tipo de documentos pueden o suelen incluir a pie de nota de cada diapositiva las palabras que el orador tiene pensado enunciar durante su ponencia: un elemento de sobrada utilidad siempre que se facilite con anterioridad al intérprete.
- **Preparación a partir de vídeos.** Tanto si se trata de vídeos propios del evento como cualquier otro material videográfico, apunta Porlán Moreno (2021) que solo se interpretarán vídeos si se facilitan con anterioridad al intérprete o si se aporta un guion que pueda servir de guía para la traducción a vista del contenido mientras se proyecta. No obstante, este material, de aportarse con anterioridad, sirve como una idónea fuente de documentación para el intérprete, no solo desde una perspectiva terminológica, sino también desde un enfoque fraseológico y contextual. Porlán Moreno (2021) sugiere que conviene, como parte del proceso preparatorio del intérprete, visualizar conferencias generalistas o ponencias previas de los oradores a fin de generar un contexto informacional más certero y fiable llegado el momento de la intervención final el día del evento. A nuestro parecer, esta fuente supone un recurso de valiosa utilidad no solo desde el plano terminológico, sino también desde

el fraseológico porque, nuevamente, ayuda a generar «formas de decir» y, además, permite al intérprete familiarizarse con aspectos paratextuales del discurso como puede ser la cadencia, la velocidad, la dicción o el acento del ponente en cuestión.

Los recursos expuestos con anterioridad, mayoritariamente presentes en el entorno digital, suponen un valioso recurso documental para los intérpretes porque trascienden el mero valor informativo a nivel terminológico o lingüístico, para adentrarse en una esfera que toca lo paratextual. Como ya se apuntaba en el capítulo anterior cuando se mencionaba al valor informativo de las imágenes que defendía Monterde Rey (2004a), estos recursos audiovisuales, a los que se pueden sumar otros como podcasts, recursos extraídos de redes sociales, etc. suponen una fuente de conocimiento accesible, sujeta a actualizaciones constantes y de consumo rápido y directo, algo siempre valorable dadas las restricciones de tiempo en las que se suele dar la preparación del intérprete.

6.5. La potencialidad del glosario como herramienta de trabajo

El glosario supone un componente indispensable o, cuanto menos, importante, en la práctica de la labor del intérprete, si bien se considera que se ha estudiado de forma poco profunda en los estudios de interpretación (Chan y Chen, 2023; Díaz Galaz, 2011; Jiang, 2013). La preparación previa del intérprete puede entenderse como una destreza que se va puliendo y dinamizando a medida que el intérprete va adquiriendo experiencia en su quehacer profesional, comprendiendo que, a mayor experiencia en eventos de distinta índole, mejor será su preparación para trabajar en distintos contextos (Luccarelli, 2006). Esta experiencia, apunta igualmente Luccarelli (2006) enseña al intérprete que los términos especializados se encastran en el denominado lenguaje especializado y que juntos conforman una forma de expresión concreta del campo específico sobre el que se ve el evento con el que han de familiarizarse.

Este proceso de familiarización pasa necesariamente por una fase de preparación previa como ya se ha observado hasta el momento. Este ejercicio preparatorio se extiende, como ya apuntaban distintos autores en el apartado **6.4** anterior a lo largo de distintas etapas que se suceden antes, durante y con posterioridad al evento en cuestión, como se observará en el apartado **6.6**. Es preciso adelantar en este punto que esta división práctica dentro del desarrollo cronológico del evento es esencial, a nuestro juicio, ya que, como

veremos, marcará de igual modo el desarrollo y la utilidad del glosario como instrumento de trabajo y de apoyo para el propio intérprete.

El proceso de interpretación implica una serie de subprocesos secuenciales que se activan desde el mismo momento en que se materializa el encargo y que dan comienzo con la preparación de la propia conferencia, donde la elaboración del glosario desempeña un papel preponderante entre los subprocesos que forman parte del trabajo preparatorio del intérprete (Jiang, 2013). Sin embargo, a menudo, este proceso de preparación se pasa por alto o se aborda con poco detenimiento en los estudios de interpretación (Luccarelli, 2006) y, a pesar de la consideración constante que el glosario parece tener entre los intérpretes en el desempeño de su labor profesional, de manera habitual este instrumento pasa a observarse como un simple listado de palabras novedosas relacionadas con la conferencia en cuestión (Jiang, 2013). No obstante, apunta la propia Jiang (2013), en la práctica real el glosario incluirá otros elementos como puede ser frases, nombres propios o abreviaturas con los que el intérprete puede estar familiarizado de antemano o no.

Si bien la idea de que el enfoque preparatorio relacionado con el conocimiento extralingüístico es el que de manera habitual se asocia en el imaginario general a la labor del intérprete, concordamos con Gile (2009) en afirmar que las características cognitivas en las que se desarrolla el trabajo del profesional de la interpretación hacen perentorio contar con un amplio conocimiento léxico y terminológico asociados al tema del evento en cuestión puesto que gran parte de los problemas que surgirán en el devenir de la labor interpretativa tendrán un origen terminológico dado que, afirma Gile (2009), los esfuerzos del intérprete se centran a un nivel más «molecular» (entendido este término por frases, en lugar de textos completos).

En una línea similar, Ruiz Rosendo (2006) estima que, si se tuviera que optar por una preparación conceptual—entendida como la extralingüística a la que hacía mención Gile (2002)—, una preparación terminológica o la combinación de ambas para un encargo técnico, la opción combinada se alzaría como la alternativa ideal. Sin embargo, Porlán Moreno (2021) secunda este enfoque parcialmente haciendo una apreciación que, consideramos, debe exponerse en nuestro trabajo.

En mi opinión, el trabajo en la dimensión conceptual tiene un peso considerablemente mayor que el terminológico [...] a mayor grado de especialización en un ámbito científico, más directa es la relación entre referente y significado y menor es la necesidad de recurrir a paráfrasis o estrategias de ampliación. Es por ello que optar por una

preparación más terminológica que conceptual sí puede resultar eficaz [...] (Porlán Moreno, 2021, p. 60).

Se entiende a tenor de lo expuesto por Porlán Moreno (2021) que los preconceptos expuestos por Gile (2002) cobran sentido: toda preparación, incluso aquella eminentemente extralingüística, parte de una base terminológica sobre la que se puede ir acrecentando y construyendo el proceso preparatorio en torno a una base sólida. Por su parte, observamos que el autor defiende un uso más claramente instrumental de la preparación terminológica, en tanto que se entiende como el camino más directo en la expresión del mensaje en la lengua meta evitando, así, recursos como la paráfrasis que pueden cargar el discurso meta de contenidos innecesarios o redundantes que alejen de la intencionalidad del orador: de su escopo (v. capítulo ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.).

Chan y Chen (2023) esgrimen que la preparación ayuda a activar tanto la terminología como la información contextual y ponen en solfa el uso de glosarios, si bien lo hacen desde una perspectiva puramente lingüística, es decir, entendiendo este instrumento únicamente como un recopilador de términos. A su entender, el hecho de que el glosario se haya conformado en una herramienta tan extendida entre los profesionales de la interpretación —basado en los resultados del estudio de Jiang (2013)— podría atribuirse a que el correcto uso de la terminología por parte del intérprete se emplea a menudo como una barra de medir la profesionalidad del propio profesional de la interpretación por parte de los asistentes a una conferencia y esta precisión terminológica puede verse afectada negativamente en ausencia de una preparación previa adecuada (Díaz-Galaz, 2011). Entienden, pues, Chan y Chen (2023), en conclusión, que la preparación terminológica es, de igual modo, una forma de adquisición de conocimiento, por lo que resulta difícil establecer una clara separación, si bien autores como Setton y Dawrant (2016) insisten en que no ha de confundirse conocimiento con terminología para evitar convertirse en el tipo de intérprete —argumentan los autores— que saben cómo se dice todo, pero no lo que significa.

Parece evidente, a tenor de lo observado anteriormente, que existe una cierta simbiosis inquebrantable entre lo lingüístico y lo extralingüístico y que ambas percepciones son de igual utilidad en lo referente al proceso preparatorio del intérprete ante el abordaje de un encargo, lo que conduce a la conclusión de que la creación de glosarios desempeña un

papel crucial en lo tocante a la adquisición de conocimiento y terminología (Chan y Chen, 2023). Esta idea se ve reforzada por las palabras de Chang *et al.* (2018), quienes hacen una interesante apreciación al afirmar que la creación de un glosario por parte del intérprete parece constituir una forma de organizar la preparación de un evento más que un fin en sí mismo, dejando a un segundo lado su potencial instrumentalización como elemento de consulta mientras se está prestando el servicio de interpretación.

Consideramos que esta valoración sobre la utilidad y el empleo del glosario es la que mejor recoge, a nuestro entender, toda la potencialidad de este instrumento al ir más allá de su carácter recopilador de terminología y entenderlo como una herramienta de valor que sirva como catalizador de la totalidad del proceso preparatorio del intérprete —un proceso que, como se observará a continuación, no se limita a las fases previas a la llegada al evento, sino que se enmarca en un proceso mucho más dinámico y multifásico.

6.6. El encaje del glosario en las distintas fases interpretativas

En su clasificación de los factores que afectan a la calidad de la interpretación que ya se abordó con detenimiento en el capítulo **2** del presente trabajo, Kalina (2002) establece cuatro grupos en función del momento en que se da cada uno de dichos factores en relación con el propio evento. Consideramos que esta clasificación, relacionada directamente con las fases del proceso interpretativo que la propia autora formuló y que, posteriormente, otros autores como Albl-Mikasa (2013) o Gile (2009) tomaron como referencia, sirve a modo de punto de partida para el apartado que nos ocupa en este momento.

Atendiendo a la clasificación de Kalina (2002), los factores contenidos en el primer grupo son aquellos que acontecen antes del proceso interpretativo, seguidos de los del segundo grupo que son aquellos que se sitúan en el periodo de tiempo que transcurre justo antes y durante el propio proceso. En tercer lugar, se hallan los requisitos y condiciones que se desencadenan en el momento en que se está produciendo el proceso y, finalmente, un cuarto grupo que recoge los factores que emergen una vez terminado el evento en cuestión. A modo de recordatorio, y con el fin de facilitar al lector la comprensión de lo que se expondrá a continuación, se adjunta a continuación el esquema que la propia Kalina (2002) desarrolló para una mejor comprensión de dichos factores y el lugar que cada uno de ellos ocupa en su esquema organizativo integral del proceso interpretativo.

Figura 10

Factores de relevancia para la calidad de la interpretación

1. Pre-process prerequisites skills and competences contract specifications task definition preparation	3. In-process requirements knowledge and presuppositions conditions of ST presentation target language requirements interactional competence
2. Peri-process conditions number of participants working languages technical equipment booth position team strength, composition working hours, event duration language combinations relay quantity/quality availability of documents information on proceedings	4. Post-process efforts terminological follow-up documentation quality control further training specialisation adaptation to technical progress

Nota. Factores de relevancia para la calidad de la interpretación. Tomado de *Quality in interpreting and its prerequisites. A framework for a comprehensive view* (p. 126), por S. Kalina, 2002.

Se observa que la preparación del intérprete ocupa un papel predominante en la primera fase del proceso interpretativo, es decir, aquella que se sucede antes de la llegada al lugar del evento (v. Figura 10), en tanto que es en ese periodo de tiempo que transcurre entre la aceptación del encargo y la llegada al lugar donde se prestarán los servicios en que tendrá lugar la interpretación cuando el intérprete deberá familiarizarse tanto con los contenidos lingüísticos como extralingüísticos relacionados con el tema del evento en cuestión.

En la segunda fase, conocida como peri-proceso, la preparación tiene, a nuestro juicio, un carácter de precisión. En otras palabras, a la llegada al evento, el intérprete ha de ajustar los conocimientos y los términos adquiridos a la potencial realidad que se puede encontrar cuando se persona en el lugar donde ha de desempeñar sus funciones profesionales. Eventualidades como la sustitución de ponentes, cambios de última hora en las presentaciones de los oradores, la aparición de nuevos documentos no estudiados en la fase anterior o la inclusión de nuevos bloques temáticos exigen por parte del intérprete un esfuerzo de preparación «exprés» antes del inicio de la interpretación para evitar, en la medida de lo posible, una brecha terminológica y de conocimiento que pueda llegar a percibirse como insalvable por parte del público meta.

Superada esta segunda fase, el inicio del evento da paso a la tercera fase: la fase durante-proceso que es la que se desarrolla a medida que el evento se está desarrollando. En esta etapa se observa que uno de los factores descritos por la propia Kalina (2002) es el conocimiento y las presuposiciones. A medida que se va desarrollando el contenido en boca de los oradores, el intérprete va reconociendo los conceptos estudiados y los términos consultados en las fases previas. En la escucha activa que forma parte del trabajo del intérprete, el profesional en su desempeño reconoce nuevas unidades que no se incluyeron en su búsqueda en las fases previas o perfila de manera contextualizada conceptos a partir de lo expresado por los oradores. De nuevo, esta fase se produce en un contexto de limitación temporal que no permite la consulta sosegada y pormenorizada de los términos, pero que, en efecto, posee un valor significativo para lograr una mayor precisión en la entrega de un mensaje meta natural a oídos del público meta durante la celebración del evento.

Finalmente, el proceso desemboca en la cuarta y última fase: la fase post-proceso. De acuerdo con el esquema de Kalina (2002), en esta fase posterior a la finalización del evento, se sugiere llevar a cabo un seguimiento terminológico, así como otras actividades relacionadas con la recopilación documental, conceptual y terminológica posterior a un evento. Se entiende que, en este sentido, en esta fase la preparación se somete a un proceso de recopilación y cierre: puliendo los conceptos o términos analizados de forma errónea o incompleta en las primeras fases, revisitando la documentación consultada y la nueva en búsqueda de conceptos y términos no identificados y teniendo en mente todas estas acciones tienen como objetivo sentar una base de conocimiento útil para futuros encargos.

A nuestro juicio, consideramos que este ejercicio del encuadre de la preparación del intérprete dentro de las distintas fases del proceso interpretativo expuesto por Kalina (2002) puede extrapolarse al encaje que tiene el propio glosario como instrumento de recopilación de la totalidad de dicho proceso preparativo tal y como se concluyó en el apartado anterior. Expondremos a continuación la manera en la que, a nuestro juicio y en base a los preceptos expuestos a lo largo del presente capítulo, el glosario cumple una funcionalidad distinta en cada una de las fases expuestas por Kalina (2002) y defendidas, *a posteriori*, por Gile (2009) y Albl-Mikasa (2013). Es preciso destacar en este punto que el glosario, tal y como se demostrará a continuación, es un ente vivo y dinámico que va modificándose acorde a las necesidades del proceso interpretativo y según las particularidades de cada una de las siguientes fases.

- **Fase pre-proceso.** En esta fase inicial, el glosario cumple su función «natural» que, de forma extendida, es la compartida por quienes afrontan un encargo de interpretación: primeramente, la recopilación de términos y, de forma secundaria, fraseología y conceptos que sirvan como herramientas para contextualizar desde un prisma lingüístico y extralingüístico el tema sobre el que versará el evento en cuestión. En esta etapa, el glosario contendrá los resultados de la búsqueda efectuada por el intérprete a partir de los documentos propios del evento, de los documentos temáticos, de las fuentes complementarias y de la consulta con expertos.
- **Fase peri-proceso.** Esta segunda fase se da, como ya se ha mencionado, en los momentos previos al inicio del evento en cuestión. Este momento, según se ha comentado anteriormente, favorece el acceso a información de última hora o a cualquier modificación o aclaración relacionada con el evento que pueda, eventualmente, cambiar el sentido de los términos o conceptos consultados y agregados al glosario elaborado en la fase precedente. Es esta fase de crucial importancia en lo referente a la gestión del glosario puesto que son durante estos instantes previos al inicio del evento en los que el intérprete tiene acceso a los ponentes y organizadores para aclarar posibles dudas que hubieran quedado irresueltas durante la fase previa al evento. El glosario, consecuentemente, recogerá dichas modificaciones o puntualizaciones para conseguir contar con un instrumento terminológico y conceptual lo más preciso posible antes del comienzo del evento.
- **Fase durante proceso.** La escucha activa es fundamental en esta fase del proceso en relación con el glosario. Como ya se apuntó anteriormente, es durante esta etapa del proceso interpretativo durante la que el intérprete debe poder servirse de los conocimientos adquiridos y de los términos consultados para prestar una rendición del mensaje meta que sea adecuada a oídos del público experto que asiste a su interpretación. Durante este periodo, casi de manera inevitable, el intérprete encuadra de una forma más certera los conocimientos *ad hoc* adquiridos durante las fases anteriores y, de algún modo, adecua dichos contenidos a la realidad contextual en la que se desarrolla el evento. Se trata, de alguna manera, de pulir y amoldar los contenidos consultados a la realidad práctica de la situación comunicativa. El glosario debe acompañar este proceso: bien sea en los tiempos entre ponencias o durante los descansos, se debe hacer un ejercicio de ajuste de aquellos términos y contenidos que puedan no haberse abordado con la precisión necesaria o con la

profundidad deseada dadas las particularidades el evento en cuestión y, sobre todo, a partir de lo expuesto por los oradores durante sus intervenciones.

- **Fase post-proceso.** Tal y como se comentaba con anterioridad, esta última fase aborda principalmente un ejercicio de seguimiento y puesta en valor de la labor interpretativa desempeñada. Es en este momento en el que es preciso recopilar las entradas nuevas que pasaron por alto en la primera búsqueda conceptual y terminológica, modificar aquellas que resultaron erróneas o imprecisas o eliminar las que no procedan. Este trabajo de revisión y reformulación parcial del glosario debe hacerse desde el respaldo de la documentación paralela extraída del evento o mencionada como fuentes de referencia durante las intervenciones para así lograr un glosario final formado con solidez y de utilidad para posibles eventos similares o asociados en el futuro.

En este mismo sentido apuntan Chang *et al.* (2018) al analizar el modelo de competencias del intérprete de Albl-Mikasa (2012), si bien los términos en los que se describen las diferentes etapas del proceso interpretativo difieren ligeramente:

Although knowledge acquisition was not specifically examined, related skills were identified at practically all stages in the interpreter's workflow: (1) pre-process (low-level terminology management, informed semi-knowledge, streamlined assignment preparation); (2) in-process (below-expert scanning, identifying and matching); (3) post-process (terminology wrap-up); para process (lifelong learning) (Chang *et al.*, 2018, p. 208).

Como se observa, las etapas descritas por Albl-Mikasa (2012) y recogidas por Chang *et al.* (2018) reciben una nomenclatura distinta a las enunciadas por Kalina (2002). No obstante, a efectos de la relación de las etapas del proceso interpretativo con la preparación y con el glosario y su gestión, observamos que se produce la misma relación que se describía anteriormente: una primera etapa en la que se realiza una preparación terminológica y conceptual inicial que se corrobora y afianza en una segunda etapa que se da durante el proceso para continuar con una tercera etapa de seguimiento y análisis de los contenidos propios del evento que, a la postre, deberán recopilarse de forma adecuada para garantizar un aprendizaje continuo en forma de una cuarta fase que, a juicio de la autora, orbita en torno a la totalidad del proceso interpretativo.

En conclusión, el glosario debe entenderse como un ente dinámico que acompaña a la totalidad del proceso interpretativo más allá de la concepción inicial y extendida de un

mero listado terminológico. A nuestro juicio, en virtud de lo expuesto, este instrumento terminológico debe ser también una herramienta recopilatoria de la totalidad del proceso preparatorio del intérprete para así poder cumplir con su función en cada una de las fases expuestas: una herramienta que recoge el conocimiento adquirido antes de llegar al evento, un instrumento de consulta en la cabina que pueda estar abierto a su modificación y precisión y, por último, un material eficiente y bien fundamentado de consulta futura para eventos similares. Todo ello con una idea constante en mente que no debe soslayarse, que es que, si bien el proceso documental ante un encargo de interpretación es fundamental, la elaboración de un glosario siempre responde a las necesidades personales del intérprete (Bianchessi *et al.*, 2010). El intérprete profesional desarrolla diferentes formas de introducirse en el contexto de una conferencia desde el mismo momento en que empieza a prepararse (Luccarelli, 2006) y no cabe duda de que el glosario debe entenderse como la herramienta idónea para acompañar al profesional de la interpretación en este proceso. Esta reflexión conclusiva, a nuestro modo de ver, así como el resto de las valoraciones y percepciones expresadas a lo largo de todo el apartado que nos ocupa son de vital relevancia para poder iniciar el diseño de una aplicación práctica que, en el futuro, pueda dar respuesta a todos estos aspectos de forma integral.

Valga a modo de cierre la reflexión de Gile (2009) sobre el glosario de interpretación y que, creemos, aglutina a modo de resumen gran parte del contenido expuesto en el presente apartado y que, además, servirá a modo introductorio para el siguiente capítulo sobre el papel de las nuevas tecnologías en la preparación de los intérpretes. A su entender, los glosarios carecerán de utilidad si su estructura interna no los hace fácilmente accesibles. La mayor incidencia de procesadores de texto o de hojas de cálculo hizo posible que el desordenado sistema de preparación de glosarios que los intérpretes seguían hasta la década de los ochenta pudiera dar un giro al posibilitar una mejor distribución y gestión de los términos. El mayor acceso a la información ha tenido un efecto significativo en la manera en que se elaboran los glosarios, añade Gile (2009), lo que, unido a los avances técnicos, ha facilitado la tarea de elaboración de glosarios y, en consecuencia, agilizado el proceso de preparación previa.

6.7. El glosario, mejor compartido

La AIIC (2016) en su guía para intérpretes de conferencias insta a sus lectores a prepararse a compartir sus glosarios con otros miembros del equipo puesto que la comparación con

el trabajo de otros compañeros puede ser de utilidad ya que en ese ejercicio comparativo se pueden identificar carencias o variantes de traducción para términos identificados.

En el mismo sentido apuntan Setton y Dawrant (2016) quienes afirman que, si bien el glosario atiende a necesidades individuales que precisan de soluciones terminológicas a medida para cada intérprete, este instrumento debe compartirse siempre con los compañeros con el ánimo de maximizar el desempeño de todo el equipo.

En su estudio, Jiang (2013) concluye que compartir glosarios entre compañeros es una práctica habitual entre intérpretes profesionales, representado en cifras de casi el 50% de los encuestados que manifestaron compartir el fruto de su preparación con otros compañeros de manera voluntaria en todas las circunstancias o a petición de los otros integrantes del equipo.

Parece, pues, una práctica extendida y habitual compartir los glosarios entre quienes han de participar de manera profesional en una misma situación interpretativa al entenderse que el glosario compartido ofrece mejores beneficios prácticos para sus usuarios: los contenidos serán más ricos, estarán mejor visados y presentarán un menor grado de imprecisión.

Esta idea enlaza directamente con un concepto que consideramos oportuno incluir en este punto y que adquirirá una notable relevancia en el apartado dedicado a la aplicación práctica de nuestro estudio. Se trata de los principios FAIR para la mejor gestión y administración de datos que atiende a los términos ingleses *findable* (encontrable), *accessible* (accesible), *interoperable* (interoperable) y *reusable* (reutilizable). Según el portal para la iniciativa de datos abiertos del Gobierno de España (2017), la capacidad de generación de datos y su almacenamiento y procesamiento es incesante y se relaciona directamente con la generalización del uso de aplicaciones tecnológicas de diversa índole empleadas por millones de usuarios. Esta situación ha obligado a la creación de un listado de buenas prácticas para la publicación de datos, eminentemente científicos, que se pudieran aplicar de forma generalizada.

Así, surgen los principios FAIR que, de acuerdo con el mismo portal, pueden desglosarse de la siguiente manera:

FINDABLE (Encontrables): Los datos y metadatos pueden ser encontrados por la comunidad después de su publicación, mediante herramientas de búsqueda. [...]

ACCESSIBLE (Accesibles): Los datos y metadatos están accesibles y por ello pueden ser descargados por otros investigadores utilizando sus identificadores. [...]

INTEROPERABLE (Interoperables): Tanto los datos como los metadatos deben de estar descritos siguiendo las reglas de la comunidad, utilizando estándares abiertos, para permitir su intercambio y su reutilización. [...]

REUSABLE (Reutilizables): Los datos y los metadatos pueden ser reutilizados por otros investigadores, al quedar clara su procedencia y las condiciones de reutilización. [...]
(Gobierno de España, 2017)

A nuestro juicio, toda aplicación práctica que pueda surgir en relación con la preparación previa del intérprete o con la generación de glosarios deberá estar innegociablemente en consonancia con estos principios a fin de conseguir no solo una herramienta en línea con las necesidades del mundo actual, sino también un instrumento que sea fácilmente compatible por quienes han de participar en un mismo evento como intérpretes.

A continuación, en el siguiente capítulo exploramos la manera en la que, en la actualidad, se aborda la preparación del intérprete a través de las nuevas tecnologías.

7. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA PREPARACIÓN PREVIA

En julio de 2023, la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) publicó en su perfil de la red social X —anteriormente, Twitter— (AIIC Interpreters, 2023) una serie de resultados preliminares sobre el empleo que hacen los intérpretes de las tecnologías en su desempeño profesional. Si bien las conclusiones presentadas en el escaso margen de exposición que permite un hilo de *tweets* no es, en absoluto, concluyente, sí nos permite hacernos una idea preliminar del sentido en el que podrán desarrollarse los contenidos del estudio una vez se haya publicado. Por el momento, la cadena de mensajes a la que hacemos mención aportaba una serie de capturas de pantalla sobre las apreciaciones iniciales a las que había llegado el Profesor Damien Fan, encargado del estudio, que serán las que analizaremos en las siguientes líneas de nuestro estudio.

Entre las conclusiones preliminares presentadas, destaca el hecho de que los intérpretes hacen un uso mayoritario de las tecnologías a la hora de abordar la preparación de un encargo, más que durante su desempeño en el evento en cuestión. No obstante, se constata que todos los encuestados mostraron una predisposición relativamente positiva hacia la tecnología. Asimismo, se observó que los intérpretes autónomos afirmaban que el uso de las nuevas herramientas de base tecnológica en interpretación suponía un factor que ejercía un alto grado de influencia en su labor: algo que se veía exacerbado si, además, practicaban la traducción. Son precisamente estos intérpretes los que consideraban que la labor del intérprete pronto se verá reemplazada por la presión que ejerce la inteligencia artificial en la actualidad.

En este sentido, llama la atención, a tenor de lo presentado por la AIIC, que determinados factores como la pertenencia a la Asociación, el lugar de residencia, los años de experiencia o la edad del intérprete tengan un escaso o nulo efecto sobre la probabilidad de que los profesionales de la interpretación hagan uso de tecnologías de la interpretación vinculadas a la inteligencia artificial. Por su parte, la AIIC insta a continuar trabajando en la línea de percibir la mayor incursión de la inteligencia artificial en nuestras vidas como una manera de potenciar el valor de los intérpretes y no como una amenaza. A fin de cuentas, el avance de la tecnología es inevitable y el mundo de la interpretación no puede mostrarse ajeno ante este cambio paradigmático.

En ese mismo sentido apunta Corpas Pastor (2021) quien afirma que los avances en las tecnologías digitales son perceptibles en el mundo de la interpretación donde el trabajo, en cualquier modalidad y en cualquier contexto, se ha trasladado a la esfera virtual con el afianzamiento de la interpretación remota. Esta tecnología disruptiva está redefiniendo el presente y el futuro de la profesión, con especial interés en las tecnologías del lenguaje y en el desarrollo de recursos digitales para el intérprete.

En la encuesta de la AIIC a la que hacíamos mención anteriormente y que tomamos como referencia en estas líneas iniciales del capítulo que nos ocupa por su pertinencia y actualidad, así como por el perfil de los intérpretes consultados —miembros de una de las asociaciones profesionales de referencia a nivel mundial en el ámbito de la interpretación—, se pone de manifiesto una serie de interesantes conclusiones relacionadas con el ámbito de nuestro estudio: la preparación previa del intérpretes, y la manera en que las tecnologías tienen un encaje útil en dicho proceso. De este modo, se concluye que, a la hora de abordar la preparación de un encargo, los intérpretes se decantan por el uso de ordenadores, motores de búsqueda, almacenaje en la nube y plataformas de vídeo como las herramientas de mayor utilidad y relevancia. Por su parte, a la hora de interpretar, prefieren, además de los ordenadores, los motores de búsqueda y las tabletas, así como el empleo de *softwares* específicos de gestión terminológica. De igual modo, los encuestados se muestran propensos al uso de tecnologías de la interpretación basadas en inteligencia artificial que permitan la identificación de cifras, la extracción de términos a partir del discurso enunciado o su subtítulo en directo.

En esta línea se desarrollará este último capítulo teórico que nos ocupa, con el que pretendemos hacer una radiografía de las herramientas y programas de los que pueden servirse los intérpretes para la gestión de su preparación previa ante un encargo. El contenido que seguirá a continuación pretende no solo listar los instrumentos tecnológicos de los que se vale el intérprete a día de hoy para su desempeño profesional, sino, además, dilucidar el papel que la irrupción de otras tecnologías como la inteligencia artificial, el reconocimiento automático de voz (ASR, por sus siglas en inglés) o las herramientas para la interpretación asistida por ordenador (CAI, por sus siglas en inglés) pueden tener en el ejercicio de la labor interpretativa en relación con la terminología y la documentación.

La interpretación no se ha mantenido ajena a los avances tecnológicos del mundo en que se desarrolla, al igual que el resto de campos del saber. Sin embargo, sí conviene resaltar que la pandemia por COVID-19 impulsó un nuevo modelo de profesión que, con anterioridad, parecía despegar con cierta timidez: la interpretación remota parece haber venido para quedarse (Corpas Pastor, 2021) y, con ella, ha surgido una miríada de aplicaciones o plataformas en las que el intérprete no solo puede desarrollar su labor con ayuda de instrumentos tecnológicos que facilitan su trabajo, sino que, además, contribuyen a una preparación previa más optimizada y eficaz. Estas aplicaciones servirán a modo de base documental a partir de la que podremos extraer lecciones para nuestra propuesta de aplicación final que se centrará, principalmente, en la interacción del conocimiento lingüístico con el extralingüístico para así lograr una contextualización plena del campo sobre el que se interpreta.

Por ende, puede establecerse que las nuevas tecnologías están teniendo un papel preponderante en la preparación temática y terminológica de los encargos de interpretación (Tolosa Igualada y Echeverri, 2019). En este sentido, en el presente capítulo analizaremos, en primer lugar, el papel que desempeñan las nuevas tecnologías en el desempeño de la labor del intérprete. Seguidamente, analizaremos algunas de las diversas herramientas que, en la actualidad, ayudan al intérprete en la gestión de su preparación previa y permiten la consulta mientras desarrolla su actividad en cabina. Estas herramientas, cuya selección se ha llevado a cabo en base al mayor uso entre intérpretes que se desprende de la literatura consultada, se han analizado a partir de una serie de rasgos que consideramos oportunos a tenor de lo expuesto en los capítulos precedentes y en los que profundizaremos con mayor detenimiento en el apartado 7.2.

Fantinuoli (2018) asevera que las herramientas CAI están directamente relacionadas con la adquisición de terminología y conocimiento y su integración en el proceso interpretativo. En este sentido, el propio Fantinuoli (2018) hace suyos los planteamientos de Rütten (2007), quien analiza la relación entre información y conocimiento dentro de la interpretación trascendiendo la apreciación clásica del concepto «terminología» hasta alojarla en el terreno del conocimiento y la información. A su entender, el conocimiento es una combinación de lengua, contenidos y conocimiento situacional. Se produce durante el proceso de preparación, según afirma la propia Rütten (2007), una progresión en el *continuum* datos-información-conocimiento, donde se transita desde información muy simple, hasta sistemas de conocimiento más complejos.

En esa línea abunda Fantinuoli (2018) al explorar con mayor detenimiento la propuesta de Rütten (2007) mediante la que la autora analiza todo el proceso interpretativo desde una perspectiva de procesamiento de la información y del conocimiento preguntándose la manera en que un programa informático puede integrar todo el trabajo del intérprete, algo a lo que la misma Rütten (2017) se da respuesta diez años más tarde. En su opinión, los sistemas de gestión terminológica empleados mayoritariamente por los intérpretes han de adaptarse a la totalidad del trabajo que desempeña todo profesional ante un encargo para ganar en eficiencia y efectividad. La tecnología ya está disponible —asevera— y solo debe adaptarse a las necesidades del intérprete, teniendo en cuenta que la intensa colaboración en línea es el eje sobre el que debe pivotar este cambio tecnológico relacionado con la gestión del conocimiento y de la información por parte del intérprete para obtener resultados óptimos (Rütten, 2017).

Se espera que, en consecuencia, en los próximos años, los avances tecnológicos en el campo de la interpretación pasen por el desarrollo de tres tecnologías clave: la interpretación remota (RI, por sus siglas en inglés), la traducción automática (MI, por sus siglas en inglés) y, finalmente, las herramientas CAI (Guo *et al.*, 2023), no solo en el ámbito de la práctica profesional, sino también en el entorno formativo de la interpretación (Fantinuoli, 2022; Kalina y Barranco-Droege, 2022). Son estas últimas las que suscitan mayor interés para nuestro estudio por su relación estrecha con la aplicación práctica de esta tesis, por lo que les dedicaremos los siguientes apartados.

7.1. Las herramientas CAI en el desempeño de la interpretación

Las herramientas CAI pueden definirse como soluciones de *software* desarrolladas específicamente para dar respuesta a las necesidades del intérprete en lo relativo a la gestión terminológica y del conocimiento. En su formato más evolucionado, estas herramientas pueden presentarse a modo de centro de mando operativo desde el que el intérprete puede beneficiarse en todas las fases del proceso interpretativo, con especial relevancia durante el proceso preparatorio previo permitiendo la gestión eficiente de los recursos terminológicos (Prandi, 2020). Además, es preciso tener presente que las herramientas CAI se relacionan directamente con la terminología y la adquisición de conocimientos y la forma en que ambas se integran en el proceso interpretativo (Fantinuoli, 2018).

De acuerdo con Fantinuoli (2018), en función de su propia estructura y de sus funcionalidades, las herramientas CAI pueden dividirse en dos grupos: herramientas de primera generación, que tuvieron su origen a principios de los años 2000, y herramientas de segunda generación. Las primeras tenían como objetivo principal la gestión terminológica de una manera que resultara más manejable para el intérprete, asemejándose en su sencilla arquitectura a simples hojas de cálculo o documentos de procesadores de texto, que dejaban de lado otras funcionalidades como podían ser el apoyo durante el propio proceso interpretativo. Estas aplicaciones, entre las que se encuentran Interplex, LookUp o Interpreters' Help son, en esencia, interfaces gráficas que rescatan información terminológica de bases de datos. Fantinuoli (2018) considera que estos sistemas son diferentes a los empleados por terminólogos y traductores en tanto que cada una de las entradas se presenta por medio de una estructura más rudimentaria y se basa en funcionalidades más sencillas dado que se destinan a una potencial consulta rápida en la cabina de interpretación. De alguna manera u otra, ya sea en forma de campos específicos presentados de manera implícita o explícita, estas herramientas permiten almacenar información adicional a los términos. Fantinuoli (2018) abunda en el hecho de que ninguna de estas herramientas de primera generación incluye algoritmos de búsqueda avanzados en línea con la vertiginosa velocidad a la que se desarrolla la actividad interpretativa. En definitiva, puede considerarse que estas herramientas no son más que una versión simplificada de sistemas de gestión terminológica tradicionales y distan de convertirse en una herramienta integral que preste asistencia al intérprete a lo largo de todo el proceso interpretativo ya que no tienen en cuenta las distintas facetas que estas deberían cubrir para poder considerarse efectivas: gestión de los datos, gestión de la información y gestión del conocimiento.

Por su parte, las herramientas CAI de segunda generación presentan un enfoque más holístico del papel que desempeñan la terminología y el conocimiento dentro de la labor interpretativa. Se pretende, por medio de estos instrumentos equipados de funcionalidades más avanzadas, conseguir un entorno en el que se permita la organización de los contenidos textuales, rescatar información a partir de corpus específicos u otros recursos, etc. En definitiva, estas herramientas presentan un enfoque más abarcador con el objetivo de presentarse como una herramienta de utilidad para el intérprete a lo largo de todas las fases del proceso interpretativo—desde la preparación hasta la interpretación (Fantinuoli,

2018). Entre estas aplicaciones de segunda generación conviene destacar [InterpretBank](#), [Intragloss](#) (cuya página web no se encuentra disponible) o [VIP](#).

Consideramos conveniente resaltar la siguiente definición que Fantinuoli (2018) hace de las herramientas CAI y del papel que estas desempeñan en los diferentes subprocesos que forman parte de la labor interpretativa:

CAI tools are [...] computer programs specifically designed and developed to assist interpreters in at least one of the different sub-processes of interpreting, for instance, knowledge acquisition and management, lexicographic memorisation and activation, etc. [...] They are an integral part of the interpreting process and are directly linked to and might have an influence on the cognitive processes underlying the task of interpreting, for example, the cognitive load distribution between different tasks during simultaneous interpreting (Fantinuoli, 2018, p. 155).

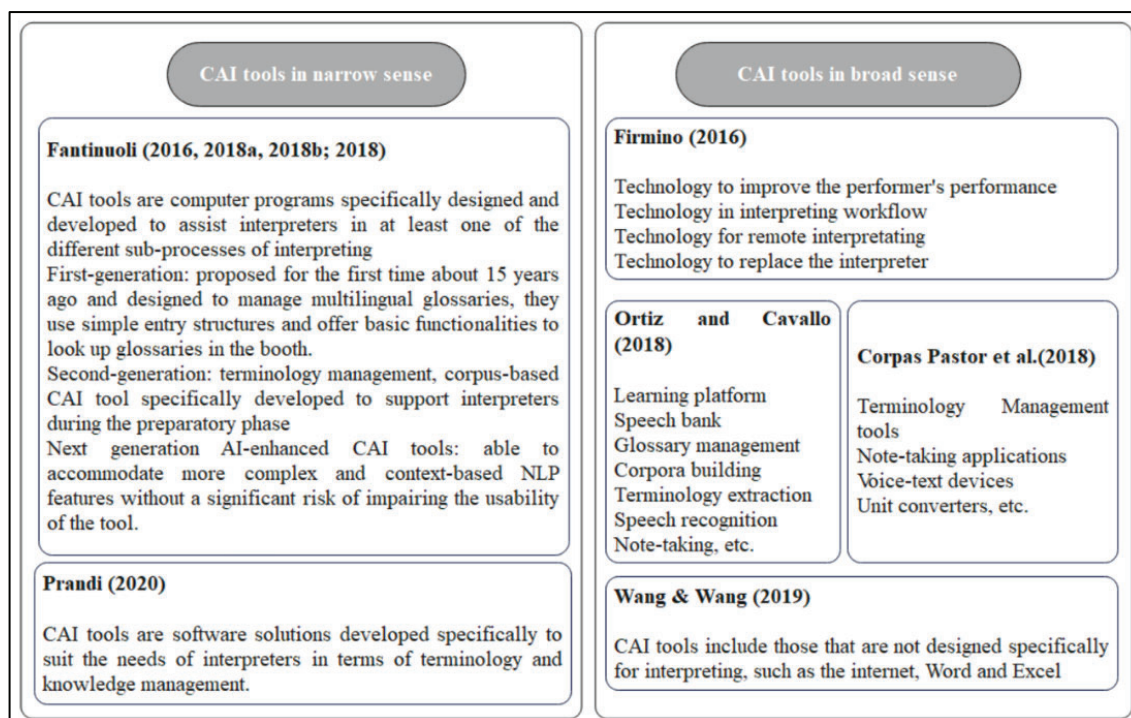
Por su parte, Guo *et al.* (2023) rechazan la descripción anterior de Fantinuoli (2018) y entienden que esta definición presenta las herramientas CAI como parte integral de la interpretación y resalta sus funcionalidades en relación directa con los procesos cognitivos. Sin embargo, arguyen las autoras, existe desacuerdo sobre el alcance que tienen dichas herramientas. Así, establecen una categorización que, a nuestro entender, tiene plena cabida en este punto de nuestro estudio en tanto que explica de una forma más clara las herramientas CAI en función de su carácter más amplio («broad») o más reducido («narrow»). A fin de simplificar su planteamiento, Guo *et al.* (2023) elaboran un cuadro resumen que, a nuestro parecer, resultará aclarador (v. Figura 11).

Guo *et al.* (2023) consideran, como se puede observar en la figura a la que se hacía mención anteriormente, que el enfoque que aporta Fantinuoli (2018), que ya se ha comentado en este mismo apartado y que se ve secundado por Prandi (2020), muestra una visión, a modo de ver de las autoras, reduccionista de la acción que pueden tener las herramientas CAI en el desarrollo de la labor interpretativa. En pocas palabras, este empleo se circunscribe simplemente a la gestión terminológica y del conocimiento del intérprete y desdeña otros aspectos que pueden hacer de las herramientas CAI un instrumento más integral en la asistencia al intérprete en su labor.

En contrapunto, Guo *et al.* (2023) analizan otras conceptualizaciones que consideran más amplias en la forma en que se aborda la utilidad y usabilidad de las herramientas CAI en el campo de la interpretación. Destacan Schild Ortiz y Cavallo (2018) que asocian dichos instrumentos a una plataforma de aprendizaje, un repositorio de discursos, un instrumento para la gestión de glosarios, la formación de corpus, el vaciado terminológico, el

reconocimiento de discurso y la toma de notas, entre otros. Por su parte, Corpas Pastor (2018) habla de herramientas que permiten la gestión terminológica, aplicaciones para la toma de notas, el reconocimiento de voz, etc. Finalmente, Wang y Wang (2019) defienden que las CAI han de incluir, de igual manera, aquellas herramientas que no se han diseñado específicamente para la interpretación, como puede ser internet, Word o Excel.

Figura 11
Tendencias y definiciones de las herramientas CAI



Nota. Tendencias principales y definiciones o categorizaciones recientes de las herramientas CAI. Tomado de *Computer-Assisted Interpreting Tools: Status Quo and Future Trends* (p. 90), por M. Guo, L. Han y M. Teixeira Anacleto, 2023.

En vista de lo expuesto, consideramos, de la misma forma que lo consideran Guo *et al.* (2023), que las herramientas CAI pueden percibirse de manera multimodal en tanto que pueden erigirse como materiales de formación, repositorios de discursos, plataformas de aprendizaje, herramientas de gestión de glosarios y de extracción terminológica, herramientas de reconocimiento del discurso, aplicaciones para la toma de notas, sistemas de reconocimiento de discurso, etc., sirviéndose de otras herramientas como pueden ser internet, Word y Excel.

Esta disparidad en el concepto de herramientas CAI puede deberse al reciente desarrollo de estos instrumentos en el ámbito académico (Guo *et al.*, 2023), en vista de lo cual, las

autoras proponen una nueva definición que sea más completa y abarcadora. A su entender, estas herramientas son parte integral del proceso interpretativo con la misión de reducir el estrés cognitivo al que han de hacer frente los intérpretes en su desempeño profesional. De forma directa, están directamente relacionadas con —e, incluso, puede que afecten positivamente a— los procesos cognitivos subyacentes de la interpretación al reducir, por ejemplo, el nivel de estrés sobre la memoria o eliminar dificultades a la hora de producir el discurso meta (Guo *et al.*, 2023). Esta nueva definición propuesta se sustenta sobre tres rasgos propios de este tipo de herramientas que conviene destacar:

- **Enfoque abarcador.** Puede entenderse por CAI cualquier herramienta que reduzca la carga cognitiva del intérprete en el desempeño de su labor. Por lo tanto, podrían incluirse como entre ellas los diccionarios digitales, las herramientas de análisis de corpus, sistemas de extracción y gestión terminológica, *softwares* para la toma de notas o aplicaciones de reconocimiento del discurso, entre otras. Además, apuntan las autoras, no debe desdeñarse el potencial de herramientas como las aplicaciones que ofrecen traducción en tiempo real que, con total probabilidad, acabarán integrándose en las herramientas CAI en el futuro.
- **Inmediatez.** La actividad interpretativa no goza de los tiempos que permite la actividad traductológica. Las herramientas CAI, por lo tanto, tienen que atender a esta particularidad para conseguir, de este modo, un mayor grado de eficacia.
- **Influencia sobre la cognición.** Las herramientas CAI deben contribuir a la reducción del estrés cognitivo que causa la propia acción interpretativa.

A nuestro entender, esta propuesta de definición para las herramientas CAI parece mantener una línea más coherente con lo expresado en los capítulos precedentes. La preparación del intérprete, efectivamente, se enmarca en el *continuum* datos-información-conocimiento que mencionábamos anteriormente. Sin embargo, las herramientas CAI deben ir un paso más allá e intentar ofrecer una solución que permita al intérprete descargar parte de su carga cognitiva a lo largo del proceso interpretativo. En esta línea debe desarrollarse la propuesta de aplicación práctica de nuestro estudio que se pretende diseñar a partir de los resultados obtenidos: una aplicación que sea de utilidad en las fases previas a la llegada al evento en cuestión, pero que, además, sirva a modo de asistente a lo largo del proceso interpretativo. Además, deben ser flexibles ante el vertiginoso cambio

tecnológico. Estas herramientas pronto integrarán elementos que cambiarán por completo la forma en la que percibimos la interpretación, como pueden ser el reconocimiento de voz (Fantinuoli, 2018) o la inteligencia artificial que pueden potenciar el desempeño humano a través de la tecnología (Frittella, 2022).

7.2. Una selección de herramientas CAI a estudio

A continuación, analizaremos algunas de las herramientas que hemos identificado que presentan un mayor grado de frecuencia en la literatura consultada. A fin de establecer un criterio ordenado de categorización, asumiremos la diferenciación descrita por Fantinuoli (2018), explicada con anterioridad, que establecía la existencia de herramientas de primera y segunda generación. Asimismo, para centrar más eficientemente nuestro análisis, se ha procedido a estudiar una serie de parámetros para todas las aplicaciones consultadas extraídos de los preceptos que se han venido exponiendo en el capítulo que nos ocupa y los precedentes. A continuación, se relacionan dichos rasgos que sientan la base de nuestro análisis con las preguntas que se pretende responder en cada uno de estos apartados.

- **Terminología:** ¿se presenta como un mero listado de términos?
- **Contextualización:** ¿permite incluir fragmentos de texto en uno o varios idiomas para contextualizar un término?
- **Documentación:** ¿permite adjuntar enlaces o archivos (PDF, Word, Excel, etc.) a los que poder acceder desde la herramienta?
- **Imágenes:** ¿permite la inclusión de imágenes?

Estos rasgos son de especial interés no solo para el estudio de las herramientas disponibles a día de hoy, sino también para el diseño de la herramienta que se pretende crear a partir de los resultados de nuestra investigación. Este análisis, de igual modo, nos permitirá crear una imagen más certera de la oferta actual de herramientas CAI en el mercado y dilucidar de qué manera nuestra futura propuesta puede resultar novedosa.

En los siguientes subapartados se analizará en detalle cada una de las herramientas seleccionadas para describir la manera en que aborda cada una de ellas los rasgos descritos anteriormente. Para ello, se ha establecido una tabla informativa a fin de que el

análisis mantenga un patrón idéntico que resulte de fácil seguimiento. El objetivo es facilitar la posterior consulta de los resultados de este análisis, por lo que se recopilarán los datos recogidos en un cuadro resumen.

7.2.1. Herramientas CAI de primera generación

7.2.1.1. Interplex

Descripción

Interplex es un programa de gestión de glosarios fácil de usar que puede emplearse de forma rápida y sencilla mientras el intérprete se encuentra trabajando en la cabina (Costa *et al.*, 2014; 2018). Además, esta aplicación, específica para su empleo por parte de intérpretes, facilita la preparación previa a nivel terminológico y es de uso preferencial para la interpretación simultánea (Schild Ortiz y Cavallo, 2018).

Terminología

Interplex se ha desarrollado principalmente para prestar asistencia terminológica durante la interpretación simultánea, por lo que se centra en la creación y el empleo de múltiples bases terminológicas y de varios glosarios para cada una de ellas. Esto permite la concentración de los datos terminológicos en función de criterios seleccionados (Tarasenko *et al.*, 2022).

Contextualización

Se observa que Interplex permite la inclusión de expresiones concretas como entradas terminológicas, si bien no fomenta la inclusión de segmentos de texto que permitan la contextualización de los diferentes términos en campos concretos destinados a tal fin dentro del glosario.

Documentación

Interplex no permite la adición de documentos paralelos a los que poder acceder directamente desde la propia herramienta. En otras palabras, no permite adjuntar ficheros de cualquier tipo que formen parte de un corpus de consulta para el intérprete

que pueda ser de utilidad durante la fase preparatoria o, incluso, durante las fases que se suceden justo antes del congreso, durante el evento o con posterioridad a este.

Imágenes

Algo similar ocurre con la inclusión de recursos multimedia o imágenes en Interplex. La herramienta no permite adjuntar imágenes o vídeos que puedan servir de aclaración o consulta para el intérprete durante las fases preparatorias previas a la interpretación o durante el propio desarrollo del evento. De igual modo, carece de un campo específico en el que poder incluir enlaces a sitios web a los que recurrir para consultas o aclaraciones terminológicas.

7.2.1.2. Interpreters' Help

Descripción

Interpreters' Help es un potente sistema de gestión terminológica que permite al usuario no solo gestionar glosarios multilingües, sino también hacer una gestión integral de los encargos y los clientes (Costa *et al.*, 2018). Al igual que Interplex, esta herramienta está específicamente diseñada para intérpretes y se presenta como un instrumento de utilidad durante la preparación previa en términos de gestión terminológica y está diseñada principalmente para el uso en encargos de interpretación simultánea (Schild Ortiz y Cavallo, 2018). Asimismo, esta herramienta, creada principalmente para profesionales, permite compartir glosarios, extraer términos de documentos, contar con acceso directo a diccionarios y favorecer el trabajo en red con otros intérpretes en tanto que los glosarios pueden compartirse (Ruiz Mezcuca, 2019).

Terminología

De acuerdo con su página web, esta herramienta permite crear glosarios en línea o importar glosarios existentes en varias lenguas. Tras consultar algunos ejemplos disponibles, se comprueba que se trata de listados de términos en los idiomas de trabajo. Una de las funciones distintivas que ofrece esta herramienta es que permite buscar terminología en la cabina gracias a una función de búsqueda que definen como «super

rápido». Igualmente, Interpreters' Help permite importar glosarios en varios formatos, ya sea Word o Excel, para crear nuevos glosarios.

Contextualización

La interfaz de la aplicación no contempla la inclusión por defecto de una columna que permita añadir segmentos de texto que ayude a contextualizar el término concreto. Sin embargo, al permitir la importación de glosarios ya elaborados, aceptaría glosarios creados con otras herramientas que incluyeran las columnas que se estimaran oportunas.

Documentación

De acuerdo con su sitio web, Interpreters' Help permite la subida de archivos relacionados con la conferencia a los que poder acceder de forma sencilla. Se entiende que la herramienta facilita la creación de un fichero en el que poder almacenar documentos de consulta relacionados con un encargo.

Imágenes

Según lo observado, esta herramienta no permite la inclusión de imágenes u otros recursos multimedia en sus glosarios. Se entiende que la inclusión de enlaces es relativamente sencilla en vista de que esta herramienta permite un cierto nivel de libertad a la hora de importar glosarios que sí los incluyan. En cualquier caso, la interfaz básica no incluye la opción de una columna específica para la inclusión de contenidos multimedia.

7.2.1.3. LookUp

Descripción

En su página web, se observa que LookUp ofrece una variada gama de productos para los intérpretes. Por un lado, se ofrece LookUp Word, una herramienta integrada en el procesador de texto Microsoft Word que permite a los intérpretes marcar términos en documentos Word y enviarlos directamente a la base de datos de LookUp. Además, esta herramienta permite añadir ejemplos de contexto directamente de los documentos

en Word enlazados y combinar las bases de datos específicas para un encargo con otras ya existentes con posibilidad de modificación donde fuera necesario.

Otro de los productos que ofrece LookUp es LookUp Web, una interfaz creada para grupos de profesionales que deseen compartir un trabajo terminológico al que se puede acceder desde cualquier navegador a través de un acceso seguro por medio de contraseña a un entorno compartido por tan solo un grupo de intérpretes que colaboren entre sí.

Finalmente, el tercer producto ofrecido por LookUp es LookUp Pro, que es la versión más profesional de la herramienta. Entre las funcionalidades que ofrece esta versión, destacan las opciones de obtener distintas versiones finales del glosario, opciones de búsqueda rápida mientras se interpreta, búsquedas terminológicas en textos, importación desde varios formatos, el control de hipervínculos para cada entrada y la posibilidad de añadir enlaces a todo tipo de contenidos multimedia.

Se observa, por lo tanto, que LookUp, especialmente su versión profesional, es una verdadera base de datos terminológicas y no un simple programa que permite la gestión de meros listados de palabras (Will, 2020). En la consulta de su [guía rápida](#), se observa que, si bien la interfaz resulta, a nuestro parecer, poco intuitiva en su empleo, en tanto que las diferentes columnas del glosario se deben rellenar en diferentes pestañas, se puede concluir que es una herramienta completa que transita entre las CAI de primera y segunda generación. No obstante, decidimos mantenerla en este primer grupo ya que las funcionalidades de su versión no profesional no lo distinguen en exceso de las otras aplicaciones que decidimos analizar en este subapartado.

En cualquier caso, se ha de señalar que LookUp se presenta como una herramienta personalizable, especialmente para hacer encajar los formatos de glosario previos elaborados por el intérprete en la nueva aplicación o para incluir más lenguas de trabajo. Resulta interesante que la empresa que desarrolla la aplicación pone a disposición de sus usuarios la posibilidad de participar en un foro específico para compartir y debatir sobre nuevos rasgos en la aplicación y estudiar su inclusión permanente en futuras versiones de la herramienta, lo que demuestra el interés por la constante evolución del

producto y su interés por escuchar las necesidades de sus usuarios finales: los intérpretes.

Terminología

LookUp presenta los términos a modo de listado tradicional en su interfaz. Resulta de interés la opción que ofrece la herramienta de importar términos a partir de documentos en Word (versión básica) y de otros formatos (versión profesional).

Contextualización

La contextualización está presente de forma explícita en esta herramienta al permitir incluir los fragmentos textuales de donde se ha extraído el término en el propio glosario.

Documentación

Herramientas como LookUP hacen la gestión de la documentación mucho más eficiente fuera de la cabina de interpretación y facilita la consulta terminológica mientras se interpreta (Tolosa Igualada y Echeverri, 2019).

Imágenes

Esta herramienta permite añadir enlaces a todo tipo de contenidos multimedia en su versión profesional. No obstante, no queda del todo claro que se pueda adjuntar objetos en formato fotográfico en las entradas terminológicas.

7.2.2. Herramientas CAI de segunda generación

7.2.2.1. Intragloss

Descripción

Si bien parece que Intragloss no se encuentra disponible, tal y como confirma también Will (2020), consideramos oportuno analizar esta herramienta, de uso habitual entre los intérpretes profesionales de la AIIC (Ortego Antón, 2017), por su relevancia en la transición de sistemas de gestión terminológica más básicos a otros más complejos y elaborados.

La novedad que presentaba Intragloss residía en que, por primera vez, una herramienta CAI permitía la integración de documentos en la propia interfaz de la herramienta para extraer de forma manual entradas para los glosarios. De igual modo, permitía la identificación de nuevos términos y su búsqueda en línea (Costa *et al.*, 2014; Will, 2020), así como la extracción manual de términos desde los documentos importados (Corpas Pastor, 2018; Will, 2020).

Intragloss puede entenderse como una herramienta intuitiva que facilita la labor terminológica del intérprete que permite la creación de glosarios (importados o elaborados *ad hoc*) y la búsqueda en paralelo en diferentes páginas web, así como la identificación de todos los términos propios del campo específico del que trate el evento que aparezcan en los documentos que se carguen en la herramienta (Costa *et al.*, 2014).

Resulta interesante la apreciación que hace Will (2020) en relación con la estructura del propio instrumento terminológico final generado en esta herramienta al señalar que la posición de los elementos del glosario en la interfaz de la aplicación es muy distante por lo que el movimiento del ojo para la consulta mientras se interpreta ha de ser mayor, lo que hace que no resulte eficiente y se consuma un tiempo mayor en una tarea que, por naturaleza, debe ser rápida.

Terminología

El modelo de introducción de entradas terminológicas en Intragloss puede resultar un tanto rudimentario ya que se mantiene cercano al sistema empleado en las herramientas de primera generación (Will, 2020).

Intragloss permite la búsqueda automática de equivalentes lingüísticos en la lengua meta en una lista de sitios web como puede ser Linguee (Will, 2020). De igual modo, Intragloss compara términos en documentos con entradas idénticas en sus bases de datos propias y, posteriormente, incluye los equivalentes en la lengua meta del documento (Will, 2020).

Contextualización

Intragloss permite la inclusión manual de metainformación en cada una de las entradas del glosario (Costa *et al.*, 2014). Esta información, a nuestro entender, cumple la función de aclarar el empleo del término en cuestión, por lo que consideramos que,

efectivamente, la aplicación permite la introducción de segmentos que permitan la contextualización de la entrada.

Documentación

Como ya se ha comentado, Intragloss permite la inclusión de documentos que sirvan de fuente para la extracción terminológica al modo de otras herramientas basadas en corpus – una de las características que describen las herramientas CAI de segunda generación (Guo *et al.*, 2023).

Imágenes

Dado que la herramienta ya no se encuentra disponible en el mercado, no se ha podido comprobar si permitía la inclusión a modo de ficheros adjuntos de elementos multimedia. Tampoco se ha podido constatar a partir de la literatura consultada en la que se analizaban las funcionalidades de la herramienta antes de su desaparición.

7.2.2.2. InterpretBank

Descripción

InterpretBank, disponible en versión de escritorio o en WebApp, es una herramienta creada con el objetivo de crear un entorno de trabajo para el intérprete de conferencia que le permita optimizar su labor antes, durante y después de un encargo. La herramienta se dispone en módulos que abarcan la preparación basada en corpus por medio de la extracción de unidades terminológicas y de textos, la generación de glosarios especializados, una utilidad de apoyo a la memorización para ayudar a los intérpretes a adquirir los conocimientos relacionados con el evento y, finalmente, un módulo específico para acceder a la terminología mientras se interpreta (Fantinuoli, 2016).

InterpretBank se erige como una significativa excepción al incluir la tecnología ASR, lo que supone un avance hacia sistemas de consulta terminológica más automatizados que permiten a los intérpretes tener acceso de forma directa a números, términos o entidades nombradas, aunque el proceso de inclusión de entradas terminológicas es aún

bastante manual con antelación a la llegada a la cabina de interpretación (Corpas Pastor, 2021).

En su sitio web, InterpretBank ofrece una completa guía de uso de las distintas funcionalidades que ofrece la herramienta, [InterpretBankDocs](#), que emplearemos para justificar el resto de apartados de la presente tabla.

Terminología

InterpretBank permite la fácil inclusión de términos en los glosarios, bien sea de forma manual o de forma automática (disponible solo en algunos idiomas entre los que se incluye el español). Todos los glosarios se almacenan en una base de datos privada que se encuentra en el ordenador del usuario, aunque también se ofrece la posibilidad de conectarse a una base de datos central para que los glosarios puedan compartirse en línea.

La terminología puede organizarse en glosarios primarios, que pueden incluir subglosarios, si fuera necesario, para estructurar mejor las unidades terminológicas. Tanto los glosarios primarios como los subglosarios pueden incluir etiquetas con palabras clave para hacer su gestión más eficiente y la opción de compartir más efectiva.

InterpretBank posee funcionalidades de inteligencia artificial que permite sugerencias de traducción de un término, la generación automática de listados terminológicos relacionados con el tema central del evento o la elaboración de glosarios a partir de documentos en PDF o Word.

Contextualización

Si bien la herramienta no ofrece un campo concreto para la inclusión de contexto en los idiomas de trabajo, sí pone a disposición de los usuarios otros espacios en los que incluir información, como puede ser «Notepad», que está ideado para incluir información —como podrían ser fragmentos de texto— que pudiera ser de relevancia en la fase interpretativa.

Es preciso destacar la funcionalidad «Concordancer» que permite dirigir al usuario a los documentos preparatorios cargados en la aplicación para ver cómo se emplea un término determinado. Esta herramienta permitirá acceder de forma más rápida a la contextualización de cualquier entrada.

Documentación

InterpretBank permite la inclusión de documentos a partir de los cuales se puede generar un nuevo glosario. Además, estos documentos servirán a modo de archivo del que se nutrirá la herramienta para ofrecer contenidos para la contextualización de cada entrada.

La herramienta permite trabajar con los documentos subidos a la aplicación y desarrollar determinadas acciones como, por ejemplo, la inclusión términos en el glosario, búsquedas terminológicas en Google, anotaciones, etc.

Imágenes

No se identifica la posibilidad de incluir imágenes en los glosarios o en la base de datos asociada.

7.2.2.3. VIP

Descripción

El sistema VIP recibe su nombre del proyecto original «Voice-text Integrated system for interPreters» del grupo de investigación LEXYTRAD de la Universidad de Málaga liderado por Corpas Pastor. Esta herramienta se presenta como el primer sistema integrado de código abierto para dar respuesta a las necesidades de los intérpretes, bien sean profesionales o en formación. Asimismo, se trata de un sistema integral en el que se alojan herramientas terminológicas que integran funcionalidades relacionadas con la extracción terminológica, la recopilación y gestión de corpus, así como la consulta automática de glosarios y la identificación automática de entidades nombradas, números, etc. (Corpas Pastor, 2021).

VIP es un portal web en el que se concentran herramientas y recursos abiertos relacionados con la interpretación (Componente A) y una serie de funcionalidades

destinadas a prestar asistencia al intérprete en todas las fases del proceso interpretativo: preparación, interpretación, formación y aprendizaje continuo (Componente B) (Corpas Pastor, 2021).

La versión actual de la plataforma se organiza en cuatro grupos de funcionalidades con el fin de categorizarlas de una forma más eficiente: funcionalidades de corpus, funcionalidades de glosarios, funcionalidades complementarias y funcionalidades de formación.

Al igual que InterpretBank, VIP se vale de la tecnología ASR para prestar asistencia al intérprete en el ejercicio de labor profesional.

Terminología

Los glosarios originados en esta plataforma presentan una estructura sencilla de una columna para cada lengua de trabajo. Si bien es cierto que se ofrece la posibilidad de consultar recursos en línea (como, por ejemplo, Google Translate, Word in Context o Linguee) directamente desde cada una de las entradas, no se ofrece, de primera mano, la opción de disponer de varias columnas en el glosario final más allá de las de los términos en las lenguas de trabajo.

Se pretende incluir nuevas funcionalidades en relación con la elaboración de glosarios, entre las que destacan la gestión y búsqueda de sinónimos, la posibilidad de compartir glosarios, una mayor personalización de los glosarios, el aumento de las opciones de búsqueda y la mejora del proceso de búsqueda por medio de herramientas más potentes (Corpas Pastor, 2021).

Contextualización

El acceso a corpus hace que la contextualización de cada término se produzca de manera semiautomática. Sin embargo, los fragmentos que pueden ser de utilidad para la contextualización de un término no pueden incluirse, por el momento, en el propio glosario.

La intuitiva interacción de la plataforma con la gestión de corpus hace sencillo acceder a contenidos escritos en los que se pueda observar el uso del término. Tal y como se muestra en varios de los [videotutoriales](#) disponibles en la plataforma, la inclusión de

corpus en formato bitexto hace este trabajo de contextualización más integrador al poder contar con ejemplos de uso práctico en los dos idiomas de trabajo.

Documentación

VIP permite, como ya se ha comentado, la inclusión de documentos que conformen el corpus asociado a cada nuevo encargo. Este corpus debe entenderse tanto como una valiosa fuente de documentación que permitirá la correcta contextualización de cada entrada terminológica, así como una fuente de extracción terminológica adicional.

Esta documentación, sin embargo, tal y como sucede en las herramientas anteriores, no es accesible de manera rápida desde el propio glosario, sino que se ha de recurrir a un apartado separado donde se almacenan dichos documentos.

Imágenes

Parece, a raíz de la observación y del uso de la plataforma, que no se permite la inclusión de imágenes u otros ficheros gráficos.

7.2.2.4. SmarTerp

Descripción

En su página web, SmarTerp defiende que pretenden construir un nuevo futuro de la interpretación con la mejor tecnología sirviéndose para ello de un sonido excelente, las mejores herramientas de colaboración y funcionalidades relacionadas con la inteligencia artificial. Esta plataforma se presenta como una propuesta novedosa totalmente digital para la gestión de eventos multilingües. Si bien parece que esta herramienta se escapa del ámbito de las CAI que nos ocupa en este capítulo, conviene señalar una funcionalidad específica: SmarTerp-CAI, que permite al intérprete que emplee esta plataforma gestionar su preparación previa con vistas a su plena utilidad durante la fase interpretativa.

Esta herramienta se sirve del ASR, que le permite conectar las palabras del orador directamente con el trabajo de preparación previa realizado por el intérprete a través de SmarTerp-AI.

Terminología

Durante el taller «A la vanguardia de la interpretación» organizado por la Asociación Aragonesa de Traductores e Intérpretes en noviembre de 2022 en Zaragoza, Susana Rodríguez, responsable del proyecto SmarTerp, explicó la manera en que se gestiona la terminología y se elaboran glosarios en esta plataforma. En primer lugar, el intérprete sube a su espacio de trabajo personal en el entorno del sistema los documentos de trabajo de los que disponga. Desde la funcionalidad SmarTerp-CAI, se accede a SmarTerp-Prep, que se encargará de extraer, gracias a la inteligencia artificial, toda la terminología de interés que encuentre en los documentos que forman parte del corpus seleccionado. El sistema dispone dichos términos en forma de columna (a modo de glosario) con una sugerencia de traducción para cada término que el intérprete debe estudiar y validar.

Una vez validado el glosario, se carga en SmarTerp-AI y esta tecnología lo tomará como referencia para, llegado el momento de la interpretación y a través del ASR, ir sugiriendo al intérprete los términos en su consola, así como cifras y otras entidades nombradas, para que pueda emplearlas a modo de ayuda durante la interpretación.

En cualquier caso, se observa que los glosarios originados son meros listados de términos que tienen un uso plenamente instrumental dentro del desarrollo de la labor interpretativa en el entorno SmarTerp, ya que, principalmente, viene a servir de fuente para que el sistema sugiera términos al intérprete mientras avanza en su trabajo.

Contextualización

Se podría afirmar que los glosarios elaborados en esta herramienta no tienen la misma función que cumplen en el resto de las aplicaciones estudiadas en el presente capítulo, en tanto que simplemente nutren la inteligencia artificial que facilitará la labor del intérprete. Por ello, la contextualización desempeña un papel secundario y no figura en los glosarios elaborados, sino que se relega a la fase preparatoria cuando el intérprete debe validar los términos propuestos.

Documentación

Los documentos empleados para el vaciado terminológico se alojan en el área personal del intérprete como fuente del vaciado terminológico automático que elabora la propia aplicación. Sin embargo, en los glosarios no se dispone de acceso directo a dichos documentos.

Imágenes

No resulta constatable la posibilidad de incluir imágenes en cualquier formato en los glosarios elaborados en esta aplicación.

7.2.3. Resumen del estudio de las herramientas analizadas

A continuación, se muestra un cuadro resumen en el que se recoge de manera sucinta los rasgos seleccionados con los que cumple cada una de las herramientas analizadas.

Tabla 3

Cuadro resumen de las herramientas CAI analizadas según los rasgos seleccionados

		Terminología	Contextualización	Documentación	Imágenes	Compatible
Primera generación	Interplex	✓	×	×	×	×
	Interpreters' Help	✓	×	✓	×	×
	LookUp	✓	✓	✓	×	✓
Segunda generación	Intragloss	✓	✓	✓	×	×
	InterpretBank	✓	✓	✓	×	✓
	VIP	✓	×	✓	×	×
	SmarTerp	✓	×	✓	×	✓

Resulta conveniente señalar que en este cuadro resumen se ha incluido un parámetro que no se había descrito en el planteamiento inicial por ser relativamente fácil de dilucidar y no conllevar una excesiva carga de análisis y estudio: se trata del hecho de que las herramientas en cuestión sean o no compatibles. A nuestro juicio, este rasgo tiene una importancia mayor en un contexto en el que, cada vez más, el trabajo colaborativo se hace más y más imprescindible como ya se observó en el apartado **6.7** del capítulo anterior donde se abordaban las bondades de los principios FAIR.

Se observa a partir de nuestro estudio que las herramientas CAI evolucionan de manera natural hacia la inclusión de funcionalidades más sofisticadas que, efectivamente, tal y como aseveraba Fantinuoli (2018), hacen que las herramientas de primera generación migren a la segunda o, simplemente, desaparezcan por quedarse obsoletas y resultar poco eficientes. Se percibe, a tenor de lo analizado, que aquellas herramientas que no integren el ASR, la traducción automática o la propia inteligencia artificial no podrán cubrir las necesidades de los intérpretes en el vertiginoso escenario en el que se desarrolla la labor interpretativa. En consecuencia, dichas herramientas no cumplirán su cometido de agilizar la labor terminológica y documental del intérprete: una tarea que, de forma habitual, exige una alta dedicación en cuestiones de tiempo de la que, generalmente, no se dispone.

7.3. Apreciaciones finales sobre herramientas CAI

En su estudio en el que comparaba la preparación previa del intérprete a través del uso de herramientas terminológicas o no, Xu (2018) determinó que un procedimiento de preparación terminológica gestionado a través de herramientas automáticas y reforzadas por una herramienta de concordancia puede dar como resultado una mayor precisión terminológica. Queda probado, por lo tanto, que la tecnología al servicio del intérprete permite automatizar un proceso que, a menudo, se antoja tedioso y laborioso. Estos instrumentos tecnológicos hacen que la labor de preparación previa sea más dinámica y eficiente, lo que puede traducirse posteriormente en un mayor éxito del intérprete en su desempeño profesional.

En el mundo actual, los intérpretes precisan del uso de las herramientas CAI y deben integrar su manejo como una destreza adicional que deben ejercitar. Por ello, es preciso reforzar y reorientar los programas de formación de intérpretes en este sentido para fortalecer el componente tecnológico como elemento de asistencia a la labor del intérprete (Tarasenko *et al.*, 2022). En este sentido, es necesario que los formadores de intérpretes y los propios profesionales en activo muestren un mayor interés por la tecnología y mejoren sus habilidades antes de que la interpretación automática represente una potencial amenaza para los intérpretes humanos (Wan y Yuan, 2022). Pero hay una serie de razones que hacen que las herramientas CAI tengan una baja incidencia entre los profesionales de la interpretación.

Fantinuoli (2018) describe estas causas y conviene tenerlas presentes a fin de no pasarlas por alto en el momento del diseño de la aplicación práctica de nuestro estudio. Señalemos a continuación aquellas que consideramos de mayor relevancia:

- Muchos intérpretes se muestran reacios a aceptar la idea de que un programa o una aplicación puede ser de ayuda durante el proceso interpretativo.
- Muchos consideran que el uso de estas herramientas en la cabina no es natural y puede distraerles.
- La inversión en este tipo de herramientas es mínima dado que la interpretación desempeña un papel marginal en la industria lingüística.
- Los beneficios en términos económicos sobre el uso de las CAI no se han medido y no resulta claro para los usuarios.
- Las universidades donde se imparten asignaturas de interpretación presentan estas herramientas de asistencia al intérprete a vuelapluma o, simplemente, se ignoran.

Pero hay otras razones que no deben desdeñarse. Ortego Antón (2016) defiende que las herramientas deben ser asequibles, accesibles desde varios dispositivos, intuitivas en su uso, capaces de importar y exportar datos y dotadas de motores de búsqueda potentes.

No cabe duda de que la tecnología al servicio del intérprete se va abriendo cada vez más paso entre los profesionales de la profesión y los formadores de intérpretes. No obstante, el reto está claro: es preciso automatizar los subprocesos que forman la actividad interpretativa para conseguir una mayor optimización de los tiempos, una mejor y más preciosa preparación previa y, finalmente, un mayor éxito en el ejercicio de nuestra profesión. Para ello, será necesario abordar la incursión de las nuevas tecnologías como la inteligencia artificial desde un prisma instrumental. Valga la siguiente reflexión extraída del blog del traductor e intérprete [Ángel García](#) (García, 2023) como cierre prometedor de este capítulo: «La tecnología no sustituirá a los intérpretes, sino que estos serán sustituidos por intérpretes que usan la tecnología».

8. METODOLOGÍA

8.1. Descripción del estudio

A fin de poder determinar la manera en que tanto los intérpretes en formación como aquellos que ya se encuentran desarrollando su actividad en el ámbito laboral profesional abordan la preparación previa y la consecuente elaboración de glosarios, se ha diseñado un estudio dirigido a distintos grupos poblacionales y estructurado en diferentes bloques de interés.

La metodología empleada para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y para alcanzar los objetivos presentados en el capítulo introductorio (v. capítulo **1**) del presente trabajo se ha basado en un estudio cuantitativo materializado en una serie de encuestas dirigidas a tres grupos de sujetos claramente diferenciados que se describirán en el siguiente apartado (v. apartado **8.2**). Se pretende con estos instrumentos, por un lado, comprender y determinar la forma en que tanto los intérpretes en formación —en los distintos niveles de educación superior— como los intérpretes profesionales afrontan la preparación previa a un encargo, así como analizar los cambios que puedan producirse en dicha percepción en la transición de los estudios de grado a los de postgrado. Por otro lado, las encuestas elaboradas buscan determinar, de manera más específica, el uso del glosario por parte de los distintos grupos encuestados y dilucidar los cambios que pueden haberse producido en su estructura y empleo a lo largo de sus años de formación o de su práctica profesional.

El estudio desarrollado aspira, en última instancia, a sentar las bases para el desarrollo de una aplicación práctica que recoja, por un lado, los hábitos de uso del glosario por parte de estudiantes y profesionales y, por otro, las carencias identificadas a raíz de las respuestas de los sujetos encuestados. Se pretende, en este sentido, que dicha aplicación dé solución a las necesidades de los intérpretes —ya sean estudiantes o profesionales— teniendo en cuenta no solo sus patrones de desarrollo de la actividad preparatoria previa a todo encargo, sino también las exigencias en materia de restricciones de tiempo a las que se enfrentan tanto estudiantes como intérpretes profesionales en su quehacer diario.

A continuación, pasaremos a analizar de manera pormenorizada los distintos grupos de sujetos encuestados para entender en profundidad sus perfiles, así como la estructura de

las propias encuestas empleadas. Finalmente, se explicarán los procedimientos empleados para el análisis de los datos obtenidos y su tratamiento.

8.2. Descripción de la muestra encuestada

Como se ha expuesto, el estudio desarrollado se ha centrado eminentemente en tres grupos de sujetos claramente diferenciados. Para facilitar la descripción de cada uno de sus perfiles, a continuación, se presentarán de manera esquematizada a fin de poder presentar las características de los individuos pertenecientes a cada grupo:

- **Estudiantes de grado pertenecientes a estudios de traducción e interpretación.** Los estudiantes encuestados —un total de 134 alumnos— pertenecen, mayoritariamente, a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y a la Universidad Internacional de Valencia (VIU) y se encontraban cursando el tercer, cuarto o quinto curso de sus estudios en el momento en que respondieron a las distintas preguntas. En otras palabras, tan solo se presentó la encuesta al alumnado en el momento en que los estudiantes hubieran mantenido un primer contacto con las asignaturas de interpretación, algo que ocurre en ambas universidades a partir del tercer curso de sus estudios. Antes de adentrarse en el mundo de la interpretación, el estudiantado ya ha hecho una sólida incursión en el ámbito de la traducción a través de asignaturas introductorias y generalistas en esta disciplina, al igual que disponen de conocimientos en materia de documentación y terminología aplicadas al mundo de la traducción y de la interpretación, algo que resulta relevante para el estudio que desarrollamos en el presente trabajo.
- **Estudiantes de postgrado pertenecientes a estudios de interpretación.** Los estudiantes de postgrado —un total de 32 estudiantes— proceden, en mayor número, del Máster en Interpretación de Conferencias de la Universidad de La Laguna (ULL) y, en menor medida, del Máster en Interpretación de conferencias de la Universidad de Alcalá de Henares (UAH) y del Máster Universitario en Traducción Profesional y Mediación Intercultural de la ULPGC. El perfil de este estudiantado corresponde a sujetos que cuentan con estudios de grado —generalmente asociados a la traducción y la interpretación o a diferentes filologías o lenguas modernas— que desean o bien mejorar sus destrezas en el

campo de la interpretación de conferencias, o bien adentrarse en este campo como opción profesional.

- **Intérpretes profesionales.** Este tercer grupo incluye a intérpretes que ejercen labores profesionales de interpretación. Con el fin de lograr un mayor alcance y una visión más global en nuestros resultados, se optó por elaborar una versión de dicha encuesta en español y otra, exactamente idéntica, en inglés. Para esta última, se obtuvo respuesta por parte de 52 sujetos, mientras que el instrumento redactado en español fue contestado por un total de 41 individuos. En consecuencia, se concluye que este grupo, de manera unificada, está representado por un total de 93 sujetos encuestados. Los profesionales encuestados proceden de diferentes ámbitos y operan tanto en el mercado privado como en instituciones de carácter nacional o internacional.

8.3. Descripción del instrumento empleado

Como ya se ha comentado, el estudio que nos ocupa es de carácter cuantitativo y el instrumento empleado para la recopilación de datos ha sido la encuesta. Atendiendo a la división en tres perfiles de sujetos encuestados que se presentaron en el apartado anterior, se han elaborado tres encuestas diferentes destinadas a cada uno de los correspondientes grupos de individuos.

A fin de conseguir una lectura de resultados más ordenada y mejor direccionada, las encuestas elaboradas se dividieron en diferentes bloques que, *a posteriori*, podrán enlazarse de una manera más lógica para facilitar la comparativa entre los datos obtenidos de los distintos grupos en aquellos segmentos que resulten afines entre sí. A continuación, y de manera esquemática, se presentará la estructura de cada una de las tres encuestas elaboradas y se darán detalles sobre su difusión y el tiempo que permaneció abierta cada una de ellas.

- **Encuesta dirigida a estudiantes de grado.** Este instrumento se inicia con una serie de preguntas de control que pretenden definir el perfil etario, académico y personal de cada uno de los encuestados. A continuación, se da paso a un segundo bloque cuya finalidad es recabar información sobre la percepción personal previa que tiene cada estudiante acerca de la preparación previa en el campo de la interpretación y determinar el momento en que se produce la primera

aproximación del alumno al proceso preparatorio del intérprete. El tercer bloque, por su parte, se centra de forma exclusiva en el glosario y su presencia y empleo en el aula, seguido de un cuarto bloque en el que los encuestados respondieron preguntas sobre la presencia de la preparación en el aula de interpretación. Finalmente, los encuestados respondiendo las preguntas del quinto y último bloque relacionadas con su percepción sobre las ventajas de la preparación previa.

Este cuestionario se habilitó en el mes de mayo de 2022 y permaneció activo hasta el mes de julio de 2023. Esta temporalización permitió recopilar datos de estudiantes durante dos cursos académicos (2021/2022 y 2022/2023) tanto en la ULPGC como en la VIU. Dichos alumnos cursaban las asignaturas de Interpretación Consecutiva BI (inglés), Interpretación Consecutiva BII (inglés), Interpretación Simultánea BI (inglés) e Interpretación Simultánea BII (inglés) en la ULPGC e Iniciación a la Interpretación, Interpretación Consecutiva e Interpretación Simultánea en la VIU.

El acceso a este grupo encuestado se vio facilitado por la labor docente del autor del presente trabajo de investigación, que impartió docencia en algunas de las asignaturas citadas en el párrafo anterior en ambas universidades y gracias a la colaboración de otros profesores que permitieron el acceso del estudiantado a las encuestas durante las sesiones de clase.

- **Encuesta dirigida a estudiantes de postgrado.** Este segundo instrumento mantiene una estructura similar al de la encuesta anterior en tanto que se pretende establecer una relación en la progresión que sigue la percepción de la preparación previa del intérprete y la elaboración de glosarios desde los inicios de la formación académica con los estudios de grado y su especialización a través de los estudios de postgrado. Así, esta segunda encuesta se inicia, igualmente, con un bloque destinado a recoger información de control que permita determinar un perfil académico y personal de los sujetos encuestados. Posteriormente, en un segundo bloque, a través de una pregunta abierta, los encuestados tienen la opción de expresar su percepción personal previa acerca de este proceso a fin de poder delimitar de una manera más clara el punto de partida conceptual de los estudiantes. Esto se une a otra serie de preguntas en este mismo bloque en las que se trata la aproximación a la preparación previa en el aula de interpretación.

Seguidamente, se da paso a un tercer bloque en el que se explora el papel que puede tener el glosario, su formato y su utilidad dentro del proceso formativo a nivel de postgrado. A continuación, los individuos encuestados respondían a una serie de preguntas dirigidas —bloque 4— sobre la percepción que tenían sobre la preparación previa, para dar paso a continuación a un quinto y último bloque que pretende explorar las ventajas que los estudiantes de postgrado perciben del desarrollo de un proceso preparatorio previo.

Este cuestionario se puso a disposición del alumnado del Máster en Interpretación de Conferencias de la ULL, donde el autor del presente estudio impartió dos seminarios formativos en el mes de marzo de 2022 y 2023. De igual modo, se distribuyó entre los alumnos del Máster en Interpretación de Conferencias de la Universidad de Alcalá de Henares (UAH) y del Máster Universitario en Traducción Profesional y Mediación Intercultural de la ULPGC, si bien el alumnado de estos cursos de postgrado no contestó al cuestionario de manera significativa.

- **Encuesta dirigida a intérpretes profesionales.** Este último instrumento empleado —que, recordemos, se distribuyó tanto en inglés como en español con una idéntica estructura— se iniciaba con un bloque inicial con preguntas de control para definir el perfil de cada uno de los sujetos encuestados. Este primer bloque resulta de especial interés para nuestro estudio puesto que nos permitirá determinar los patrones de uso de glosarios y de preparación previa entre aquellos intérpretes profesionales que han seguido un camino formativo reglado y aquellos autodidactas y establecer las correspondientes relaciones entre ambas realidades con respecto a los grupos anteriores. En segundo lugar, se despliega un bloque sobre la preparación previa en la vida profesional del intérprete, seguido de un tercer bloque en el que se pretende dilucidar la progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional de cada uno de los individuos encuestados. El cuarto bloque aborda las perspectivas futuras en relación con la preparación previa en la práctica profesional para, finalmente, adentrarnos en un quinto y último bloque que explora la gestión de los glosarios por parte de los intérpretes profesionales consultados.

El acceso a este grupo se realizó, mayoritariamente, por medio de redes sociales como LinkedIn, WhatsApp y Facebook y la colaboración de numerosos intérpretes profesionales que accedieron a compartir los correspondientes enlaces entre sus contactos. Del mismo modo, se aprovechó la presencia de quien firma el presente estudio en diversos congresos para presentar partes de nuestra investigación—el X Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI), celebrado en la ciudad portuguesa de Braga en junio de 2022, y el VIII Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP8), celebrado en marzo de 2023 en la ciudad española de Alcalá de Henares— para repartir entre los asistentes tarjetas que contenían sendos códigos QR que daban acceso tanto a la encuesta en español como a su versión traducida al inglés.

La encuesta permaneció disponible entre el mes de marzo de 2022 y el mes de julio de 2023.

8.4. Procedimiento de investigación

Como ya se describió anteriormente, las encuestas, elaboradas a través de la herramienta Google Forms, se dividieron en una serie de bloques temáticos claramente diferenciados para facilitar el posterior análisis de los datos recopilados, así como para establecer unas relaciones más directas entre aquellos segmentos que se refirieran a contenidos afines entre sí.

Una vez diseñadas las encuestas, se solicitó permiso tanto a la Decana de la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC como a la Directora del Grado de Traducción e Interpretación de la VIU para distribuir las encuestas entre los estudiantes de ambos centros. Sin embargo, antes de su difusión a gran escala y a fin de comprobar la validez y garantizar la coherencia interna de las encuestas, se seleccionó a un grupo de siete estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC para que respondieran a las preguntas de los instrumentos elaborados para los grupos de estudiantes de grado y de postgrado. Se les solicitó que respondieran cada encuesta en diversas ocasiones y dando un sentido diferente a sus respuestas cada vez para comprobar el correcto funcionamiento de ambos instrumentos. Los alumnos plantearon las correspondientes observaciones sobre la operatividad de las encuestas e hicieron

recomendaciones que se tuvieron en cuenta para mejorar la fluidez de algunas preguntas y la interconexión entre los distintos bloques.

Del mismo modo, la encuesta destinada a los intérpretes profesionales se sometió a la valoración previa a su lanzamiento por parte de un grupo de tres intérpretes que, además, están familiarizados con la investigación al impartir docencia universitaria tanto a nivel de grado como de postgrado. Las aportaciones hechas por parte de estos intérpretes no solo apuntaban hacia la mejora de la redacción de determinadas preguntas o respuestas, sino también a un enriquecedor debate sobre la conveniencia de enlazar contenidos de una manera diferente en nuestro cuestionario. Muchas de esas aportaciones se tuvieron en cuenta y, ciertamente, sirvieron para dotar a este instrumento de una mayor fluidez.

Tras mantener las encuestas habilitadas durante un periodo de alrededor de un año y medio para así favorecer, especialmente, la recopilación de datos por parte de los intérpretes profesionales —a nuestro juicio, el grupo que esperábamos que presentara mayores dificultades para crecer en número dado el escaso tiempo del que suelen disponer quienes pertenecen a este perfil—, se procedió a su cierre para así comenzar el tratamiento estadístico de los datos recopilados.

8.5. Tratamiento estadístico de los datos

Tras el cierre de los diferentes instrumentos de encuesta, se procedió a la codificación de aquellas respuestas que presentaran opciones de respuesta abierta para así poderles asignar un valor numérico a cada grupo de respuestas que compartieran contenido similar. Esta codificación permitió crear un punto de partida para el tratamiento de los datos recopilados mucho más estructurado y certero ya que aquellas respuestas similares entre sí se agruparon para reducir las variables y proceder al siguiente paso del tratamiento descriptivo y estadístico de los datos.

Es preciso señalar en este punto que, a fin de lograr un análisis estadístico de datos más preciso, se ha optado por contratar los servicios de un estadista profesional con el que se ha trabajado intensamente codo con codo para conseguir dilucidar qué herramientas y técnicas podrían ser las más eficaces para el tratamiento de los datos recopilados.

Siguiendo las instrucciones de dicho estadista, se procedió como primer paso a recodificar los datos obtenidos empleando para ello una escala binaria (1-0), en la que uno (1)

representa una respuesta afirmativa por parte del encuestado y cero (0) haría referencia a una respuesta no marcada por el sujeto encuestado. Esta recodificación permite incluir los datos en los sistemas de gestión de datos seleccionados de una manera más estructurada, lo que a su vez permitirá una representación estadística de los datos recogidos más fiable.

Dada la naturaleza de las encuestas elaboradas, en las que se abordan múltiples variables de forma simultánea, se opta por un análisis estadístico multivariable. Para ello, se decide agrupar a los individuos encuestados en grupos —clústeres— a partir de características similares que puedan compartir entre sí o a partir de rasgos diferenciadores que los distancien. A tal fin, se han escogido técnicas estadísticas de clasificación, lo que facilitará la interpretación de los datos en este sentido y que se describirán a continuación.

8.5.1. Análisis de clúster jerárquico

El análisis de clúster jerárquico es una técnica de agrupamiento utilizada en la minería de datos y estadística para identificar patrones y relaciones entre objetos o variables similares. En este tipo de análisis, los elementos se agrupan en función de su similitud o distancia entre sí.

El proceso de clúster jerárquico comienza tratando cada objeto —cada individuo en nuestro caso— como un clúster individual y, a medida que avanza dicho proceso, los mencionados clústeres se fusionan con otros con los que comparten similitudes hasta formar un único clúster que contiene todos los objetos analizados. Para ello se deben tomar dos decisiones:

- Por un lado, la manera en que se miden las diferencias entre los casos, algo que depende esencialmente del tipo de variable. Para el caso que nos ocupa, que se centra en variables binarias tras el proceso de recodificación descrito con anterioridad, se emplea la medida de Rogers-Tanimoto (1960), que es la que se utiliza comúnmente en el análisis de similitud o agrupamiento entre objetos de un estudio para determinar la presencia o ausencia de similitudes entre dos conjuntos de datos binarios. Este mecanismo de agrupamiento se basa en el método centroide: un enfoque comúnmente utilizado en el análisis de clústeres para asignar objetos a grupos o clústeres en función de su similitud con un centroide o "centro" representativo. Esto permite medir y representar la distancia de un caso

concreto —de una circunstancia específica relatada en las encuestas— con el centroide de los casos agrupados previamente, entendiéndose dicho centroide como la media de los casos que ya han sido agrupados.

- El siguiente paso es determinar el número de grupos que se desea formar. Para ello, y con el fin de obtener una imagen más nítida del proceso, el análisis de clúster jerárquico puede representarse gráficamente mediante un dendrograma —también conocido como diagrama de árbol—, que muestra la estructura jerárquica de los clústeres y las relaciones entre ellos. Es a partir de la observación de la representación gráfica obtenida en dicho esquema que es posible tomar la decisión sobre el número de grupos que se desea estudiar. No obstante, teniendo en cuenta que la determinación de la cantidad de grupos es una decisión subjetiva de quien desarrolla el estudio, es importante utilizar algún elemento de contraste, algo que se verá a continuación.

8.5.2. Algoritmo de K-means

Es posible contrastar los resultados del clúster jerárquico con el algoritmo de K-means (Lloyd, 1957; MacQueen, 1967; Steinley y Brusco, 2007), quizás uno de los métodos de agrupamiento más habituales en el aprendizaje no supervisado. Tanto el clúster jerárquico como el algoritmo K-means son técnicas de agrupamiento utilizadas para identificar patrones y relaciones en conjuntos de datos. Sin embargo, cada uno tiene sus propias particularidades y suposiciones. Contrastar los resultados del clúster jerárquico y el algoritmo K-means puede proporcionar una validación cruzada y una comprensión más completa de los patrones y grupos presentes en los datos.

Como ya se ha mencionado, el clúster jerárquico es un enfoque que crea una jerarquía de clústeres mediante la fusión o división de los objetos en función de su similitud o distancia entre sí. Además, proporciona una visión más global y estructurada del conjunto de datos gracias a la estructura de árbol en la que se representa su resultado —dendrograma— que permite generar una estructura jerárquica que muestra las relaciones entre los clústeres y sus subclústeres, sin necesidad de tener que especificar el número de estos conjuntos de antemano.

Por su parte, el algoritmo de K-means es un método de particionamiento que agrupa los objetos en K clústeres (número de clústeres deseados), donde K se especifica de

antemano. El K-means busca minimizar la suma de las distancias entre los objetos y los centroides de los clústeres, además de que proporciona una partición más directa y precisa del conjunto de datos en un número específico de clústeres.

Para contrastar los resultados entre el clúster jerárquico y el K-means, se siguen los pasos que se detallan a continuación:

- Se ejecuta el clúster jerárquico para obtener la jerarquía de clústeres y el consecuente dendrograma.
- Se identifica un nivel adecuado de corte en el dendrograma para definir el número de clústeres deseados.
- Se utiliza ese número de clústeres en el algoritmo de K-means y se ejecuta para obtener particiones específicas.

A continuación, tras ejecutar los pasos anteriores, se comparan los resultados de ambos algoritmos en términos de la distribución de los objetos en los clústeres, la coherencia interna de estos y la interpretación de los grupos resultantes. Para ello se determina el coeficiente de correlación no paramétrica Rho de Spearman, a fin de identificar la correlación lineal entre las distribuciones. En este coeficiente, un valor alto, cercano a uno (1), denota que ambos métodos de clasificación coinciden en la asignación de los casos a los grupos y un valor de significación menor de uno (1), indica lo contrario. Si el valor de la "significación (bilateral)" es menor que el nivel de significancia (por ejemplo, 0,01), entonces se puede concluir que hay una correlación significativa entre las variables.

Se procede seguidamente a la comparación de las variables entre los grupos con el objetivo de identificar cuáles de ellas presentan un comportamiento diferente entre los grupos formados y establecer, en consecuencia, diferentes perfiles. Para ello, se emplean las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney (1947) y Kruskal-Wallis (1952), al tratarse de datos que no cuentan con una distribución particular y se basan en una hipótesis. Ambos son métodos estadísticos utilizados para comparar variables entre grupos cuando no se cumplen los supuestos de normalidad o igualdad de varianzas requeridos por las pruebas paramétricas como la Prueba t y el análisis de varianza (ANOVA), respectivamente. En el caso de las variables binarias —que son las que nos ocupan— no se cumplen dichos supuestos por lo que es necesario acudir a pruebas no

paramétricas como las mencionadas y que pasaremos a describir de manera sucinta a continuación.

8.5.3. Prueba U de Mann-Whitney

La prueba U de Mann-Whitney es una prueba no paramétrica utilizada para comparar las medianas de dos grupos independientes en los que se asume que los datos son independientes y continuos u ordinales.

En esta prueba, la hipótesis nula (H_0) establece que no hay diferencia entre las medianas de los grupos, mientras que la hipótesis alternativa (H_1) plantea que efectivamente existe una diferencia reseñable. La prueba U de Mann-Whitney se basa en el rango de las observaciones y calcula un estadístico U que compara las distribuciones de los grupos.

Por su parte, el valor p obtenido indica la probabilidad de obtener una diferencia similar o mayor entre las medianas de los grupos si la hipótesis nula fuera cierta. Esta prueba es útil cuando solo se dispone de dos grupos para comparar.

8.5.4. Prueba de Kruskal-Wallis

La prueba de Kruskal-Wallis es una prueba no paramétrica utilizada para comparar las medianas de tres o más grupos independientes. Al igual que en la prueba U de Mann-Whitney, en este caso se asume que los datos son independientes y continuos u ordinales.

De igual modo, la hipótesis nula (H_0) establece que no hay diferencia entre las medianas de los grupos, mientras que la hipótesis alternativa (H_1) plantea que hay al menos una diferencia.

La prueba de Kruskal-Wallis clasifica y suma las diferencias entre los rangos de las observaciones de los grupos, y calcula un estadístico H. El valor p obtenido indica la probabilidad de obtener una diferencia similar o mayor entre las medianas de los grupos si la hipótesis nula fuera cierta.

Una vez descritos el estudio que se ha llevado, los participantes encuestados y el procedimiento de investigación empleado, procedemos a continuación a analizar y entablar la discusión en torno a los datos recopilados a partir de las distintas encuestas

realizadas a estudiantes e intérpretes profesionales, sobre los que posteriormente se asentarán nuestras conclusiones.

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se da inicio en este capítulo al análisis en detalle del estudio empírico desarrollado para la presente tesis doctoral con el que se pretende dar respuestas a las distintas preguntas de investigación planteadas, así como a los objetivos marcados. A tal fin, y como ya se expuso en la metodología del presente trabajo (v. apartados **8.3** y **8.4**), se han desarrollado tres encuestas dirigidas a tres perfiles de sujetos distintos relacionados con el ámbito de la interpretación: estudiantes de grado, estudiantes de postgrado y, finalmente, intérpretes profesionales.

A efectos de codificación y para favorecer un tratamiento más eficiente de los datos obtenidos, en primer lugar, se asigna un código a cada una de las encuestas realizadas. Esto nos permitirá una mayor concisión a la hora de hacer referencia a cada uno de los instrumentos elaborados de forma concreta. Valga la siguiente tabla (v. Tabla 4) a modo de resumen de los códigos empleados para cada encuesta.

Tabla 4

Códigos identificativos asignados a cada una de las encuestas

Código del grupo encuestado	Nombre de la encuesta
ESTGra	La preparación previa de intérpretes entre los alumnos de grado
ESTPGra	La preparación previa de intérpretes entre los alumnos de postgrado
INTPro	La preparación previa para los intérpretes profesionales (encuesta realizada en inglés y en español)

El presente capítulo se dividirá en dos partes: análisis (v. apartado **9.1**) y discusión (v. apartado **9.2**). Así, se procede en primera instancia a analizar de forma pormenorizada los datos obtenidos de las encuestas mencionadas. Este análisis se desarrollará desde dos vertientes que consideramos necesarias para conseguir una explotación más amplia de las cifras arrojadas a partir de las encuestas realizadas. Por un lado, se procederá a un análisis descriptivo, seguido de un análisis estadístico, que se desglosarán de forma más minuciosa en la primera parte del capítulo que nos ocupa.

A lo largo de la parte analítica se estudiarán los resultados de los tres instrumentos descritos con anterioridad de manera individualizada. Es decir, se procederá a detallar de forma independiente —tanto desde un prisma descriptivo, como desde una perspectiva

estadística— los datos obtenidos de la encuesta realizada a los estudiantes de grado, seguido del análisis de los datos obtenidos a partir de las respuestas de los estudiantes de postgrado. Finalmente, se estudiarán en profundidad los resultados de las encuestas elaboradas a los intérpretes profesionales. Para ello, se establece un esquema idéntico relativo a los ítems que han de abordarse en el estudio analítico de cada cuestionario que se presenta y explica a continuación.

- Descripción del **diseño del instrumento**, en la que se expondrán las distintas preguntas que conforman cada uno de los bloques en los que se estructura cada encuesta. Este esquema incluirá, por un lado, el nombre asignado a cada bloque, el número de cada variable —identificado siempre por la letra P seguido del número de la pregunta—, la redacción de cada una de las preguntas para facilitar su consulta, el código corto asignado que es el que figurará en las correspondientes tablas y figuras y, finalmente, el tipo de respuesta que permitía cada una de las preguntas.
- **Obtención de la información**, a fin de exponer datos generales sobre los encuestados (v. apartados **8.2** y **8.3**, para mayor detalle) y presentar el tipo de muestreo empleado.
- **Homogenización de las variables**. Dado que las encuestas presentan diferentes tipos de preguntas, se expondrá en este apartado la forma en que se han tratado las variables en el análisis de cada uno de los instrumentos, así como la manera en que dichas variables se han homogeneizado para su posterior tratamiento.
- **Análisis descriptivo de los datos**. Este análisis se estructurará a partir de los bloques temáticos en los que se agrupan las distintas preguntas que conforman cada uno de los tres instrumentos. Con ello, se pretende hacer una exposición objetiva de los datos obtenidos a modo de presentación inicial de los porcentajes recogidos de las encuestas antes de su tratamiento estadístico. Con posterioridad, gran parte del apartado de discusión (v. apartado **9.2**) orbitará en torno a lo expuesto en los distintos análisis descriptivos, por lo que contar con un análisis concienzudo previo de dichos resultados resultará conveniente para lograr un mayor grado de eficacia.
- **Análisis estadístico de los datos**. Conocidos los datos de los que se dispone, se procede a realizar un análisis estadístico de los resultados obtenidos. Esto nos permitirá conformar una idea sobre las tendencias generales de cada uno de los

perfiles encuestados y generar una imagen «macro» de aquellos datos presentados en el apartado anterior que podríamos considerar de nivel «micro», dado su grado de detalle. Para ello, se emplean las técnicas estadísticas descritas en el apartado **8.5** del capítulo anterior y que darán como resultado una serie de figuras que se expondrán a lo largo del presente capítulo. En este sentido, cada uno de los grupos analizados presentará su propio dendrograma, así como una serie de representaciones gráficas donde se ponen de manifiesto las diferencias existentes entre los grupos resultantes de cada encuesta para aquellas variables que presenten un mayor rango de diferencia.

Una vez se haya realizado el estudio analítico de las tres encuestas, se procederá a la discusión de los resultados tomando como referencia los datos procedentes de los análisis descriptivos y analíticos presentados con anterioridad.

9.1. Análisis

9.1.1. Encuesta de estudiantes de grado (ESTGra)

9.1.1.1. Diseño del instrumento

Siguiendo la descripción del instrumento que nos ocupa —explicada con detenimiento en el subapartado **8.3** del capítulo anterior—, el cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (v. Anexo **4**) se estructura en cinco bloques. En las tablas que se presentan a continuación (v. Tablas 5 a 9), se muestran de forma detallada las preguntas que integran cada uno de los bloques, así como el número de variable asignado a cada una de ellas, el correspondiente código corto para su mejor identificación en las figuras y, finalmente, el tipo de respuesta.

Tabla 5

Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Preguntas de control)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
Preguntas de control	P01	Género	Género	Código nominal (1-3)
	P02	Edad	Edad	Likert 1-5

P03	Curso en el que te encuentras actualmente	Curso	Código nominal (1-3)
P04	Titulación en la que estás matriculado	Titulación	Código nominal (1-3)
P05	Calificación de la última asignatura de interpretación cursada (de 2 ser esta la primera asignatura de interpretación cursada)	Nota interpretación	Likert 1-6
P06	Calificación de la última asignatura de inglés cursada	Nota inglés	Likert 1-6
P07	¿En qué universidad cursas tus estudios?	Universidad	Código nominal (1-8)

Tabla 6

Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Percepción y aproximación a la preparación previa)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
Percepción personal previa sobre preparación previa	P08	En tu opinión, la preparación previa en el campo de la interpretación... (puedes seleccionar varias opciones)	Opinión preparación	Respuestas múltiples
Primera aproximación a la preparación previa	P09	¿Se aborda la preparación previa de un encargo de interpretación de forma específica en las asignaturas de interpretación?	Preparación clase int.	Sí-No
	P10	¿En qué asignatura se aborda la preparación previa a la interpretación por primera vez?	Asignatura prep.	Código nominal (1-3)

P11	¿Se dedican sesiones específicas a la preparación previa?	Sesiones para prep.	Sí, No, Puntualmente
P12	¿Se imparten sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios?	Sesiones para glos.	Sí, No, Puntualmente

Tabla 7

Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Presencia del glosario en el aula)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
El glosario y su presencia en el aula	P13	¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario en cada modalidad de interpretación?	Glos. por modalidad	Sí-No
	P14	¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario antes de una interpretación?	Glos. pre-interpretación	Sí-No
	P15	¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario durante una interpretación?	Glos. durante int.	Sí-No
	P16	¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario después de una interpretación?	Glos. post-interpretación	Sí-No
	P17	¿Qué formatos de glosario se trabajan en el aula? Seleccionar todos los que correspondan.	Formato glos. aula	Respuestas múltiples
	P18	¿Crees que hubiese sido útil haber recibido formación específica sobre la elaboración de glosarios para el ámbito de la interpretación?	Utilidad formación glos.	Sí, No, Solo terminología y documentación

Tabla 8

Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Presencia de la preparación previa en el aula)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
	P19	¿Crees que sería de utilidad abordar el tema de la preparación previa a un evento en algún momento de tu formación como intérprete?	Utilidad formación prep.	Sí, No, Solo terminología y documentación
	P20	En tu opinión, la preparación previa a un encargo de interpretación... (puedes marcar varias opciones).	Opinión preparación	Respuestas múltiples
La preparación previa y su presencia en el aula	P21	En el aula se explica desde una perspectiva práctica la necesidad de preparar un encargo de traducción (marca la opción que proceda).	Explicación práctica aula	Likert 1-4
	P22	En el aula es obligatorio elaborar glosarios y preparar contenidos de un bloque temático antes de interpretar (marca la opción que proceda).	Prep. y glos. en aula	Likert 1-4
	P23	Se informa del tema de la práctica de interpretación para que los alumnos puedan preparar el tema a conciencia y con anterioridad (marca la opción que proceda).	Preaviso de tema	Likert 1-4

Tabla 9

Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Ventajas de la preparación previa)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
Percepción de ventajas de la	P24	En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser	Preparación y memoria	Respuestas múltiples

preparación previa	útil en relación con la memoria ya que... (puedes seleccionar varias opciones).		
P25	En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la anticipación ya que... (puedes seleccionar varias opciones).	Preparación y anticipación	Respuestas múltiples
P26	En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la reformulación del mensaje ya que... (puedes seleccionar varias opciones)	Preparación y reformulación	Respuestas múltiples

9.1.1.2. Obtención de la información

La muestra extraída del presente cuestionario se recoge a partir de un proceso que no ofrece a todos los individuos encuestados las mismas oportunidades de ser elegidos, lo que nos conduce a un muestreo no probabilístico. En oposición, y en aras de una mayor aclaración, para que un muestreo sea probabilístico, la cantidad de la muestra consultada debe incluir a todos los miembros de la población. El cuestionario que nos ocupa, al igual que los otros dos instrumentos empelados, tan solo ha permitido el acceso a un número reducido de la población total de intérpretes —aquellos que respondieron el a nuestras preguntas— por lo que los tres cuestionarios compartirán esta misma condición. Finalmente, este grupo queda conformado por un total de 134 respuestas válidas.

9.1.1.3. Homogenización de las variables

Se procede al análisis estadístico de los datos recopilados por medio de la homogenización de las escalas al encontrarnos ante un instrumento conformado por diferentes tipos de pregunta, la mayoría de carácter nominal y de opciones múltiples como se señaló anteriormente. Para ello, se recodifican las preguntas en cada una de sus opciones por lo que se obtiene un total de 92 variables diferentes, y se utiliza una escala

binaria, de 1 y 0, donde uno (1) representa una respuesta afirmativa y cero (0), una respuesta negativa o una opción no marcada del encuestado.

9.1.1.4. Análisis descriptivo de los datos

Preguntas de control

En la Tabla 10 se observa como el 79,1% (n = 106) de los encuestados son mujeres y que el grupo etario de mayor prevalencia es el de las edades comprendidas entre 20 y 25 años (73,1%; n = 98). Por su parte, el 85,8% (n = 115) de los encuestados son estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación, seguidos de un 8,2% (n = 11) que cursan sus estudios en el Doble Grado de Traducción e Interpretación con Turismo. En cuanto a las calificaciones obtenidas en la última asignatura de interpretación cursada, se observa que la nota predominante es el notable (47%; n = 63), lo que coincide con las calificaciones obtenidas en la última asignatura de inglés cursada por parte de los estudiantes (54,5%; n = 73, que refirieron haber obtenido un notable). Finalmente, la mayoría de los estudiantes encuestados (69,4%; n = 93) pertenece a la ULPGC.

Tabla 10

Frecuencias positivas del grupo de preguntas de control (estudiantes de grado)

Variables	n	%
Género [H]	26	19,4%
Género [M]	106	79,1%
Género [NS/NC]	2	1,5%
Edad [20-25]	98	73,1%
Edad [25-30]	9	6,7%
Edad [30-35]	5	3,7%
Edad [35-40]	3	2,2%
Edad [>40]	19	14,2%
Curso [Tercero]	53	39,6%
Curso [Cuarto]	78	58,2%
Curso [Quinto]	3	2,2%
Titulación [Grado T&I]	115	85,8%
Titulación [Doble T&I y Turismo]	11	8,2%
Titulación [Doble T&I]	8	6,0%
Nota interpretación [suspenseo]	7	5,2%
Nota interpretación [aprobado]	34	25,4%
Nota interpretación [notable]	63	47,0%
Nota interpretación [sobresaliente]	20	14,9%
Nota interpretación [matrícula de honor]	3	2,2%
Nota interpretación [primera vez]	7	5,2%
Nota inglés [aprobado]	16	11,9%
Nota inglés [notable]	73	54,5%

Nota inglés [sobresaliente]	38	28,4%
Nota inglés [matrícula de honor]	7	5,2%
Universidad [ULPGC]	93	69,4%
Universidad [VIU]	34	25,4%
Universidad [Pisa]	1	,7%
Universidad [Valladolid]	2	1,5%
Universidad [Köln]	1	,7%
Universidad [Hildesheim]	1	,7%
Universidad [Viena]	1	,7%
Universidad [Bologna]*	1	,7%

*Nota. Los estudiantes que marcaron Pisa, Valladolid, Köln, Hildesheim, Viena y Bologna en la variable Universidad se encontraban en la ULPGC como estudiantes de intercambio de los programas Erasmus o Sicue.

Percepción personal previa sobre preparación previa y aproximación al proceso preparatorio

En relación con el grupo de preguntas sobre la percepción y la aproximación a la preparación previa por parte del estudiantado consultado, se muestra en la Tabla 11 que un total del 91,8% (n = 123) de los encuestados considera que la preparación es útil en tanto que estiman que tener un conocimiento previo del tema y de la terminología resulta esencial. Por su parte, el 56,7% (n = 76) coincide en asegurar que la preparación previa ayuda a interpretar mejor, mientras que un 41% (n = 55) de los estudiantes refiere que este proceso preparatorio les brinda un mayor nivel de seguridad a la hora de interpretar.

Por otro lado, en relación con el abordaje de la preparación previa en las asignaturas de interpretación, el 66,4% (n = 89) de los alumnos encuestados afirma que, efectivamente, dicho proceso preparatorio se explora dentro del aula, si bien un 33,6% (n = 45) no considera que tales contenidos se impartan en absoluto. Entre aquellos que consideran que la preparación previa está presente en el aula de interpretación, el 25,4% (n = 34) de los estudiantes encuestados afirman que es en la asignatura de Iniciación a la interpretación donde se imparte por primera vez, frente al 34,3% (n = 46) que considera haber mantenido contacto con este proceso en la asignatura de Interpretación consecutiva antes que en otras. Conviene resaltar que ambas asignaturas representan el primer contacto del alumnado con el ámbito de la interpretación en las dos universidades de las que proceden la mayor parte de los estudiantes (VIU y ULPGC, respectivamente).

Al preguntar al estudiantado de grado acerca del desarrollo de sesiones específicas dirigidas a abordar la preparación previa, el 35,8% (n = 48) refiere que estas se dan de

manera puntual, mientras que el 27,6% (n = 37) afirma que dichas sesiones se dan de manera sistemática. En cuanto a las sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios, se observa que, de manera similar, el 26,9% (n = 36) de los encuestados refiere la existencia de este tipo de sesiones específicas, al tiempo que una cantidad idéntica de estudiantes (26,9%; n = 36) asevera que las sesiones específicas destinadas a la enseñanza de la elaboración de glosarios se dan de manera puntual.

Tabla 11

Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre percepción y aproximación a la preparación previa (estudiantes de grado)

Variables	n	%
Opinión preparación [Quita tiempo]	2	1,5%
Opinión preparación [Útil, da seguridad]	55	41,0%
Opinión preparación [Útil, mejor int.]	76	56,7%
Opinión preparación [Útil: esencial terminología y tema]	123	91,8%
Preparación clase int. [Sí]	89	66,4%
Preparación clase int. [No]	45	33,6%
Asignatura prep. [Iniciación]	34	25,4%
Asignatura prep. [Consecutiva]	46	34,3%
Asignatura prep. [Simultánea]	9	6,7%
Sesiones para prep. [Sí]	37	27,6%
Sesiones para prep. [No]	4	3,0%
Sesiones para prep. [Puntualmente]	48	35,8%

El glosario y su presencia en el aula

La Tabla 12 que se muestra a continuación refleja los resultados obtenidos de las preguntas destinadas a dilucidar la manera en que se integra el glosario en el aula de interpretación. Así, se observa que un 55,2% (n = 74) de los encuestados se decanta por manifestar la utilidad de recibir formación específica en la elaboración de glosarios.

En relación con la enseñanza directa de la elaboración de glosarios desde el aula de interpretación, conviene resaltar que ante la pregunta de si se instruye al estudiantado sobre el uso concreto que puede tener el glosario ante cada modalidad de interpretación, del total de 33 alumnos que afirmaron que se dedican sesiones específicas a la elaboración de glosarios durante el grado, 27 de ellos (20,1% del total) afirman que, efectivamente, se hace distinción entre modalidades. Por su parte, 33 estudiantes (24,6% del total) confirman que se enseña el uso concreto que puede tener el glosario antes de una interpretación; 29 de ellos (21,6% del total) afirman que se enseña la utilidad del glosario

durante el acto interpretativo y, finalmente, 24 alumnos (17,9% del total) aseguran recibir formación sobre la utilidad de este instrumento terminológico una vez terminado el evento en cuestión en el que participe el intérprete.

En relación con el formato de glosario que se trabaja mayoritariamente en el aula, puede observarse que los estudiantes se decantan mayoritariamente por el empleo de Excel (26 estudiantes; 19,4% del total) o Word (22 estudiantes; 16,4% del total). Conviene destacar que tan solo 3 estudiantes (2,2% del total) de los 33 que, recordemos, aseguraron que se dedican sesiones específicas a la elaboración de glosarios, admitieron emplear aplicaciones específicas para la elaboración de glosarios.

Tabla 12

Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre presencia del glosario en el aula (estudiantes de grado)

Variables	n	%
Sesiones para glos. [Sí]	36	26,9%
Sesiones para glos. [No]	13	9,7%
Sesiones para glos. [Puntualmente]	36	26,9%
Glos. por modalidad [Sí]	27	20,1%
Glos. por modalidad [No]	9	6,7%
Glos. pre-interpretación [Sí]	33	24,6%
Glos. pre-interpretación [No]	3	2,2%
Glos. durante int. [Sí]	29	21,6%
Glos. durante int. [No]	7	5,2%
Glos. post-interpretación [Sí]	24	17,9%
Glos. post-interpretación [No]	12	9,0%
Formato glos. aula [Word]	22	16,4%
Formato glos. aula [Excel]	26	19,4%
Formato glos. aula [Fichas]	6	4,5%
Formato glos. aula [Bloc]	4	3,0%
Formato glos. aula [Aplicaciones]	3	2,2%
Utilidad formación glos. [Sí]	74	55,2%
Utilidad formación glos. [Suficiente con term. y doc.]	20	14,9%
Utilidad formación glos. [No]	4	3,0%

La preparación previa y su presencia en el aula

En relación con la preparación previa y la presencia que este proceso tiene en el aula de interpretación —cuyos resultados se reflejan en la Tabla 13 que se muestra a continuación—, se debe comenzar apuntando que un 73,1% (n = 98) de los encuestados considera que sería de utilidad recibir formación específica en materia de preparación previa en algún momento de su vida formativa.

Al preguntar a los estudiantes sobre su percepción acerca de la preparación previa, un 92,5% (n = 124) de los encuestados manifestó que percibía este proceso como esencial para ofrecer una interpretación completa y de calidad. Por su parte, un numeroso 88,8% (n = 119) aseguró entender la preparación previa como un proceso que implica la búsqueda terminológica, así como la profundización y familiarización con el tema y los ponentes del evento en cuestión. Merece la pena resaltar que tan solo un 1,5% (n = 2) del estudiantado encuestado aseveró considerar la preparación previa como una tarea que únicamente implica la búsqueda terminológica de términos que son desconocidos para el intérprete.

Al abordar la cuestión sobre si se explica la necesidad de preparar un encargo desde una perspectiva práctica, los estudiantes encuestados respondieron en porcentajes idénticos (44,0%; n = 59) que esta circunstancia se da siempre o de forma ocasional, respectivamente.

Por su parte, en relación con la obligatoriedad de elaborar glosarios y preparar contenidos relacionados con un bloque temático antes de interpretar, se observa que un 36,6% (n = 49) de los estudiantes encuestados manifiesta que esta circunstancia se da siempre; cifra que está en línea con aquellos que opinan que se da ocasionalmente (34,3%; n = 46).

Finalmente, al preguntar a los estudiantes acerca de si se informa de la práctica de interpretación para que estos puedan preparar el tema a conciencia y con antelación, se observa que un 38,8% (n = 52) de los encuestados asume que se hace siempre, seguido de un 36,6% (n = 49) de los alumnos que refiere que se hace de manera ocasional.

Tabla 13

Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre presencia de la preparación previa en el aula (estudiantes de grado)

Variables	n	%
Utilidad formación prep. [Sí]	98	73,1%
Utilidad formación prep. [No]	36	26,9%
Opinión preparación [Esencial]	124	92,5%
Opinión preparación [Terminología y tema]	119	88,8%
Opinión preparación [Terminología]	2	1,5%
Explicación práctica aula [Siempre]	59	44,0%
Explicación práctica aula [Ocasionalmente]	59	44,0%
Explicación práctica aula [Casi nunca]	15	11,2%
Explicación práctica aula [Nunca]	1	0,7%
Prep. y glos. en aula [Siempre]	49	36,6%

Prep. y glos. en aula [Ocasionalmente]	46	34,3%
Prep. y glos. en aula [Casi nunca]	23	17,2%
Prep. y glos. en aula [Nunca]	16	11,9%
Preaviso de tema [Siempre]	52	38,8%
Preaviso de tema [Ocasionalmente]	49	36,6%
Preaviso de tema [Casi nunca]	26	19,4%
Preaviso de tema [Nunca]	7	5,2%

Percepción de ventajas de la preparación previa

Con respecto a la percepción de las ventajas que ofrece la preparación previa por parte de los estudiantes, de acuerdo con los datos recopilados y recogidos en la Tabla 14 siguiente, se observa que, en relación con la memoria, los estudiantes encuestados consideran, en un porcentaje del 85,1% (n = 114), que el hecho de estar familiarizados con el tema del evento en el que el intérprete ha de participar reducirá la dificultad para rescatar información mientras se interpreta, lo que permitirá al intérprete un mayor grado de concentración en la producción. En esta misma dimensión, un 79,9% (n = 107) de los encuestados opina que estar familiarizado con el tema del evento permitirá al intérprete dedicar su memoria a elementos más complejos del discurso.

Por su parte, al analizar la percepción que tiene el estudiantado en relación con las ventajas que la preparación previa puede tener en términos de anticipación, se desprende que un 71,6% (n = 96) de los estudiantes estima que estar familiarizado con el tema del evento permitirá al intérprete adelantarse a las palabras del orador ya que es conocedor del contenido. Sin embargo, un 32,1% (n = 46) no considera que pueda adelantarse a las palabras del orador ya que se desconoce en qué términos se expresará, lo que puede inducir a la comisión de errores.

Finalmente, al analizar la percepción de los estudiantes con respecto a la relación que se establece entre la preparación previa y la reformulación, un mayoritario 92,5% (n = 124) de los encuestados considera que tener un alto nivel de familiaridad con el tema del evento permite al intérprete expresarse en términos más naturales a oídos del oyente meta, seguido de un 20,1% (n = 27) que estima que dicho nivel de familiaridad permite una mejor comprensión de las palabras del orador, si bien no implica necesariamente una mejor expresión por parte del intérprete.

Tabla 14

Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre ventajas de la preparación previa (estudiantes de grado)

Variables	n	%
Preparación y memoria [Elementos complejos]	107	79,9%
Preparación y memoria [Rescate de info y producción]	114	85,1%
Preparación y memoria [No beneficia]	1	,7%
Preparación y anticipación [Adelanto a orador]	96	71,6%
Preparación y anticipación [No conocemos ideas orador]	43	32,1%
Preparación y anticipación [No beneficia]	3	2,2%
Preparación y reformulación [Más naturalidad]	124	92,5%
Preparación y reformulación [Mejor comprensión, no reform.]	27	20,1%

9.1.1.5. Análisis estadístico de los datos

Análisis de clúster jerárquico

A partir de la realización del análisis del clúster jerárquico, se toma la medida de distancia Rogers y Tanimoto, tal y como se explicó en el desarrollo de la metodología, así como el método de agrupamiento centroide, cuyos resultados obtenidos se reflejan en el dendrograma resultante que se adjunta como Anexo 1. Se opta por reunir los participantes en dos grupos: el primero de ellos (grupo 1) formado por 98 casos y el segundo (grupo 2) integrado por 36 individuos. Seguidamente, se contrasta el resultado por medio del método de clasificación K-means, que clasifica exactamente el 100% de los casos por medio de un coeficiente de correlación de Spearman de 1, lo que refuerza que la decisión de analizar dos grupos es correcta.

Tabla 15

Tabla cruzada entre los grupos formados por los métodos K-means y clúster jerárquico (estudiantes de grado)

		Clúster Jerárquico		
		1	2	Total
K-means	1	98	0	98
	2	0	36	36
Total		98	36	134

Nota. Se cruzan en la tabla los totales de estudiantes recogidos en cada uno de los grupos tras aplicar el método K-means y el de clúster jerárquico. Se observa que ambos coinciden en las cifras obtenidas, lo que da validez a la decisión tomada.

Contraste de los resultados

Con el objetivo de describir el comportamiento de los dos grupos, se procede a la comparación de las variables que los componen. El primer lugar, se ha de determinar cuáles de ellas presentan un comportamiento diferente que sea estadísticamente significativo entre los grupos.

Al tomar la decisión de analizar dos conjuntos de individuos en la clasificación jerárquica, se comparan las variables entre los dos grupos formados utilizando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En la Tabla 16 que se muestra a continuación, se incluyen las variables en las que se rechaza la hipótesis nula frente a aquellas que presentan un comportamiento similar entre los grupos. El resto de las variables no refieren diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, por lo que no resulta pertinente proceder a su descripción.

Tabla 16

Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la comparación de variables entre dos grupos (estudiantes de grado)

Variables	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Edad [20-25]	1407,000	,020
Nota interpretación [Sobresaliente]	1521,000	,048
Nota inglés [Sobresaliente]	1376,000	,013
Preparación clase int. [Sí]	954,000	,000
Preparación clase int. [No]	954,000	,000
Asignatura prep. [Consecutiva]	1118,000	,000
Sesiones para prep. [Sí]	688,000	,000
Sesiones para glos. [Sí]	0,000	,000
Sesiones para glos. [No]	1530,000	,022
Sesiones para glos. [Puntualmente]	1116,000	,000
Glos. por modalidad [Sí]	441,000	,000
Glos. por modalidad [No]	1323,000	,000
Glos. pre-interpretación [Sí]	147,000	,000
Glos. pre-interpretación [No]	1617,000	,004
Glos. durante int. [Sí]	343,000	,000
Glos. durante int. [No]	1421,000	,000
Glos. post-interpretación [Sí]	588,000	,000
Glos. post-interpretación [No]	1176,000	,000
Formato glos. aula [Word]	686,000	,000
Formato glos. aula [Excel]	490,000	,000
Formato glos. aula [Fichas]	1470,000	,000
Formato glos. aula [Bloc]	1568,000	,001
Formato glos. aula [Aplicaciones]	1617,000	,004
Utilidad formación glos. [Sí]	432,000	,000
Utilidad formación glos. [Suficiente con term. y doc.]	1404,000	,003

Utilidad formación prep. [Sí]	0,000	,000
Explicación práctica aula [Siempre]	950,000	,000
Explicación práctica aula [Ocasionalmente]	1171,000	,001
Prep. y glos. en aula [Siempre]	1239,000	,002
Prep. y glos. en aula [Casi nunca]	1484,000	,031
Preaviso de tema [Siempre]	1226,000	,001

Nota. La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney se empleó para comparar las variables entre grupos. Hipótesis Nula H0: Las distribuciones de la variable entre grupos es la misma. Hipótesis Alternativa H1: Las distribuciones de la variable entre grupos es diferente. Se compara la significancia asintótica bilateral de la prueba U de Mann-Whitney, que se refiere a la probabilidad de obtener el resultado observado o más extremo bajo la hipótesis nula, con $p = 0,050$. Los valores de p asociados indican la probabilidad de observar un resultado tan o más extremo que el observado. En la tabla se muestran las variables cuya significancia asintótica es menor al valor de p, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y por ende son las variables cuyas distribuciones son diferentes entre los grupos.

Comparación de las variables entre los grupos

Dado que se trata de la primera ocasión en la que aparecen en el presente capítulo de análisis las figuras de comparación de variables entre grupos, creemos conveniente hacer una breve explicación sobre la forma en que han de interpretarse las distintas imágenes resultantes. Igualmente, esta explicación podrá aplicarse para el análisis estadístico de los siguientes cuestionarios.

Se observa que cada una de las figuras se divide, según puede leerse en la parte superior de cada una de ellas, en los dos grupos resultantes para cada una de las distintas encuestas —el grupo 1 se representará en el apartado izquierdo de la figura, mientras que los resultados del grupo 2 figurarán al lado derecho. De ahí que los números 1 y 2 encabecen cada una de las mitades a las que se hace mención.

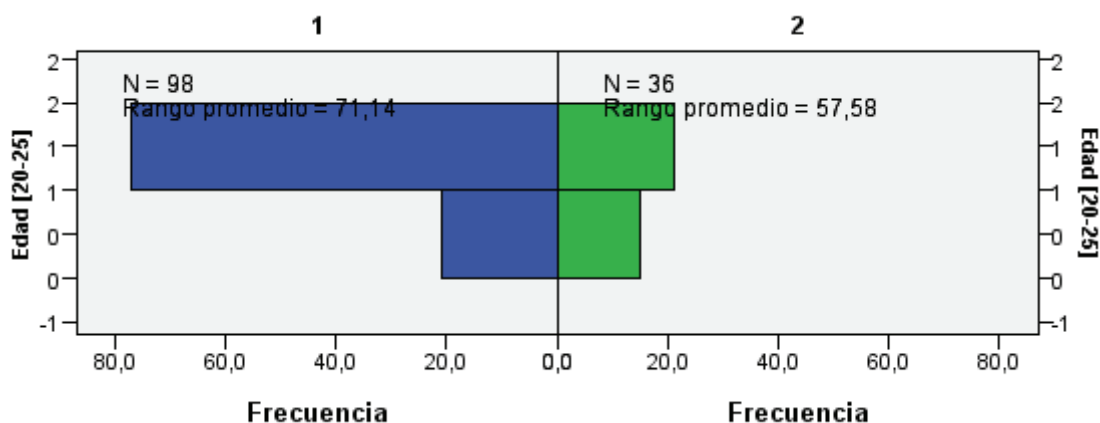
Tal y como se expresó en el subapartado **9.1.1.3** relativo a la homogeneización de las variables, se codificaron las distintas preguntas siguiendo un patrón binario de 0 y 1, donde 0 representaba la ausencia de respuesta o respuesta en sentido negativo y 1, una respuesta afirmativa. Esa circunstancia queda reflejada en las figuras resultantes donde las barras que representan las respuestas de los encuestados se colocan por encima y por debajo del valor 1 de la escala numérica lateral. Los miembros de un grupo determinado cuyas respuestas estuvieran enmarcadas en un sentido positivo —es decir, 1— a la pregunta a la que se refiere la figura quedarán registradas en la barra superior —azul para el grupo 1 y verde para el grupo 2—. Por su parte, las respuestas registradas con 0 en la

codificación binaria por ser negativas o por tratarse de una respuesta no marcada como positiva, se registrarán en la barra inferior de cada lado de la figura.

Por lo tanto, cada una de las dos mitades de la figura reflejará la totalidad de las respuestas negativas y positivas de ambos grupos. Si bien la opción de mantener un número tan abultado de figuras en el presente capítulo de análisis y discusión pudiera restarle a la tesis agilidad en su lectura, consideramos que incluir las figuras puede resultar aclarador a la hora de analizar el sentido de las respuestas obtenidas de una manera más gráfica.

Hecha esta breve introducción de la estructura de las figuras y su interpretación, se procede a continuación a analizar las variables y su comparativa entre grupos a partir de los datos expuestos en la tabla anterior. Así, con respecto a las preguntas de control, se observan diferencias significativas en la variable relativa a la edad comprendida entre los 20 a 25 años (v. Figura 12). En este caso, las distribuciones son diferentes al registrarse una mayor proporción de estudiantes pertenecientes a otros rangos etarios en el grupo 2 respecto a los que efectivamente refieren encontrarse en ese rango en el grupo 1, que supone un número mayoritario.

Figura 12
Comparación de la variable edad [20-25] entre grupos (ESTGra)



De igual manera, se percibe que existe una mayor proporción de estudiantes en el grupo 2 con calificaciones de sobresaliente tanto en la última asignatura de interpretación cursada, así como en la última de inglés, tal y como se observa en las Figuras 13 y 14.

Figura 13
Comparación de la variable Nota interpretación [Sobresaliente] entre grupos (ESTGra)

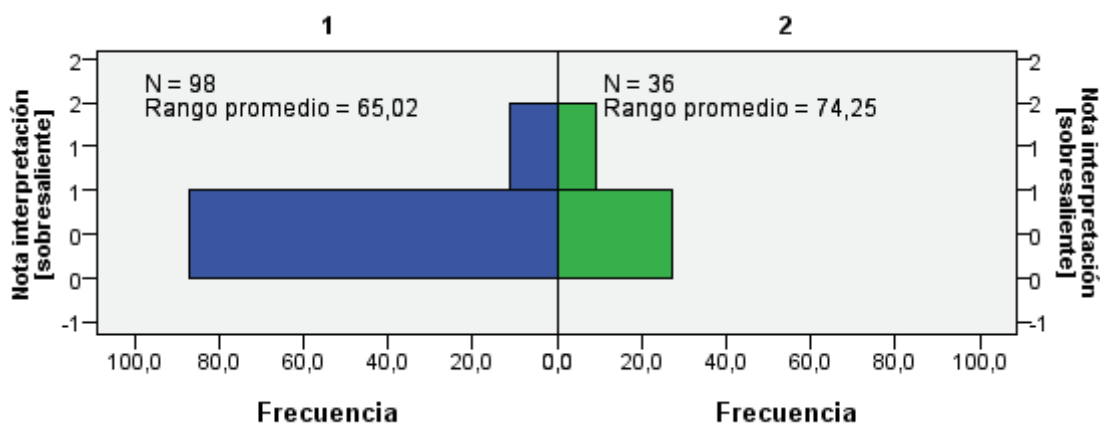
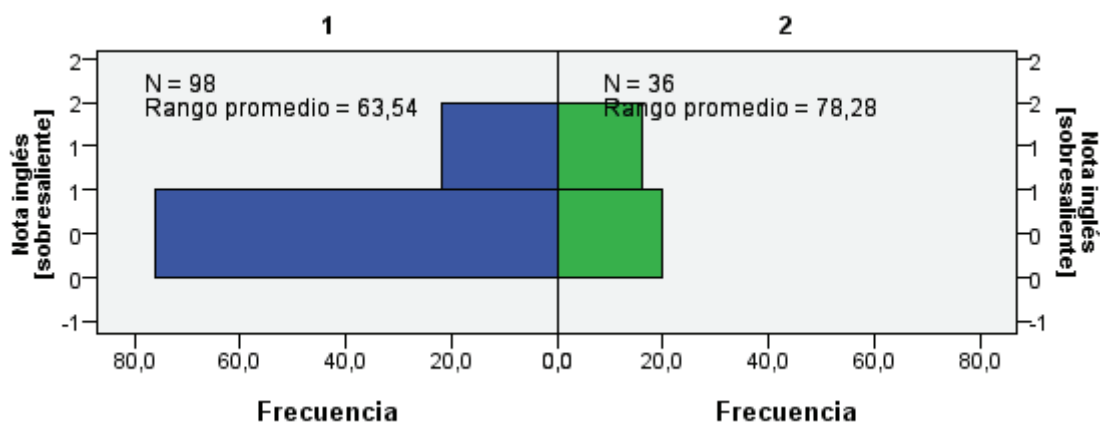


Figura 14

Comparación de la variable Nota inglés [Sobresaliente] entre grupos (ESTGra)



En relación con la variable relativa al abordaje de la preparación previa en el entorno del aula de interpretación, una parte significativa del grupo 1 no percibe que este proceso se imparta en las clases de interpretación de manera específica frente al grupo 2, en el que la totalidad de los integrantes consideran que, efectivamente, se aborda (v. Figuras 15 y 16).

Figura 15

Comparación de la variable Preparación clase interpretación [Si] entre grupos (ESTGra)

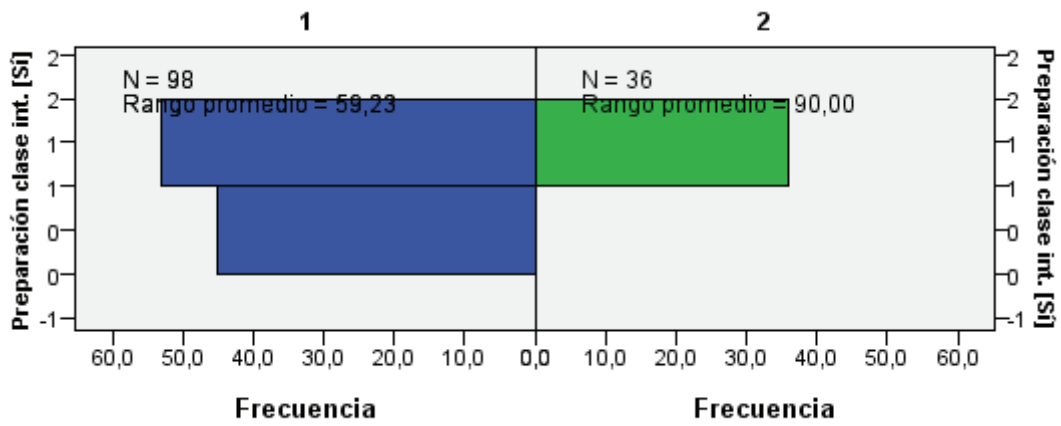
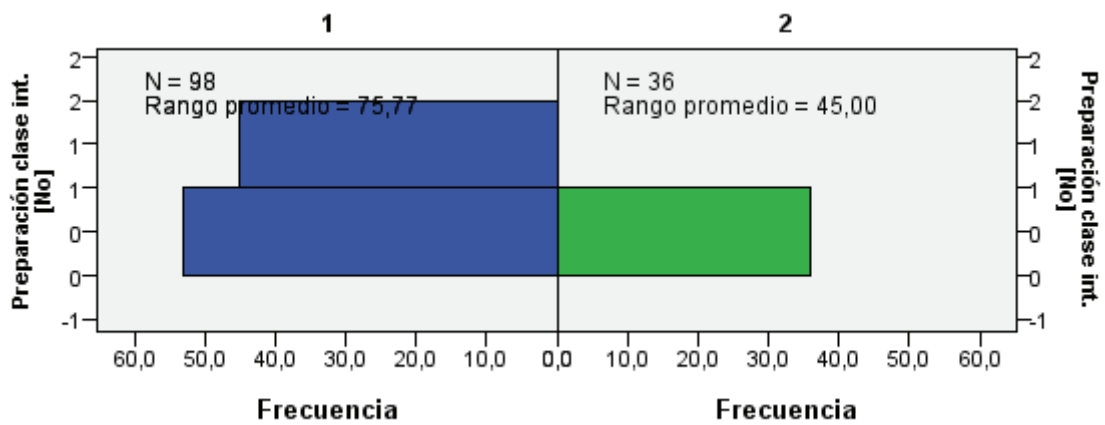


Figura 16

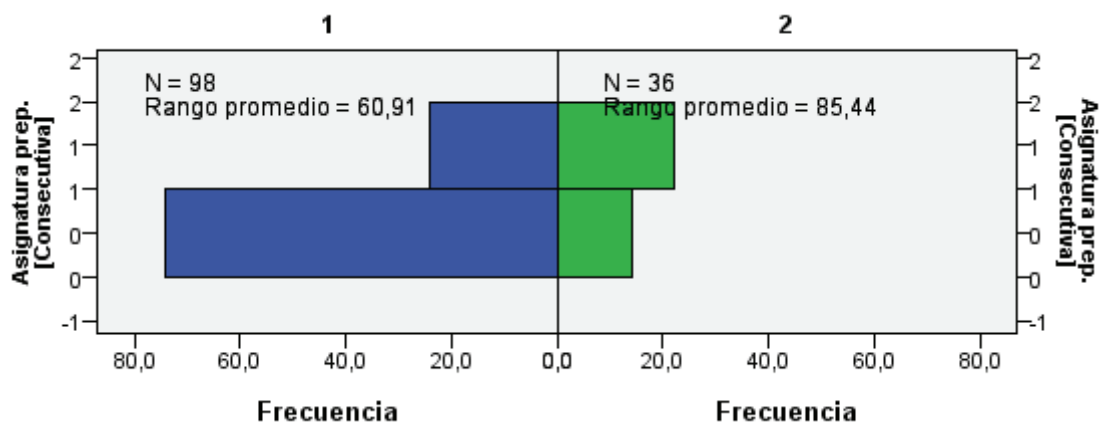
Comparación de la variable Preparación clase interpretación [No] entre grupos (ESTGra)



Por su parte, una cantidad mayoritaria de los miembros del grupo 2 considera que la preparación previa surge por primera vez en su carrera formativa como parte integral de los contenidos de interpretación consecutiva. En contraste, la mayoría de los participantes del grupo 1, no identifican que este contenido se imparta en dicha asignatura (v. Figura 17).

Figura 17

Comparación de la variable Asignatura preparación [Consecutiva] entre grupos (ESTGra)



Otra variable que muestra diferencias de opiniones entre los grupos formados se encuentra en el hecho de si se dedican sesiones específicas en el aula para la enseñanza de la preparación previa (v. Figura 18). En este sentido, el grupo 2 considera que efectivamente se desarrollan sesiones dedicadas a este proceso preparatorio a diferencia del grupo 1, en el que la mayoría de los encuestados no refieren que se realicen sesiones para la enseñanza de dicho contenido. De igual manera, y con un mayor grado de notoriedad en el grupo 2, se afirma que se imparten sesiones relativas a la formación en materia de elaboración de glosarios, mientras que en el grupo 1 ocurre lo contrario tal y como se muestra en las Figura 19 y 20. Estas circunstancias se complementan con los datos expuestos en la Figura 21, en la que se muestra que un importante número de miembros del grupo 1 refiere que la preparación previa se aborda de manera puntual en las sesiones de clase (v. Figura 21).

Figura 18

Comparación de la variable Sesiones para preparación [Si] entre grupos (ESTGra)

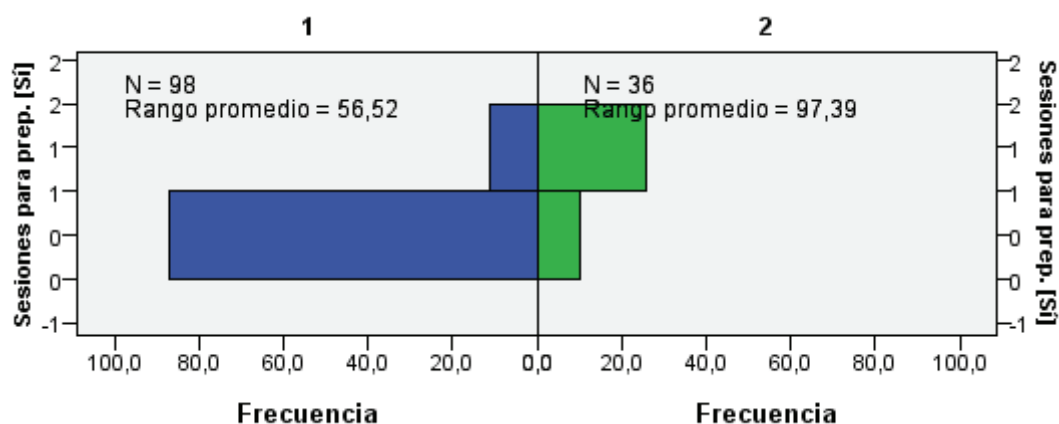


Figura 19

Comparación de la variable Sesiones para glosario [Si] entre grupos (ESTGra)

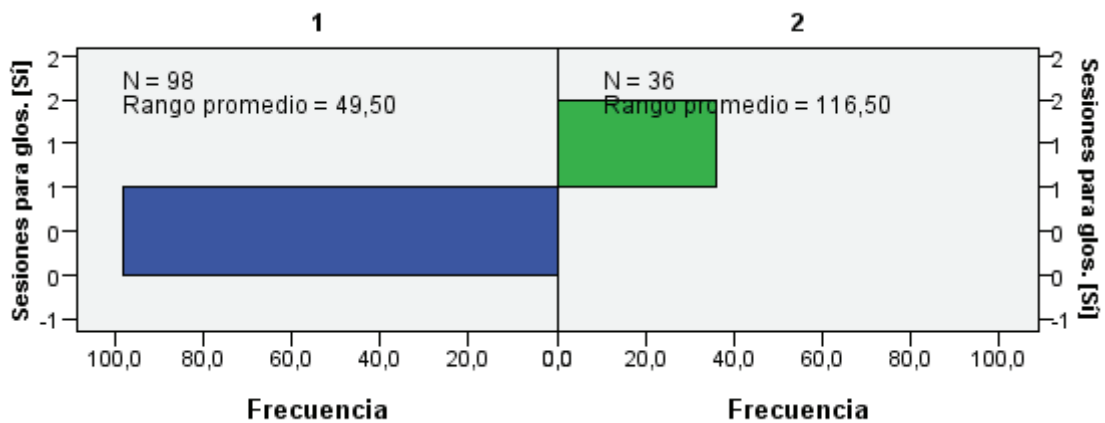


Figura 20
Comparación de la variable Sesiones para glosario [No] entre grupos (ESTGra)

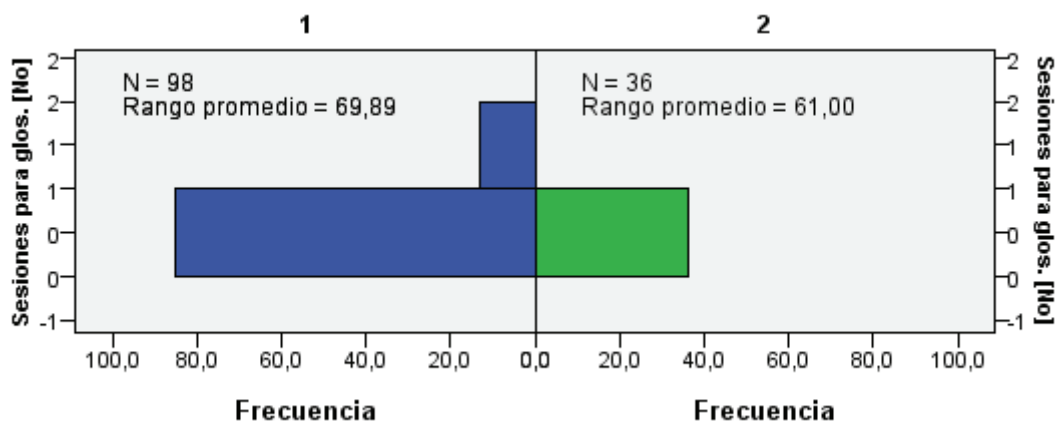
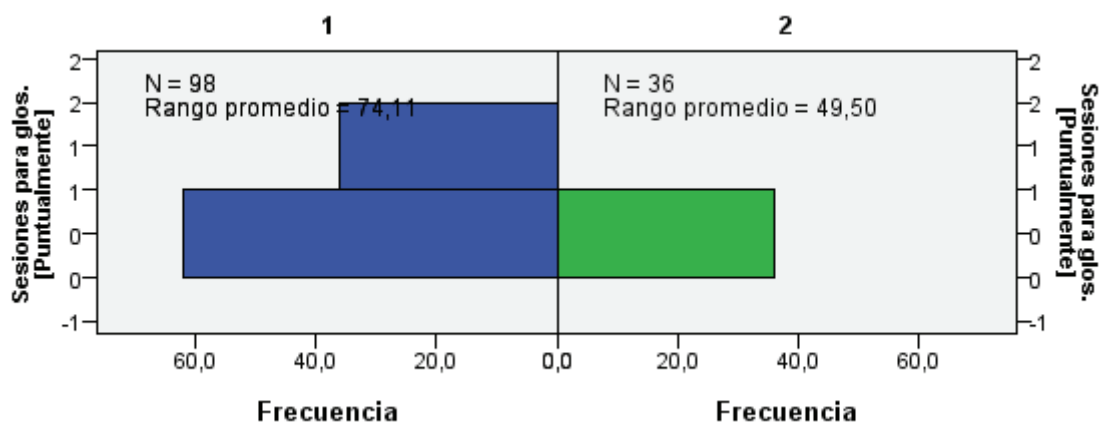


Figura 21
Comparación de la variable Sesiones para glosario [Puntualmente] entre grupos (ESTGra)



Al comparar la variable relacionada con el uso concreto que puede tener el glosario en cada modalidad de interpretación entre los grupos resultantes, tal y como puede observarse en las Figuras 22 y 23, la mayoría de integrantes del grupo 2 considera que,

efectivamente, se enseña la funcionalidad que puede tener el glosario en cada una de las diferentes modalidades de interpretación, a diferencia del grupo 1 que responde de forma negativa a esa pregunta.

Figura 22

Comparación de la variable Glosarios por modalidad [Sí] entre grupos (ESTGra)

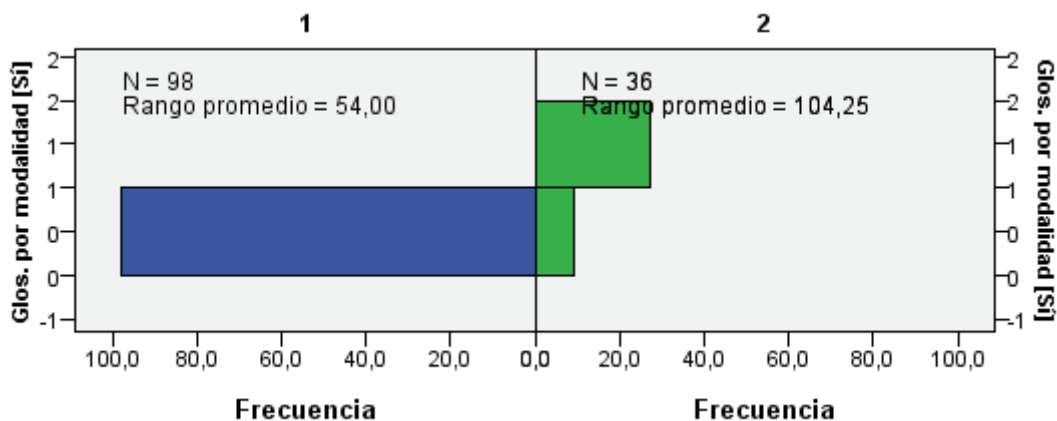
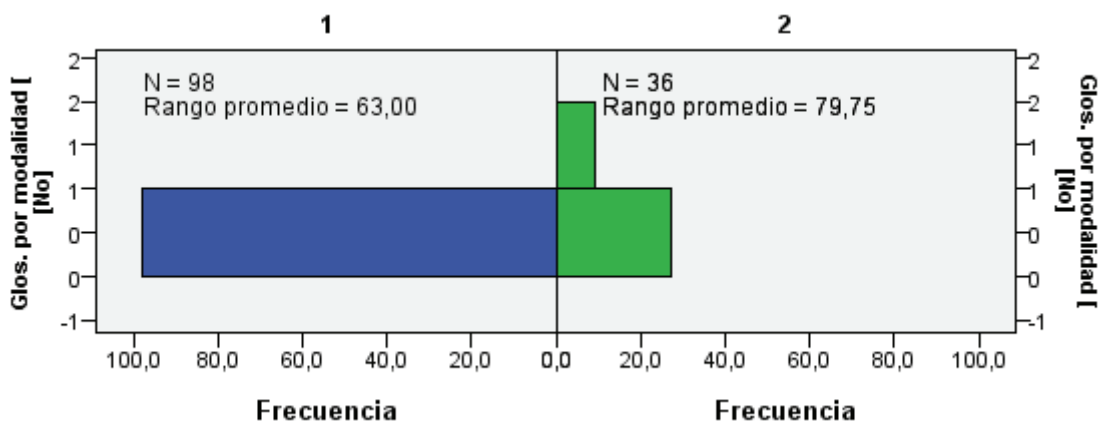


Figura 23

Comparación de la variable Glosarios por modalidad [No] entre grupos (ESTGra)



De igual forma, el grupo 2 considera que se imparten contenidos relativos al uso que se da al glosario durante las etapas que se suceden antes, durante y tras la interpretación, tal y como se observa en las Figuras 24, 25, 26, 27, 28 y 29, en contraste al grupo 1 que no responde esas preguntas al considerar que no se imparten sesiones específicas sobre la elaboración de este instrumento terminológico en las que puedan impartirse dichos contenidos. Este análisis se extiende a las preguntas referidas al formato de glosario que están presentes en el aula de interpretación y que se muestra en las Figuras 30, 31, 32, 33 y 34, donde se resaltan los formatos Word y Excel en comparación con los blocs de notas,

las fichas terminológicas y las propias aplicaciones específicas, que refieren muy pocas respuestas positivas.

Figura 24

Comparación de la variable Glosarios pre-interpretación [Si] entre grupos (ESTGra)

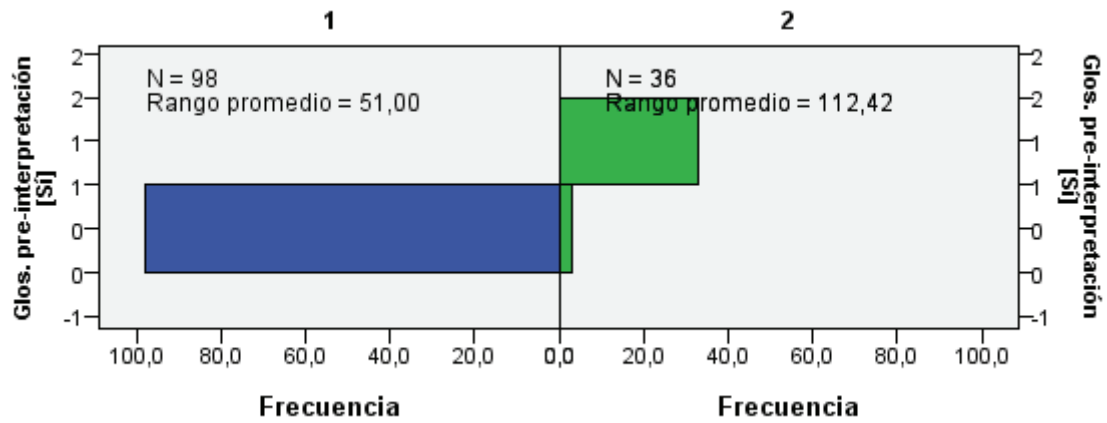


Figura 25

Comparación de la variable Glosarios pre-interpretación [No] entre grupos (ESTGra)

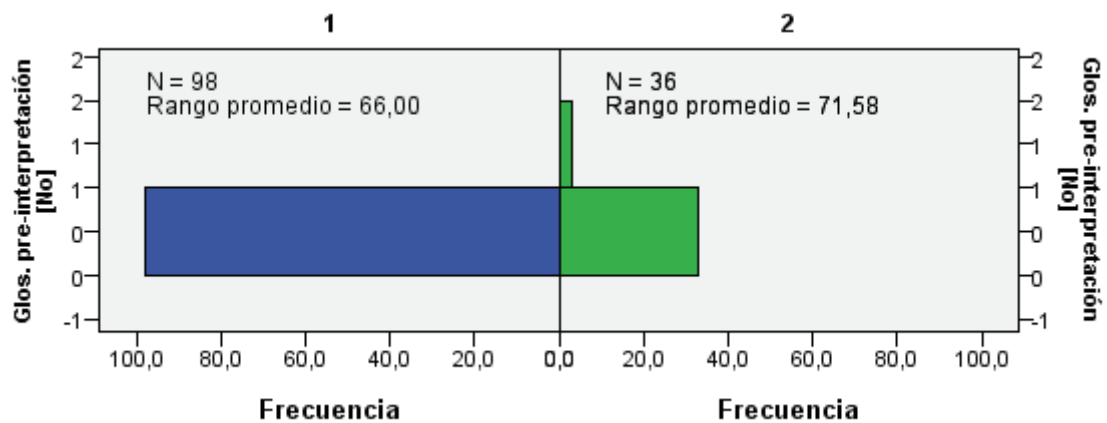


Figura 26

Comparación de la variable Glosarios durante interpretación [Si] entre grupos (ESTGra)

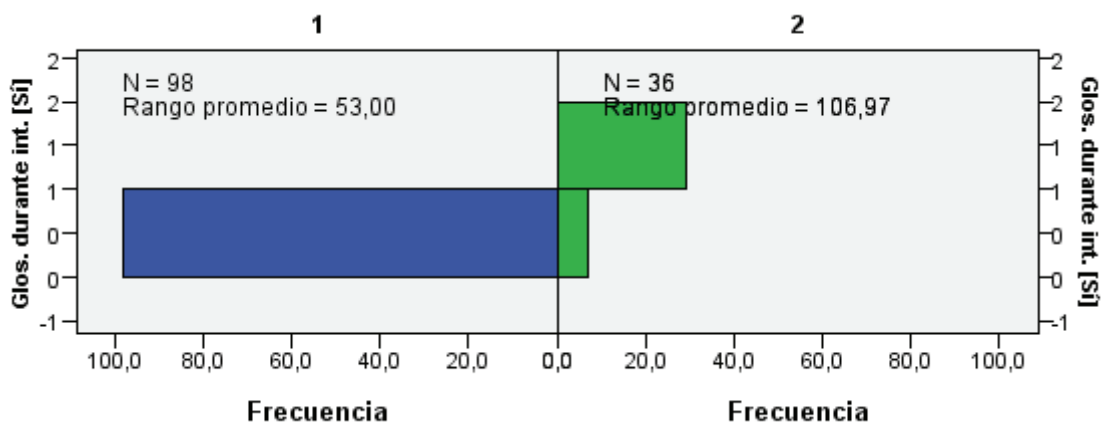


Figura 27
Comparación de la variable Glosarios durante interpretación [No] entre grupos (ESTGra)

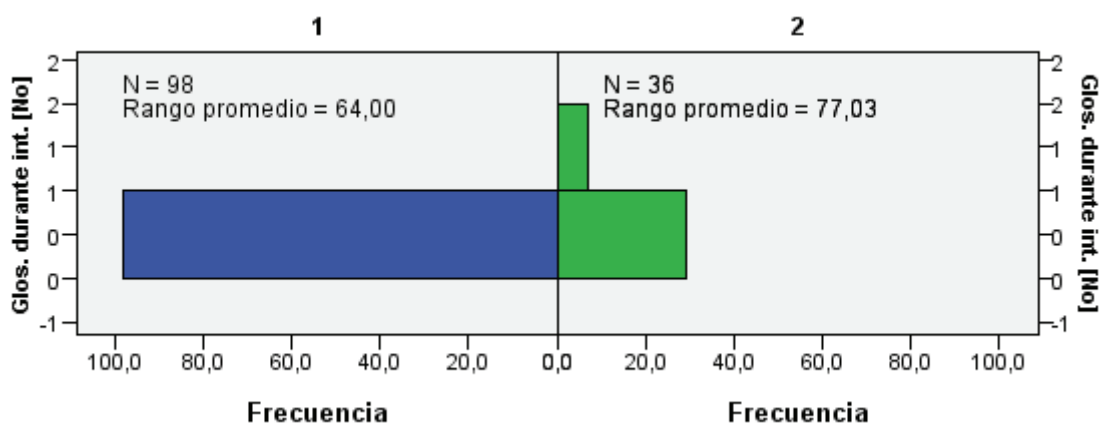


Figura 28
Comparación de la variable Glosarios post interpretación [Si] entre grupos (ESTGra)

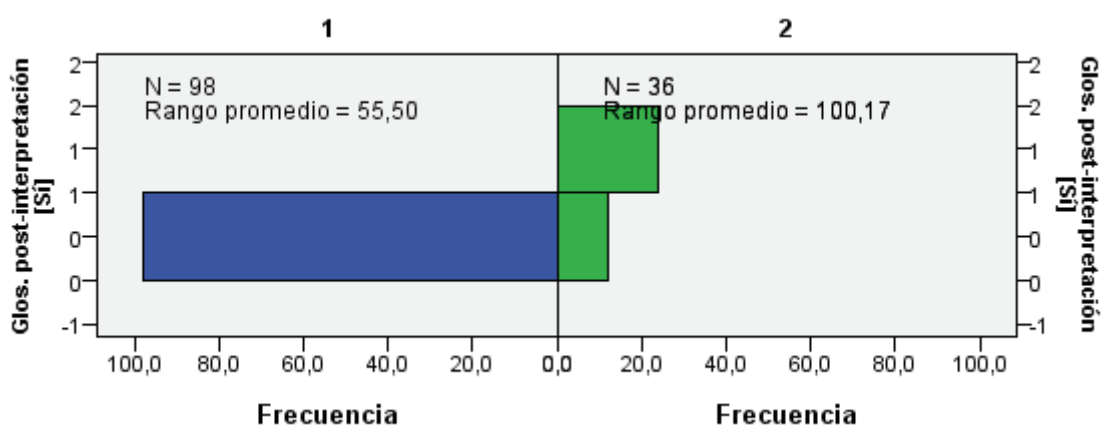


Figura 29
Comparación de la variable Glosarios post interpretación [No] entre grupos (ESTGra)

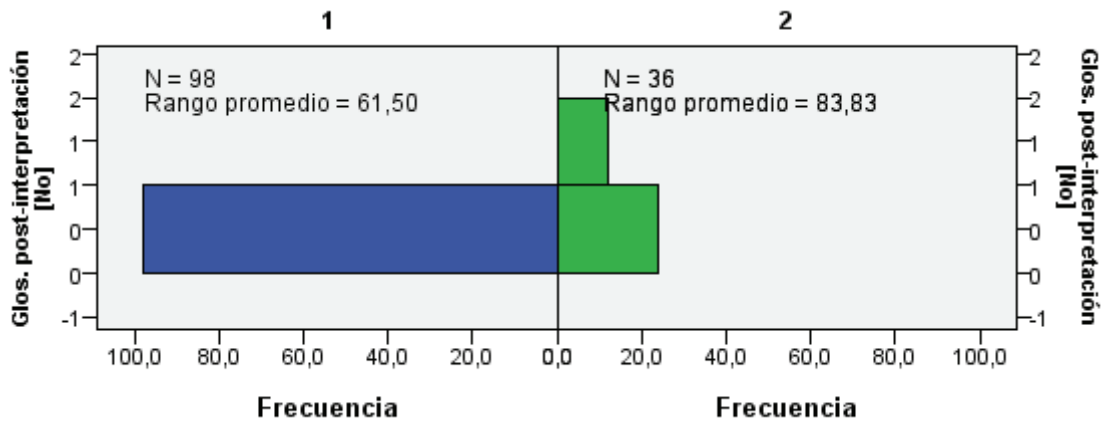


Figura 30
 Comparación de la variable Formato de glosarios en el aula [Word] entre grupos (ESTGra)

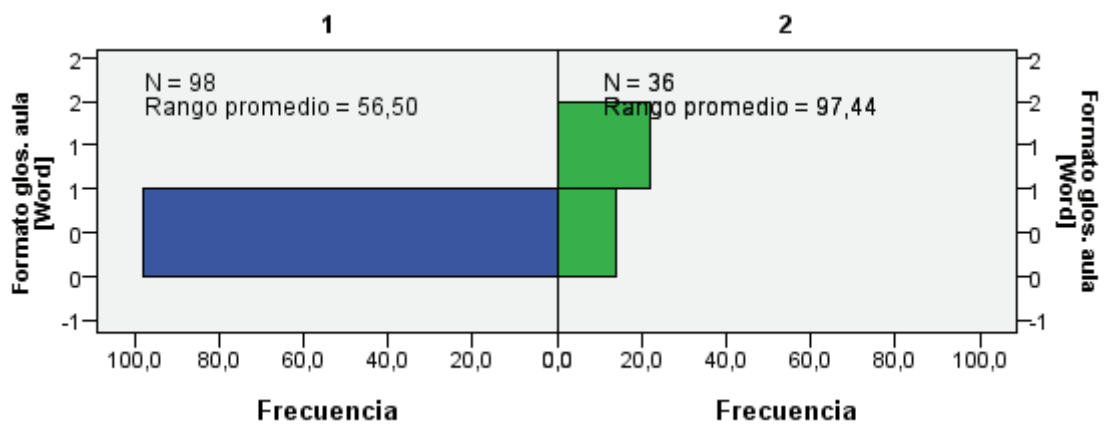


Figura 31
 Comparación de la variable Formato de glosarios en el aula [Excel] entre grupos (ESTGra)

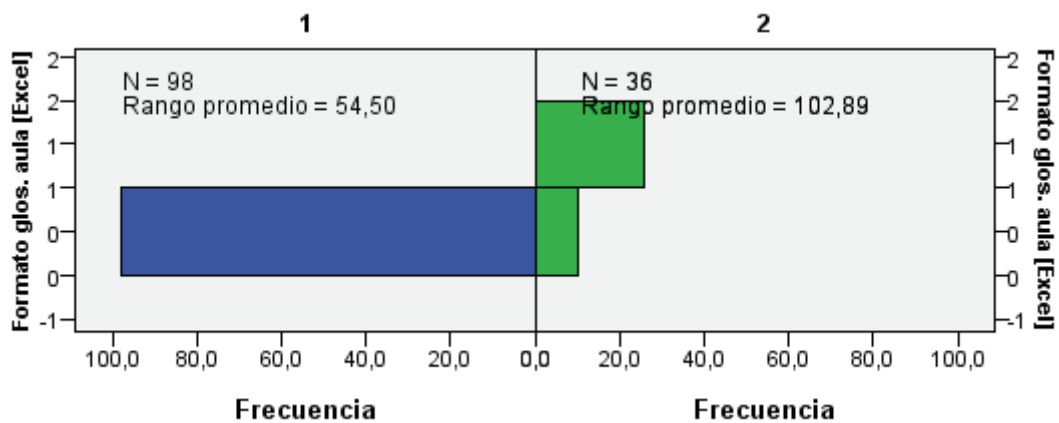


Figura 32
 Comparación de la variable Formato de glosarios en el aula [Fichas] entre grupos (ESTGra)

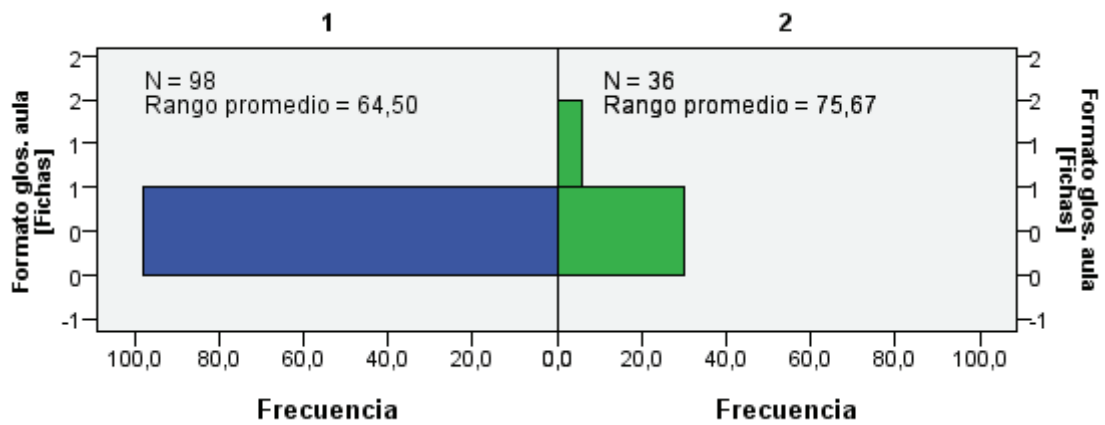


Figura 33

Comparación de la variable *Formato de glosarios en el aula [Bloc]* entre grupos (ESTGra)

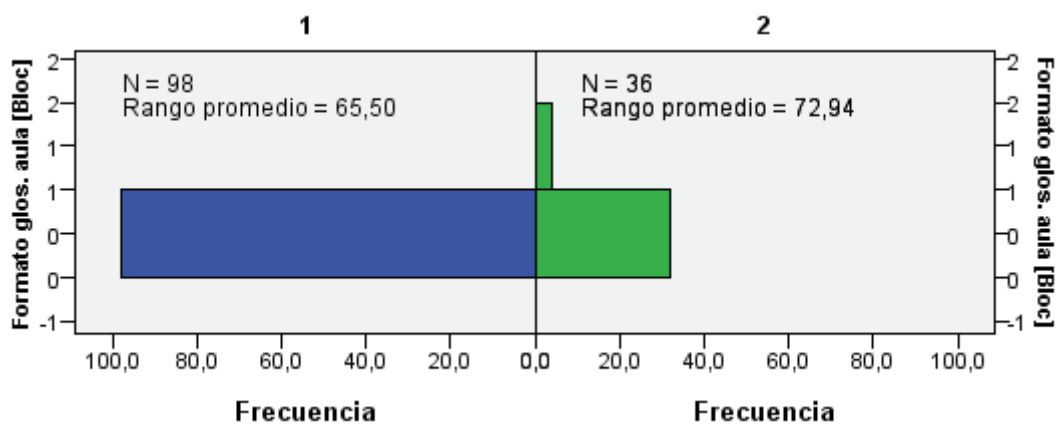
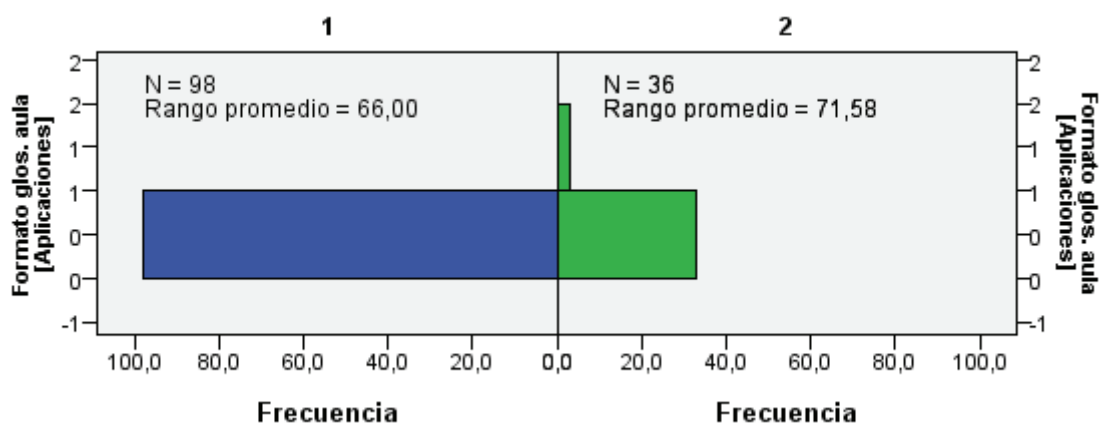


Figura 34

Comparación de la variable *Formato de glosarios en el aula [Aplicaciones]* entre grupos (ESTGra)



Resulta interesante observar que el grupo 1 resalta la utilidad de haber recibido formación en materia de elaboración de glosarios, lo que puede deberse a la baja percepción sobre

la presencia del glosario en el aula de interpretación (v. Figuras 35 y 36). De igual manera, el grupo 1 refiere la utilidad de la formación en la preparación previa mostrada en la Figura 37, en contraste con el grupo 2.

Figura 35

Comparación de la variable Utilidad de la formación en glosarios [Sí] entre grupos (ESTGra)

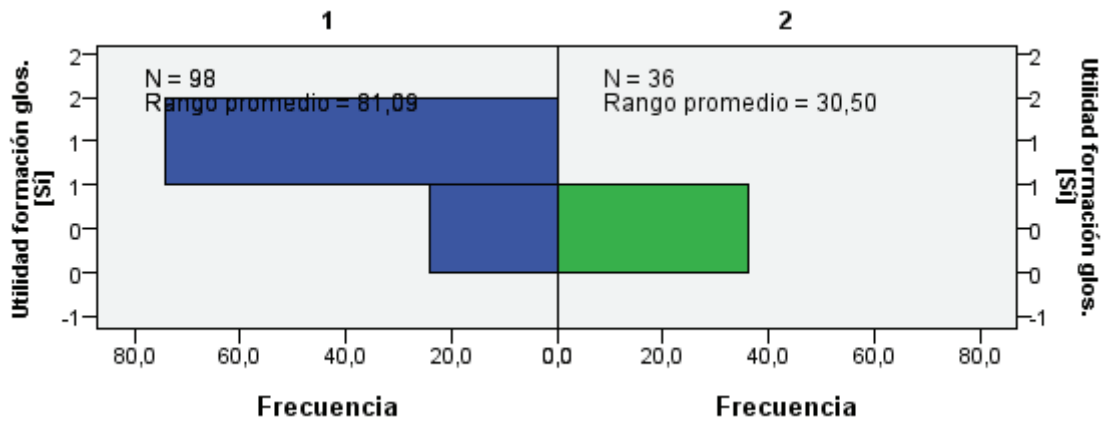


Figura 36

Comparación de la variable Utilidad de la formación en glosarios [Suficiente con terminología y documentación] entre grupos (ESTGra)

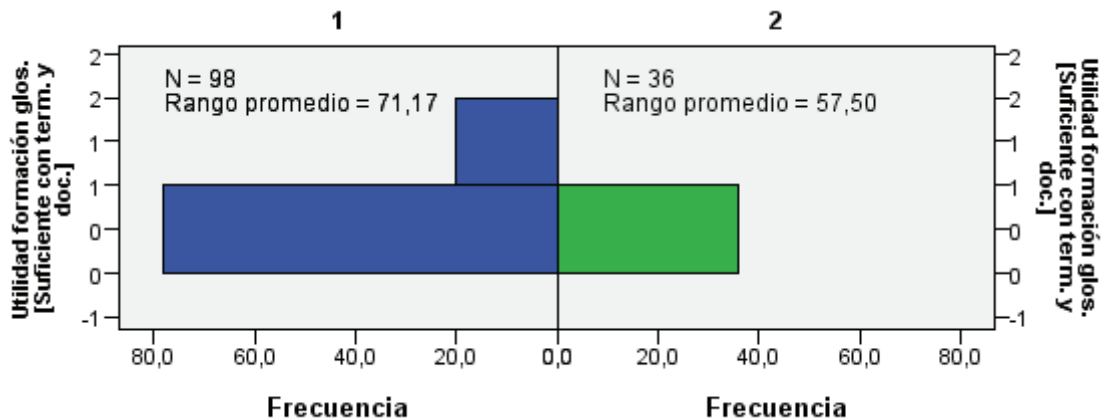
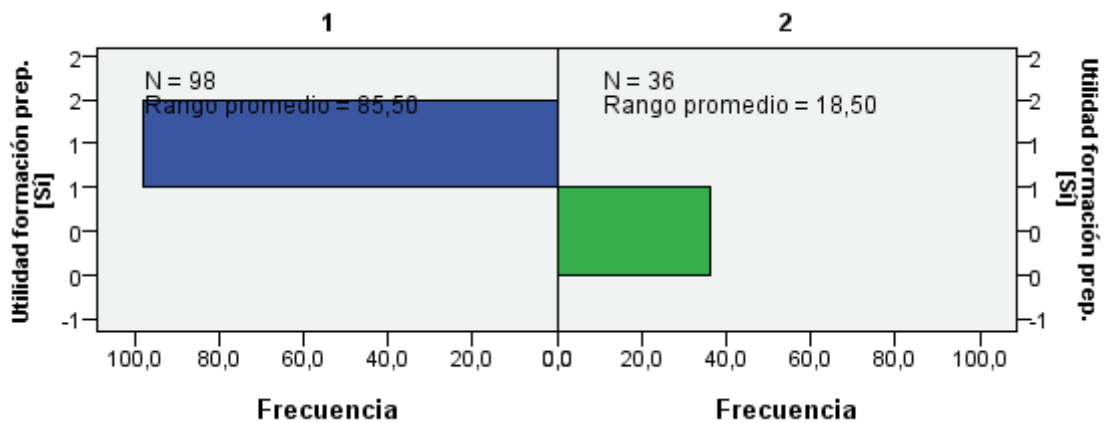


Figura 37

Comparación de la variable Utilidad de la formación en glosarios [Suficiente con terminología y documentación] entre grupos (ESTGra)



Los miembros del grupo 2 perciben en mayor proporción que los encuestados clasificados en el grupo 1 que siempre se realizan explicaciones prácticas en el aula en relación con la necesidad de preparar un encargo, tal y como se observa en la Figura 38. En este sentido, la mayoría de los integrantes del grupo 1 refiere que dichas explicaciones se realizan ocasionalmente (v. Figura 39). De manera similar, existe mayor percepción por parte del grupo 2 de que siempre se deben elaborar glosario y preparar contenidos de un bloque temático antes de interpretar, tal y como se observa en la Figura 40, en contraste con el grupo 1 en el que algunos miembros refieren que esta circunstancia no se da casi nunca (v. Figura 41).

Figura 38

Comparación de la variable Explicación práctica en el aula [Siempre] entre grupos (ESTGra)

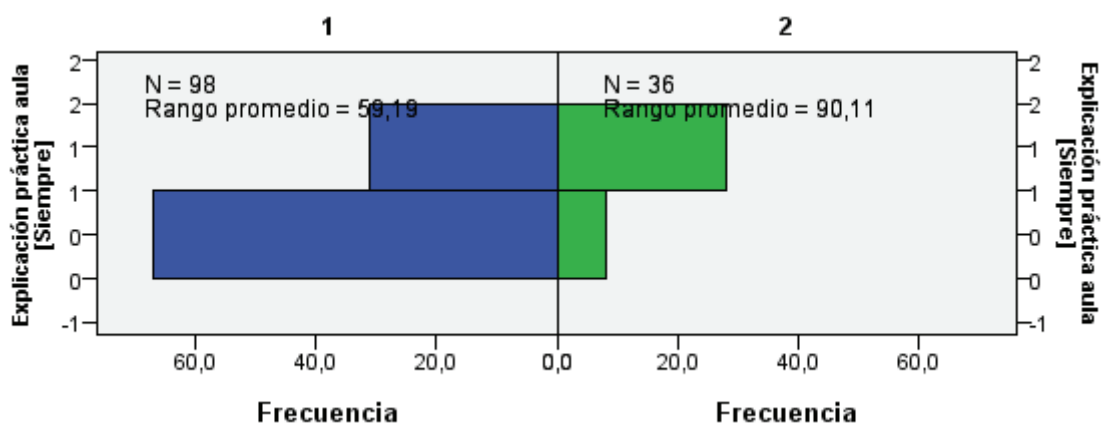


Figura 39

Comparación de la variable Explicación práctica en el aula [Ocasionalmente] entre grupos (ESTGra)

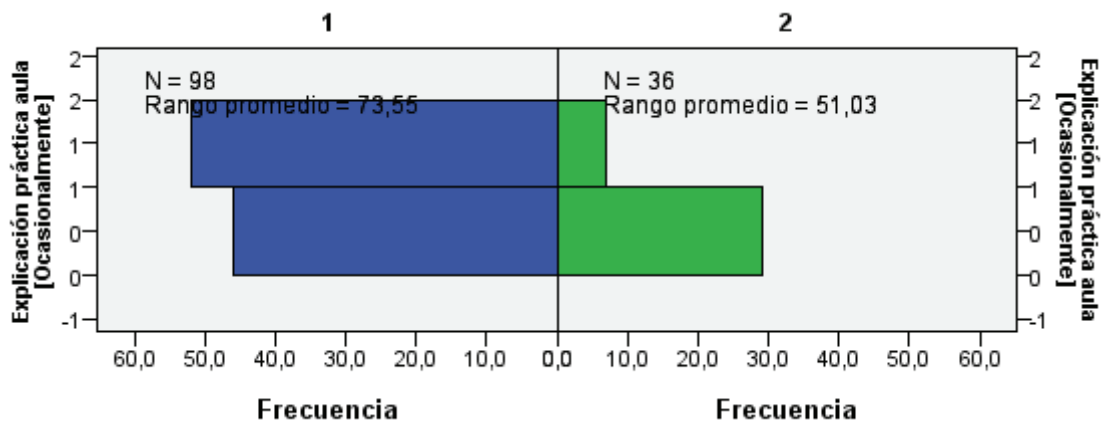


Figura 40
 Comparación de la variable Preparación y glosarios en el aula [Siempre] entre grupos (ESTGra)

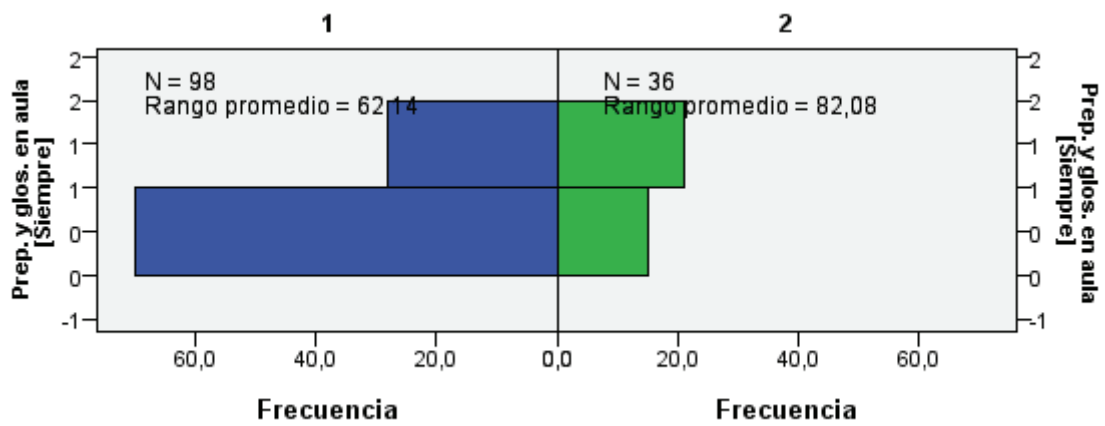
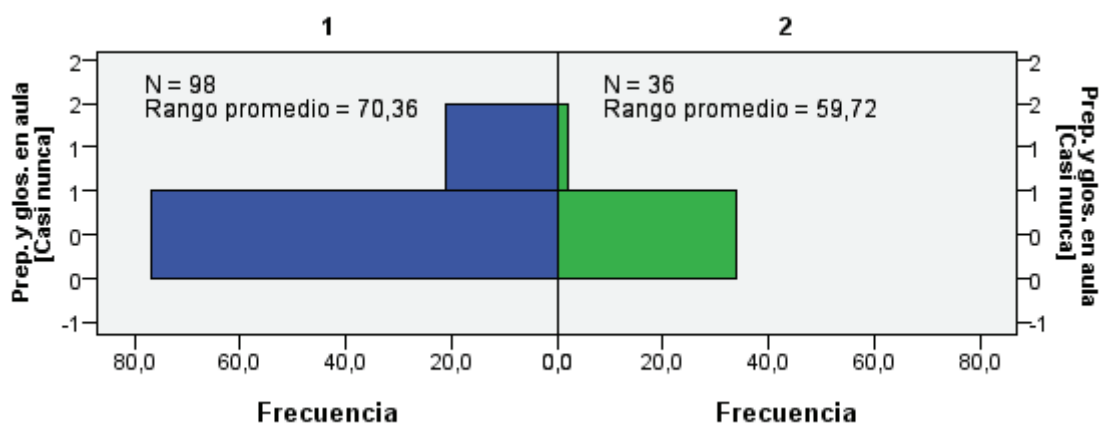


Figura 41
 Comparación de la variable Preparación y glosarios en el aula [Casi nunca] entre grupos (ESTGra)

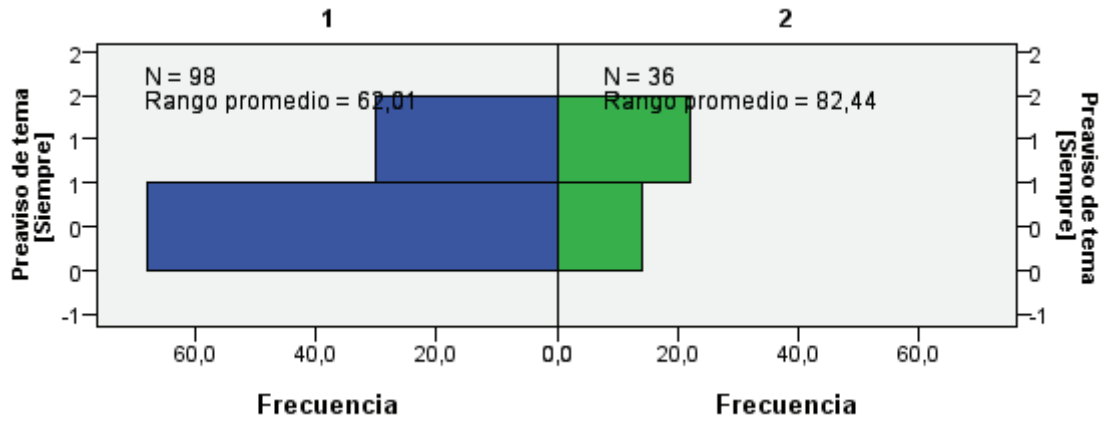


Finalmente, el grupo 2 presenta una mayor proporción de miembros que refiere que se avisa con antelación el tema de la práctica de interpretación para que los estudiantes

puedan preparar el tema a conciencia y con anterioridad, frente al grupo 1 que, en mayor proporción, apunta en el sentido contrario, tal y como se observa en la Figura 42.

Figura 42

Comparación de la variable Preaviso de tema [Siempre] entre grupos (ESTGra)



9.1.2. Encuesta de estudiantes de postgrado (ESTGra)

9.1.2.1. Diseño del instrumento

Tal y como se presentó en el subapartado **8.3**, el instrumento que nos ocupa en este apartado (v. Anexo **5**) se distribuye en cinco bloques de preguntas, lo que coincide con el número de baterías de preguntas del cuestionario analizado anteriormente. Para facilitar la consulta de los datos, a continuación, se incluye una serie de tablas (v. Tablas 17 a 21) en las que se detallan las cuestiones planteadas a los individuos encuestados, junto con el número de variable asignado, el código descriptivo correspondiente y el tipo de pregunta.

Tabla 17

Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Preguntas de Control)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
Preguntas de control	Género	P01	Género	Código nominal 1, 2, 3
	Edad	P02	Edad	Likert 1-4
	Nivel de lengua B acreditado	P03	Nivel inglés	Likert 1-4
	Curso de postgrado que estás realizando.	P04	Postgrado	Código nominal 1-4

Tabla 18

Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Percepción y Aproximación a la preparación previa)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
Percepción personal previa sobre preparación previa	¿En qué términos definirías la preparación previa en el mundo de la interpretación? (Expón brevemente tu respuesta)	P05	Definición preparación	Múltiples respuestas
	¿Se aborda la preparación previa de un encargo de interpretación de forma específica en las asignaturas de interpretación?	P06	Preparación clase int.	Sí-No
Aproximación a la preparación previa	¿En qué asignatura se aborda la preparación previa a la interpretación por primera vez?	P07	Asignatura prep.	Múltiples respuestas
	¿Se dedican sesiones específicas a la preparación previa?	P08	Sesiones para prep.	Likert 1-3
	¿Se imparten sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios?	P09	Sesiones para glos.	Likert 1-3

Tabla 19

Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Presencia del glosario en el aula)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
El glosario y su presencia en el aula	¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario en cada modalidad de interpretación?	P10	Glos. por modalidad	Sí-No
	¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario antes de una interpretación?	P11	Glos. pre-interpretación	Sí-No

¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario durante una interpretación?	P12	Glos. durante int.	Sí-No
¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario tras una interpretación?	P13	Glos. post-interpretación	Sí-No
¿Qué formatos de glosario se trabajan en el aula?	P14	Formato glos. aula	Múltiples respuestas
¿Crees que hubiese sido útil haber recibido formación específica sobre la elaboración de glosarios para el ámbito de la interpretación?	P15	Utilidad formación glos.	Likert 1-3

Tabla 20

Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Presencia de la preparación previa en el aula)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
La preparación previa y su presencia en el aula	¿Crees que sería de utilidad abordar este tema en algún momento de tu formación como intérprete?	P16	Utilidad formación prep.	Likert 1-3
	En tu opinión, la preparación previa a un encargo de interpretación... (puedes marcar varias opciones).	P17	Opinión preparación	Múltiples respuestas
	En el máster se explica desde una perspectiva práctica la necesidad de preparar un encargo de traducción (marca la opción que proceda).	P18	Explicación práctica aula	Likert 1-4
	En el máster es obligatorio elaborar glosarios y preparar contenidos de un bloque temático antes de interpretar (marca la opción que proceda).	P19	Prep. y glos. en aula	Likert 1-4

Se informa del tema de la práctica de interpretación para que los alumnos puedan preparar el tema a conciencia y con anterioridad (marca la opción que proceda).	P20	Preaviso de tema	Likert 1-4
--	-----	------------------	------------

Tabla 21

Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Ventajas de la preparación previa)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
	En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la memoria ya que...	P21	Preparación y memoria	Likert 1-3
Percepción de ventajas de la preparación previa	En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la anticipación ya que...	P22	Preparación y anticipación	Likert 1-3
	En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la reformulación del mensaje ya que...	P23	Preparación y reformulación	Likert 1-3

9.1.2.2. Obtención de la información

Nuevamente, nos encontramos ante un muestreo no probabilístico dado que los individuos que han participado en el estudio no cuentan con las mismas posibilidades de ser encuestados tal y como se explicó en el subapartado **9.1.1.2**. El grupo está formado por un total de 32 respuestas válidas.

9.1.2.3. Homogenización de las variables

Para el análisis del cuestionario que nos ocupa, se procede a la homogenización de las escalas dado que el instrumento cuenta con diferentes tipos de pregunta, la mayoría de

carácter nominal y de opciones múltiples. Para ello, se recodifican las preguntas en cada una de sus opciones obteniéndose un total de 77 variables diferentes a través de una escala binaria, basada en valores de uno (1) y cero (0), donde uno representa una respuesta afirmativa y cero, una respuesta negativa del encuestado.

9.1.2.4. Análisis descriptivo de los datos

Para el desarrollo de este análisis, una vez más se determinan las frecuencias de las respuestas positivas de cada variable. Así, se procede a continuación al análisis descriptivo de los datos recopilados de acuerdo con los diferentes bloques en los que se divide la encuesta y que fueron descritos con detalle en el apartado **8.3** del capítulo anterior dedicado a la metodología empleada.

Preguntas de control

La Tabla 22 que se muestra a continuación apunta a que un 78,1% (n = 25) de los encuestados son mujeres y que la mayoría (84,4%; n = 27) refieren tener edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Entre los encuestados predomina mayoritariamente un nivel C1 de inglés (40,6 %, n = 13), si bien conviene resaltar que un 25,0% (n = 8) de los individuos consultados admite no contar con un nivel de lengua inglesa acreditado. Finalmente, es preciso reseñar que el 78,1% (n = 25) de los encuestados pertenecen al Máster en Interpretación de Conferencias de la Universidad de La Laguna (ULL).

Tabla 22

Frecuencias de respuestas a las preguntas de control (estudiantes de posgrado)

Variables	n	%
Género [H]	7	21,9%
Género [M]	25	78,1%
Edad [20-25]	27	84,4%
Edad [25-30]	3	9,4%
Edad [35-40]	2	6,3%
Nivel inglés [B2]	3	9,4%
Nivel inglés [C1]	13	40,6%
Nivel inglés [C2]	8	25,0%
Nivel inglés [Ninguno]	8	25,0%
Postgrado [MIC-ULL]	25	78,1%
Postgrado [MTP-ULPGC]	1	3,1%
Postgrado [UAH]	5	15,6%
Postgrado [MICONE]	1	3,1%

Percepción personal previa sobre preparación previa y aproximación al proceso preparatorio

Con respecto a la preparación previa, debe hacerse una diferenciación dentro de esta nueva batería entre la pregunta abierta que inaugura este bloque y el resto relacionadas con la forma en que se aborda este proceso preparatorio desde las asignaturas de interpretación. En este sentido, tal y como se observa en la Tabla 23, en relación con los datos que se recogen a partir de los resultados obtenidos de la pregunta abierta mencionada anteriormente, el 53,1% (n = 17) de los encuestados conviene en definir la preparación previa como un proceso necesario, mientras que el 46,9% (n = 15) de los individuos expresa que se trata de un proceso que se relaciona directamente con la documentación y la terminología. En esta misma pregunta, resulta reseñable señalar que un 18,8% (n = 6) de los encuestados asocia directamente este procedimiento con la elaboración de glosarios.

Por su parte, en relación con el resto de las preguntas que conforman el bloque que nos ocupa, puede observarse que el 62,5% (n = 20) de los encuestados asevera que la preparación previa se aborda en el contexto del aula de interpretación. En este sentido, un 31,3% (n = 10) ubica el primer contacto con este procedimiento preparatorio en las asignaturas de consecutiva. Conviene señalar en este bloque que la mayoría de los individuos expresa que la preparación previa se aborda puntualmente en el aula de interpretación (46,9%; n = 15).

Tabla 23

Frecuencias de respuestas a grupo de preguntas respecto a la percepción acerca de preparación previa (estudiantes de posgrado)

Variables	n	%
Definición preparación [Proceso necesario]	17	53,1%
Definición preparación [Glosario]	6	18,8%
Definición preparación [Documentación y terminología]	15	46,9%
Definición preparación [Comunicación cliente]	3	9,4%
Definición preparación [Especialización]	1	3,1%
Definición preparación [No es útil]	1	3,1%
Definición preparación [Formación]	1	3,1%
Preparación clase int. [Sí]	20	62,5%
Preparación clase int. [No]	12	37,5%
Asignatura prep. [Consecutiva]	10	31,3%
Asignatura prep. [Simultánea]	5	15,6%
Sesiones para prep. [Sí]	3	9,4%

Sesiones para prep. [No]	2	6,3%
Sesiones para prep. [Puntualmente]	15	46,9%

El glosario y su presencia en el aula

Al adentrarnos en el cuarto bloque —cuyos datos recopilados se recogen en la Tabla 24 siguiente—, se explora con esta nueva batería de preguntas la presencia del glosario en el aula de interpretación en los cursos de posgrado. En general, un 28,1% (n = 9) de los encuestados afirma que puntualmente se imparten sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios en el aula de interpretación. Asimismo, se observa a partir de las respuestas recogidas que los encuestados, a tenor de los bajos porcentajes identificados, refieren que en los cursos de posgrados se aborda con muy poco énfasis el empleo y desarrollo de esta herramienta de recopilación terminológica, si bien un notable porcentaje de ellos (40,6%; n = 13) reconoce la utilidad en la formación sobre este particular.

Conviene señalar en este bloque la baja incidencia que tienen las aplicaciones específicas para la elaboración de glosarios (3,1%, n = 1) entre el estudiantado de postgrado frente a aquellos que declaran emplear herramientas como Word (9,4%, n = 3) o Excel (12,5%, n = 4) para la elaboración de dichos instrumentos.

Tabla 24

Frecuencias de respuestas a grupo de preguntas respecto a la presencia de glosarios en el aula (estudiantes de posgrado)

Variables	n	%
Sesiones para glos. [Sí]	4	12,5%
Sesiones para glos. [No]	5	15,6%
Sesiones para glos. [Puntualmente]	9	28,1%
Glos. por modalidad [Sí]	3	9,4%
Glos. por modalidad [No]	1	3,1%
Glos. pre-interpretación [Sí]	4	12,5%
Glos. durante int. [Sí]	3	9,4%
Glos. durante int. [No]	1	3,1%
Glos. post-interpretación [Sí]	3	9,4%
Glos. post-interpretación [No]	1	3,1%
Formato glos. aula [Word]	3	9,4%
Formato glos. aula [Excel]	4	12,5%
Formato glos. aula [Fichas]	1	3,1%
Formato glos. aula [Bloc]	1	3,1%
Formato glos. aula [Aplicaciones]	1	3,1%
Utilidad formación glos. [Sí]	13	40,6%
Utilidad formación glos. [Cursos]	3	9,4%

La preparación previa y su presencia en el aula

Por el contrario, la percepción sobre la presencia de la preparación previa en las clases de posgrado —a la que se refieren las preguntas del bloque 4 y cuyos resultados se detallan en la Tabla 25 que se muestra a continuación— es mucho mayor. En este sentido se puede observar que el 87,5% (n = 28) de los individuos encuestados refiere la utilidad de la formación en la preparación previa. Por su parte, el 93,8% (n = 30) opina que la preparación previa a un encargo de interpretación es esencial, del mismo modo que un número idéntico (93,8%; n = 30) considera que este proceso preparatorio implica la búsqueda terminológica y la profundización y familiarización con el tema del evento en cuestión y con los ponentes que participan.

A la pregunta de si en el curso de postgrado que cursan los encuestados se explica desde una perspectiva práctica la necesidad de preparar los contenidos de un evento con anterioridad, el 62,5% (n = 20) percibe que esta circunstancia se da siempre frente a un 34,4% (n = 11) que considera que se lleva a cabo ocasionalmente. Sin embargo, esta percepción disminuye cuando se cuestiona acerca de la obligatoriedad de elaborar glosarios y preparar contenidos de un bloque temático antes de interpretar en la práctica de clase, ya que solo el 28,1% (n = 9) refiere que siempre se da esta circunstancia frente al 34,4% (n = 11) que considera que se hace ocasionalmente.

Finalmente, el 59,4% (n = 19) de los encuestados afirma que siempre se informa del tema de la práctica de interpretación para que el estudiantado pueda preparar el tema a conciencia y con anterioridad, frente a un 21,9% (n = 7) que afirma que esta circunstancia se produce tan solo ocasionalmente.

Tabla 25

Frecuencias de respuestas a grupo de preguntas respecto a la presencia de la preparación previa en el aula (estudiantes de posgrado)

Variables	n	%
Utilidad formación prep. [Sí]	28	87,5%
Opinión preparación [Esencial]	30	93,8%
Opinión preparación [Terminología y tema]	30	93,8%
Explicación práctica aula [Siempre]	20	62,5%
Explicación práctica aula [Ocasionalmente]	11	34,4%
Explicación práctica aula [Nunca]	1	3,1%
Prep. y glos. en aula [Siempre]	9	28,1%
Prep. y glos. en aula [Ocasionalmente]	11	34,4%
Prep. y glos. en aula [Casi nunca]	3	9,4%

Prep. y glos. en aula [Nunca]	9	28,1%
Preaviso de tema [Siempre]	19	59,4%
Preaviso de tema [Ocasionalmente]	7	21,9%
Preaviso de tema [Casi nunca]	5	15,6%
Preaviso de tema [Nunca]	1	3,1%

Percepción de ventajas de la preparación previa

Finalmente, se presentan a continuación en la Tabla 26 los resultados de relevancia rescatados del quinto y último bloque del cuestionario que nos ocupa y que se relaciona con la percepción sobre las ventajas de la preparación previa desde distintos enfoques. Así, el 28,1% (n = 9) refiere que la preparación previa ofrece ventajas en relación con la memoria ya que permite al intérprete centrar sus esfuerzos en la mejor interpretación de elementos complejos. Por su parte, en este mismo sentido, el 71,9% (n = 23) de los encuestados resalta que la preparación previa en relación con la memoria sirve como herramienta para el rescate de información mientras se interpreta, lo que permitirá al intérprete centrarse más en la producción.

En cuanto a la relación que se establece entre la preparación previa y la anticipación, el 68,8% (n = 22) de los encuestados considera que dicho proceso preparatorio ayuda al intérprete a adelantarse a las ideas del orador ya que le permite ser conocedor de los contenidos que este pretende expresar, si bien un 31,3% (n = 10) estima que, aunque se esté familiarizado con el tema sobre el que verse el evento, no podrá avanzar el contenido que expresará el orador ya que se desconoce en qué términos lo hará, lo que puede inducir a errores.

Finalmente, en relación con el vínculo que se da entre la preparación previa y la formulación del mensaje meta, el 93,8% (n = 30) de los individuos participantes en la encuesta plantea que este proceso preparatorio ayuda a conseguir una reformulación más natural en la lengua meta.

Tabla 26

Frecuencias de respuestas a grupo de preguntas respecto a la percepción acerca de las ventajas de la preparación previa (estudiantes de posgrado)

Variables	n	%
Preparación y memoria [Elementos complejos]	9	28,1%
Preparación y memoria [Rescate de info y producción]	23	71,9%
Preparación y anticipación [Adelanto a orador]	22	68,8%

Preparación y anticipación [No conocemos ideas orador]	10	31,3%
Preparación y reformulación [Más naturalidad]	30	93,8%
Preparación y reformulación [Mejor comprensión, no reform.]	2	6,3%

9.1.2.5. Análisis estadístico de los datos

Análisis de clúster jerárquico

Una vez más, para la realización del análisis de clúster jerárquico, se toma la medida de distancia Rogers y Tanimoto (v. subapartado **8.5.1**), y el método de agrupamiento centroide. A tal fin, nuevamente se descartan las variables relacionadas con las preguntas de control, ya que se pretende formar grupos con las opiniones de los estudiantes de posgrado acerca de la preparación previa y la elaboración de glosarios en el aula de interpretación. Se observa que los casos presentan una notable diferencia entre sí, por lo que se han de determinar las cantidades de grupos de encuestados por medio de medidas de combinación de clústeres de distancia re-escalada entre 20 y 25 puntos.

Al observar el dendrograma resultante (v. Anexo **2**), se desprende la conclusión de que se pueden tomar dos decisiones posibles: por un lado, la formación de tres grupos a partir del número de participantes encuestados o, por otro lado, optar por tan solo dos. Ante la necesidad de decantarnos por una de estas opciones frente a la otra, se observa la claridad de la primera opción en mostrar tres grupos antes del valor 25 de la distancia re-escalada. Para contrastar este resultado, se procede a realizar la clasificación utilizando el método K-means para formar tres grupos y se contrastan los resultados de ambos métodos a través del coeficiente de correlación no paramétrico de Spearman.

Contraste de los resultados

En la Tabla 27 se muestran las clasificaciones por medio de los métodos descritos anteriormente y se observa que el coeficiente de correlación es bajo. Esta circunstancia hace interpretar que la decisión de tomar tres grupos de encuestados por el método de clúster jerárquico no concuerda con los resultados del método de clasificación K-means.

Tabla 27

Tabla cruzada entre los grupos formados por los métodos K-means y clúster jerárquico (estudiantes de postgrado)

		K-means			
		1	2	3	Total
Clúster jerárquico	1	8	0	8	16
	2	12	0	0	12
	3	0	4	0	4
Total		98	36		32

Nota. Se cruzan en la tabla los totales de estudiantes recogidos en cada uno de los grupos tras aplicar el método K-means y el de clúster jerárquico.

En consecuencia, dada la escasa correspondencia entre los métodos empleados, se toma la decisión de medir la segunda opción propuesta: la formación de dos grupos. En este caso, el coeficiente de correlación de Spearman es igual a 1,000 (frente a $-0,216$ de la medición anterior) lo que indica que ambos métodos clasifican de igual manera a los encuestados. Por ende, se decide asumir esta clasificación como viable, en la que el grupo uno (1) se encuentra conformado por 28 casos, mientras que el grupo dos (2) lo componen tan solo 4 individuos. Si bien puede parecer que el número de integrantes del grupo 2 pueda ser irrelevante, en el apartado **9.2** dedicado a la discusión de los datos abordaremos la posible lectura que puede hacerse de este resultado.

Comparación de las variables entre los grupos

Con el objetivo de describir el comportamiento de los grupos, se procede a llevar a cabo la comparación de las variables que lo componen entre sí. En primer lugar, se han de determinar cuáles de estas presentan un comportamiento diferente que pueda considerarse estadísticamente significativo entre los grupos. A tal fin, se emplea la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En la Tabla 28 siguiente se disponen aquellas ocasiones en las que se rechaza la hipótesis nula de que las variables presentan un comportamiento similar entre los grupos. Al no presentar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, el resto de las variables no resultan de interés para el análisis que nos ocupa.

Tabla 28

Variables que muestran diferencias significativas entre los grupos (prueba no paramétrica U de Mann-Whitney) (estudiantes de postgrado)

Variables	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Sesiones para glos. [Sí]	0,000	0,000
Glos. por modalidad [Sí]	14,000	0,000
Glos. pre-interpretación [Sí]	0,000	0,000
Glos. durante int. [Sí]	14,000	0,000

Glos. post-interpretación [Sí]	14,000	0,000
Formato glos. aula [Word]	14,000	0,000
Formato glos. aula [Excel]	0,000	0,000
Utilidad formación prep. [Sí]	0,000	0,000

Nota. H0: distribución igual; H1: distribución diferente; p: 0,005

A partir de los resultados anteriores, se analiza el comportamiento de las variables que presentaron diferencias significativas entre los dos grupos formados. En ellas se observa que la principal diferencia radica en la impartición específica de sesiones relacionadas con la preparación de glosarios. En la Figura 43 se muestra que el grupo 2 respondió afirmativamente a este particular, a diferencia del grupo mayor que responde de forma negativa a esta pregunta. Además, tres de los cuatro integrantes del grupo 2 responden afirmativamente ante la pregunta de si se enseña el uso concreto que puede tener cada glosario en función de la modalidad de interpretación que desarrolle el intérprete en el evento en cuestión (v. Figura 44).

Asimismo, se aprecian diferencias en cuanto a las variables relacionadas con el uso específico que puede tener el glosario antes, durante y tras la interpretación (v. Figuras 45, 46 y 47). En todos los casos, los miembros del grupo 2 responden de forma positiva en contraste con el grupo 1, más mayoritario en número, que refiere no recibir formación específica en relación con el uso del glosario durante las distintas fases del proceso interpretativo.

Figura 43

Comportamiento de la variable Sesiones para glosario [Sí] entre los grupos (ESTPGra)

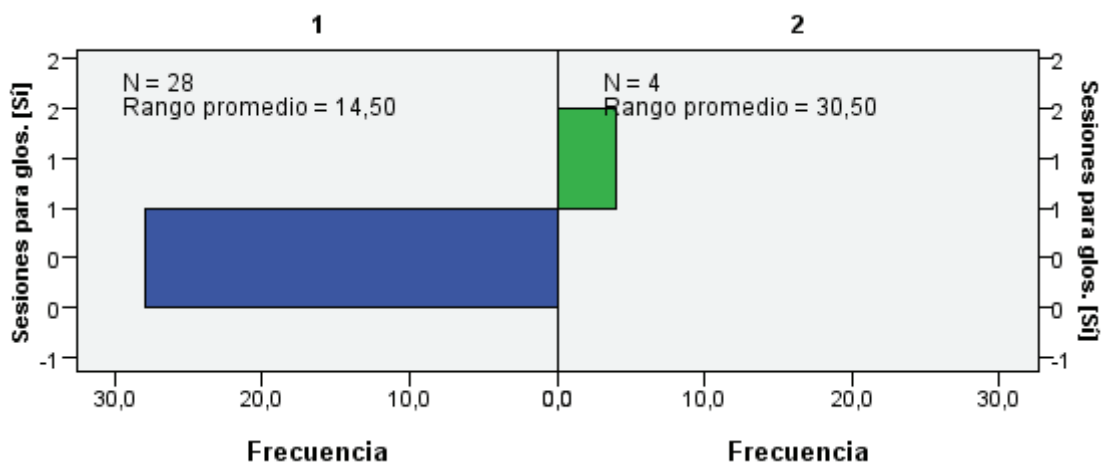


Figura 44

Comportamiento de la variable Glosario por modalidad [Sí] entre los grupos (ESTPGra)

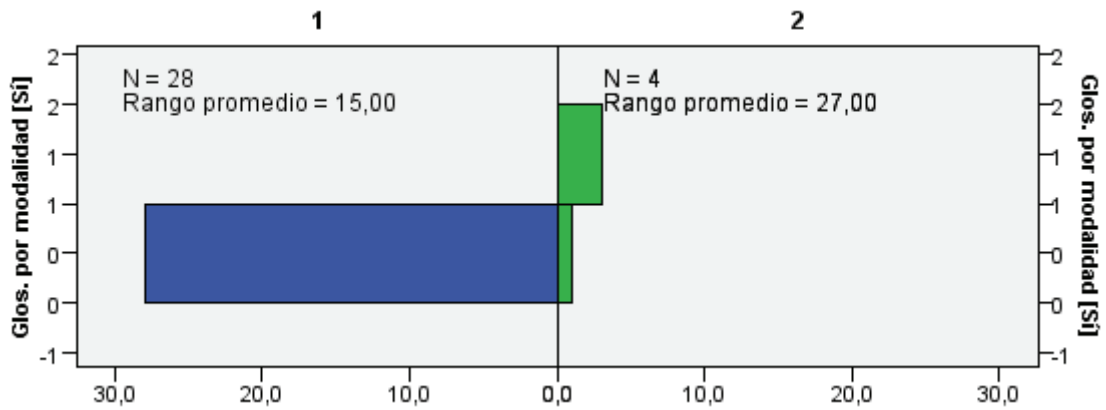


Figura 45

Comportamiento de la variable Glosario en la pre-interpretación entre los grupos (ESTPGra)

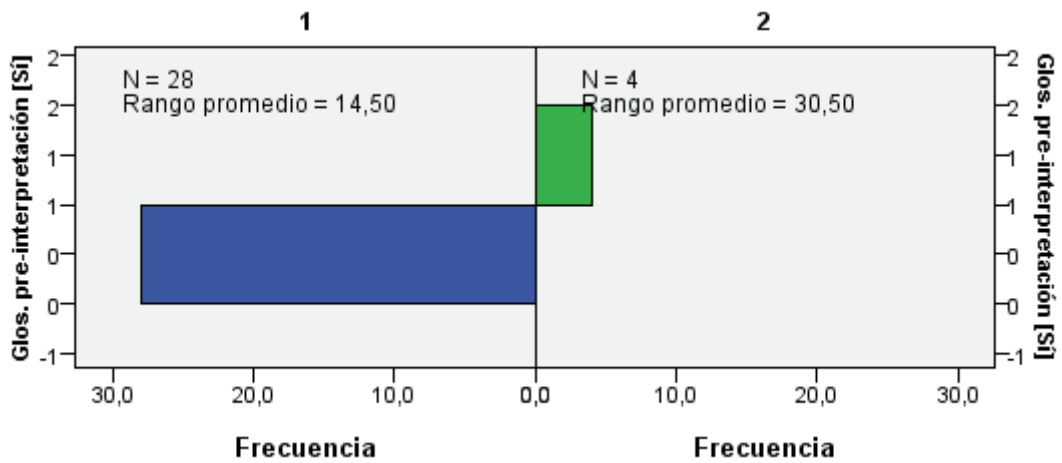


Figura 46

Comportamiento de la variable Glosario en la interpretación entre los grupos (ESTPGra)

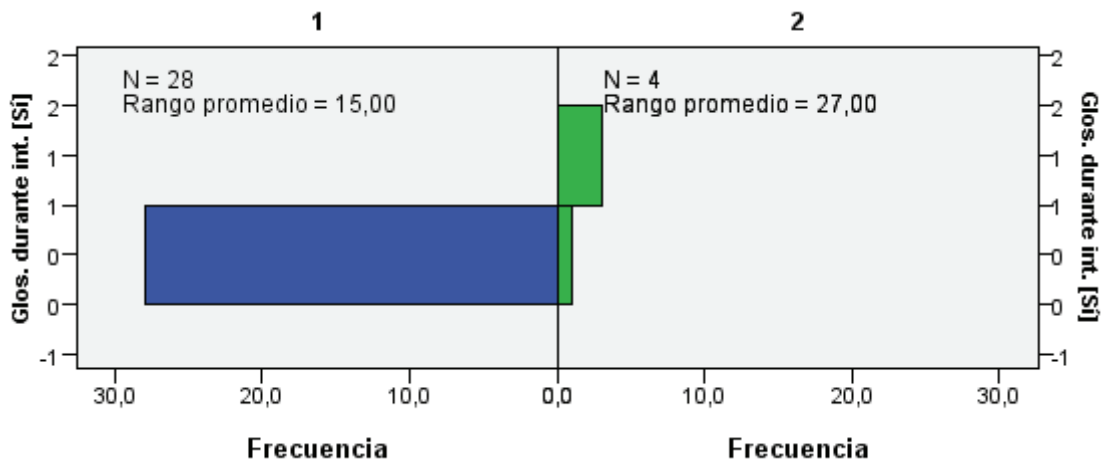
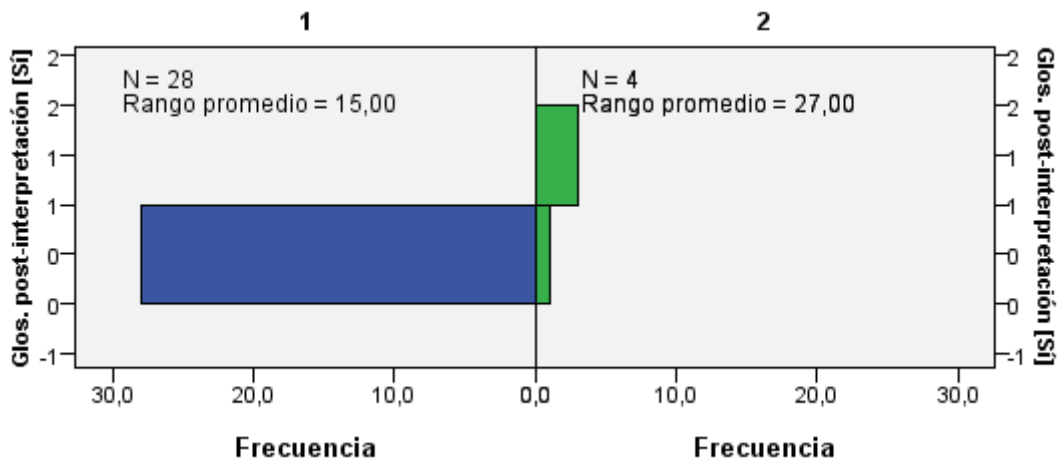


Figura 47
Comportamiento de la variable Glosario en la post interpretación entre los grupos (ESTPGra)



Otro aspecto que denota diferencia entre ambos grupos se relaciona directamente con el formato de glosario que se trabaja en el aula. Las Figuras 48 y 49 recogen respectivamente y de manera detallada los resultados relacionados con aquellas respuestas que marcaban Word y Excel como los formatos de glosario que se trabajan en el aula por parte del estudiantado encuestado. En este sentido, el grupo 1 considera que no se abordan en el aula los distintos tipos de formato, frente a los integrantes del grupo 2 que señalan Word y Excel de forma mayoritaria.

Figura 48
Comportamiento de la variable Formato de glosario en el aula Word entre los grupos (ESTPGra)

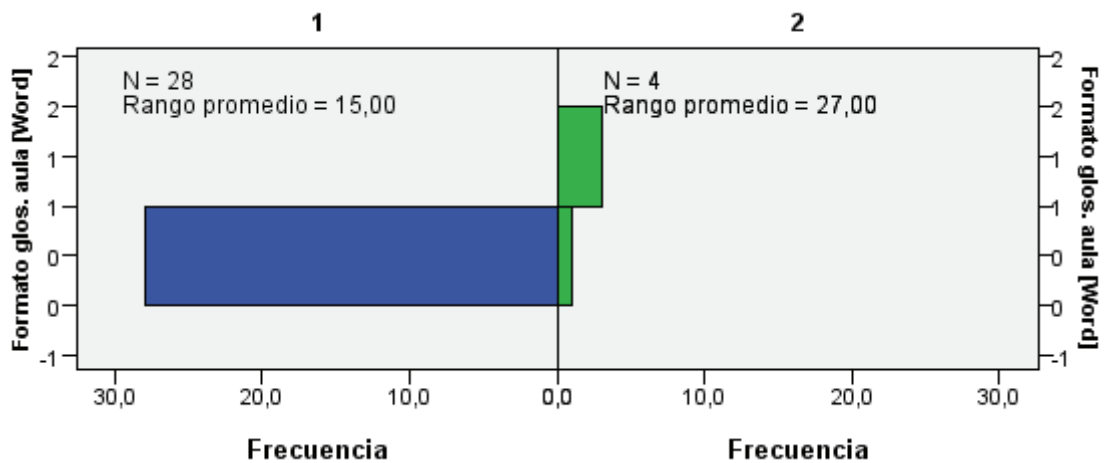
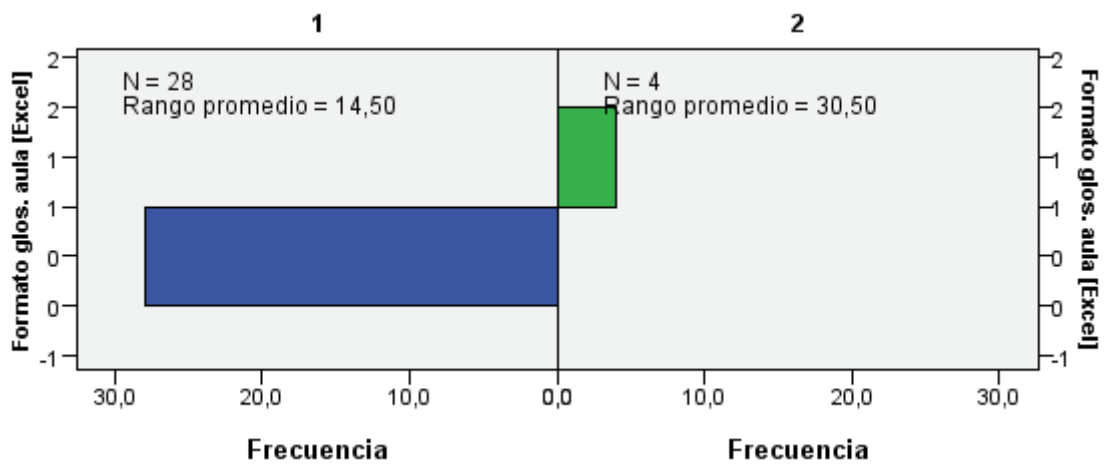
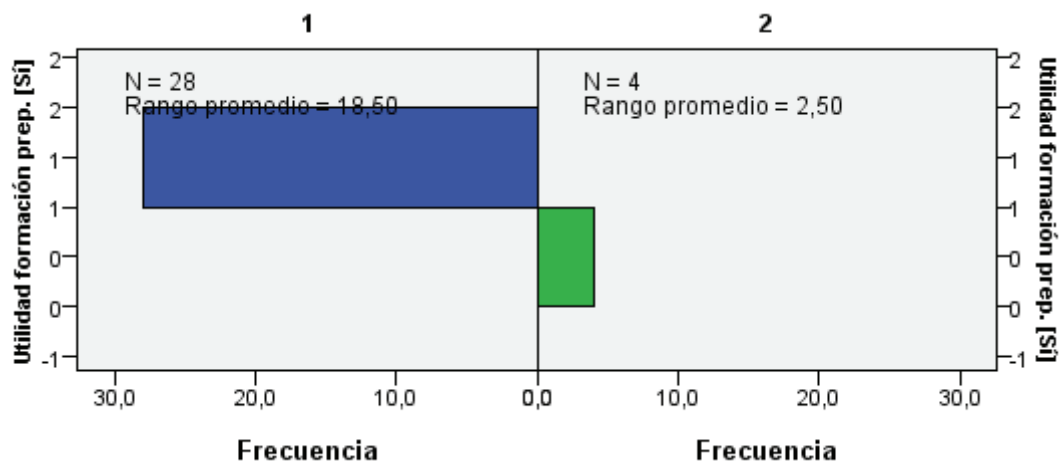


Figura 49
Comportamiento de la variable Formato de glosario en el aula Excel entre los grupos (ESTPGra)



Finalmente, el grupo 2 no responde afirmativamente a la pregunta acerca de la utilidad de la preparación a diferencia del grupo 1, tal y como se muestra en la Figura 50.

Figura 50
Comportamiento de la variable Utilidad en la preparación previa entre los grupos (ESTPGra)



9.1.3. Encuesta de estudiantes profesionales (INTPro)

9.1.3.1. Diseño del instrumento

El instrumento diseñado para este tercer grupo de encuestados (v. Anexo 6 y Anexo 7) se divide en un total de cinco baterías de preguntas (v. apartado 8.3). A continuación, se presentan de forma esquematizada las preguntas realizadas a los encuestados (v. Tablas 29 a 33), así como el número de variable asignado, el código descriptivo corto para facilitar la identificación en cada pregunta en las subsiguientes etapas de análisis que surjan a partir de este momento y, finalmente, el tipo de pregunta.

Tabla 29

Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Preguntas de Control)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
Preguntas de control	P01	Género	Género	Código nominal 1, 2, 3
	P02	Años de experiencia como intérprete profesional	Experiencia	Likert 1-4
	P03	Formación relacionada con el mundo de la interpretación	Formación	Código nominal 1, 2, 3
	P04	Especifique los campos en los que interpreta habitualmente	Campo	Respuestas múltiples
	P05	¿Pertenece a alguna asociación profesional?	Asoc.	Respuestas múltiples

Tabla 30

Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Preparación previa en la vida profesional)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
La preparación previa en la vida profesional	P06	En su opinión, la mayor parte de las dificultades relacionadas con un encargo de interpretación, en su práctica profesional, son de origen...	Dificultad	Respuestas múltiples
	P07	En una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre), indique la frecuencia con la que prepara previamente y de manera concienzuda sus interpretaciones.	Frec. preparación	Likert 1-5
	P08	Señale los condicionantes que, en su caso, le empujen a desarrollar una mayor intensidad en su preparación previa.	Condicionantes	Respuestas múltiples

Tabla 31

Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
Progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional	P09	En su práctica profesional, ¿trabaja en los mismos campos temáticos de forma habitual?	Mismo	Sí-No
	P10	¿Percibe que, con el paso de los años y el avance en su carrera profesional, ha reducido el tiempo de dedicación a la preparación previa en sus interpretaciones en los campos en los que trabaja habitualmente?	Menor preparación	Sí-No

P11	¿A qué motivos achacaría esa reducción de tiempo dedicado a la preparación previa de sus interpretaciones?	Motivo menor preparación	Respuestas múltiples
P12	En su opinión, ¿percibe que sus glosarios han experimentado cambios a lo largo de su carrera profesional en términos de contenido o estructura?	Cambio glosarios	Respuestas múltiples

Tabla 32

Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Perspectivas futuras en relación con la preparación previa en su práctica profesional)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
	P13	¿Considera que, en su futuro profesional, se producirán cambios en la manera en la que afronta la preparación previa a un encargo de interpretación?	Cambios fut. preparación	Sí-No
Perspectivas futuras en relación con la preparación previa en su práctica profesional	P14	¿Qué condicionantes cree que influirán en la forma en la que afronta la preparación previa a un encargo de interpretación?	Condicionantes cambios prep.	Respuestas múltiples
	P15	¿Considera que, en su futuro profesional, se producirán cambio en la manera en la que afronta la elaboración de glosarios ante un encargo de interpretación?	Cambios fut. glosarios	Sí-No
	P16	¿Qué condicionantes cree que influirán en esta decisión?	Condicionantes cambios glos.	Respuestas múltiples

Tabla 33

Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Utilización de glosarios en el ejercicio de interpretación)

Tipo de pregunta	Variable	Pregunta	Código corto	Tipo de respuesta
------------------	----------	----------	--------------	-------------------

Utilización de glosarios en el ejercicio de la interpretación	P17	Do you edit your glossaries?	Edición glos.	Respuestas múltiples
	P18	Do you save your glossaries?	Guarda glos.	Likert 0-4
	P19	Do you use your existing glossaries?	Reuso glos.	Likert 0-3

9.1.3.2. Obtención de la información

Dado que, una vez más, la muestra se recoge en un proceso que no ofrece a todos los individuos encuestados las mismas oportunidades de ser elegidos, se puede concluir que nos encontramos ante un muestreo no probabilístico. Este grupo está conformado por un total de 93 respuestas válidas.

9.1.3.3. Homogenización de las variables

Dada la diversidad de tipos de preguntas, mayoritariamente de carácter nominal y de opciones múltiples, se debe proceder a la homogenización de las escalas. Para ello se recodifican las preguntas en cada una de sus opciones por lo que se obtienen un total de 125 variables diferentes. Para dicha recodificación se utiliza una escala binaria, donde uno (1) representa una respuesta afirmativa y cero (0), toda respuesta no marcada por parte del encuestado.

9.1.3.4. Análisis descriptivo de los datos

Una vez más, para el análisis de los datos se toman las frecuencias de las respuestas positivas de cada variable. A continuación, se presentarán los datos de relevancia obtenidos para cada batería de preguntas mencionadas en la descripción de la metodología (v. subapartado **8.3**) y que se encuentran señalados en las Tablas 34 a 38.

Preguntas de control

Este primer bloque de preguntas pretender dibujar una imagen del perfil de los intérpretes profesionales encuestados. En este sentido, se observa que la mayoría de los intérpretes encuestados son mujeres (80,7%; n = 75) y que un 40,9% (n = 38) de la muestra total cuenta con una experiencia de más de quince años en el sector de la interpretación, seguidos de un 25,8% (n = 24) con una experiencia que oscila entre los tres y los diez

años de carrera profesional y un 19,4% (n = 18) que afirman contar con una experiencia de entre diez y quince años en el ejercicio de la labor interpretativa.

En términos de formación, una mayoría representada por el 49,5% (n = 46) del total de los encuestados afirma contar con estudios de máster en el campo de la interpretación, seguido de un 34,4% (n = 32) de los encuestados que asegura contar únicamente con estudios de grado en traducción e interpretación. Conviene señalar en este punto que el número de encuestados que declaran contar en su haber con formación en el campo de la interpretación procedente de cursos concretos en esta área representa un 12,9% (n = 12) de la muestra total, seguidos de un poco relevante 3,2% (n = 3) de los encuestados que se consideran autodidactas.

En relación con los campos de trabajo en los que habitualmente desempeñan su labor, de manera mayoritaria los intérpretes encuestados han optado por las opciones de comercio y negocios, política, temas sociales y, finalmente, el ámbito judicial.

Por último, es preciso señalar que el 54,8% de los intérpretes afirman no pertenecer a ninguna asociación profesional, seguido de aquellos profesionales que declaran ser miembros de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC).

Tabla 34
Frecuencias positivas del grupo de preguntas de control (intérpretes profesionales)

Variables	n	%
Género [H]	16	17,2%
Género [M]	75	80,7%
Género [NS/NC]	2	2,2%
Experiencia [<3 años]	13	14,0%
Experiencia [3-10 años]	24	25,8%
Experiencia [10-15 años]	18	19,4%
Experiencia [>15 años]	38	40,9%
Formación [Grado T&I]	32	34,4%
Formación [Máster int.]	46	49,5%
Formación [Cursos int.]	12	12,9%
Formación [Autodidacta]	3	3,2%
Campo [Business]	58	62,4%
Campo [Política]	43	46,2%
Campo [Legal]	48	51,6%
Campo [Deporte]	8	8,6%
Campo [Educación]	24	25,8%
Campo [Sociedad]	50	53,8%
Campo [ONG]	33	35,5%
Campo [Medicina]	14	15,1%

Campo [Economía]	3	3,2%
Campo [Sostenibilidad]	2	2,2%
Campo [Agro]	1	1,1%
Campo [Turismo]	1	1,1%
Campo [Religión]	2	2,2%
Campo [Defensa]	1	1,1%
Campo [Tech]	1	1,1%
Campo [Ingeniería]	2	2,2%
Campo [Variado]	1	1,1%
Campo [Prensa]	1	1,1%
Campo [Ambiente]	3	3,2%
Campo [Comunidades]	2	2,2%
Campo [Policía]	2	2,2%
<hr/>		
Asoc. [NS/NC]	51	54,8%
Asoc. [AIIC]	13	14,0%
Asoc. [AIETI]	1	1,1%
Asoc. [ATA]	4	4,3%
Asoc. [APTIJ]	2	2,2%
Asoc. [ASETRAD]	7	7,5%
Asoc. [SKTL]	5	5,4%
Asoc. [TAALS]	2	2,2%
Asoc. [APTRAD]	2	2,2%
Asoc. [VKD]	1	1,1%
Asoc. [SÜTDV]	1	1,1%
Asoc. [AIT]	1	1,1%
Asoc. [CBTI]	1	1,1%
Asoc. [APIC]	1	1,1%
Asoc. [CTTIC]	1	1,1%
Asoc. [CSCI]	1	1,1%
Asoc. [CMIC]	1	1,1%
Asoc. [STIBC]	1	1,1%
Asoc. [SFT]	1	1,1%
Asoc. [ITI]	1	1,1%
Asoc. [CIOL]	2	2,2%
Asoc. [ITI]	1	1,1%
Asoc. [AGPTI]	2	2,2%
Asoc. [Tremédica]	1	1,1%
Asoc. [AFIPTISP]	2	2,2%

La preparación previa en la vida profesional

Este segundo bloque de la encuesta realizada a intérpretes profesionales se centra en dilucidar el papel que tiene la preparación previa dentro del desempeño laboral de los encuestados. En este sentido, conviene resaltar que un 61,3% (n = 57) de los encuestados refieren el tema del evento en el que han de intervenir como la mayor dificultad a la que deben hacer cargo a la hora de abordar un encargo. A esta dificultad, le sigue la

terminológica, marcada por un 58,1% (n = 54) de los encuestados y, en tercer lugar, la lingüística, señalada por un 41,9% (n = 39) de los consultados.

En cuanto a la frecuencia con la que cada uno de los intérpretes se prepara con anterioridad y de forma concienzuda, un 50,5% (n = 47) afirma prepararse siempre seguidos de un 31,2% (n = 29) que declaran prepararse a conciencia para la mayoría de sus encargos.

Finalmente, al analizar los condicionantes que empujen a los intérpretes encuestados a desarrollar una mayor intensidad en la preparación previa, un 78,5% (n = 73) de los encuestados declara situar la terminología como el primer condicionante y un 77,4% (n = 72) que coinciden en colocar el tema como segundo condicionante. En un número menos mayoritario, un 37,6% (n = 35) de los encuestados afirman que el hecho de trabajar para un cliente nuevo es un condicionante de relevancia, seguido de un 35,5% (n = 33) que señala el grado de especialización del evento como un condicionante.

Tabla 35

Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre preparación previa en la vida profesional (intérpretes profesionales)

Variables	n	%
Dificultad [Terminología]	54	58,1%
Dificultad [Tema]	57	61,3%
Dificultad [Lingüístico]	39	41,9%
Dificultad [Tech]	4	4,3%
Dificultad [Tiempo]	2	2,2%
Dificultad [Orador]	4	4,3%
Dificultad [Organización]	2	2,2%
Dificultad [Cultura]	3	3,2%
Dificultad [No dificultad]	1	1,1%
Frec. preparación [Nunca]	2	2,2%
Frec. preparación [Rara vez]	6	6,5%
Frec. preparación [Mitad encargos]	9	9,7%
Frec. preparación [Mayoría]	29	31,2%
Frec. preparación [Siempre]	47	50,5%
Condicionantes [Terminología]	73	78,5%
Condicionantes [Lingüística]	10	10,8%
Condicionantes [Tema]	72	77,4%
Condicionantes [Cliente nuevo]	35	37,6%
Condicionantes [Especialización]	33	35,5%
Condicionantes [Tiempo]	1	1,1%
Condicionantes [Streaming]	1	1,1%
Condicionantes [Cultura]	1	1,1%

Progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional

Este nuevo bloque de preguntas se destina a dilucidar la progresión que cada uno de los intérpretes encuestados percibe acerca de la preparación previa a lo largo de su carrera profesional. En este sentido, conviene comenzar señalando que una amplia mayoría (81,7%; n = 76) admite trabajar de forma habitual en los mismos campos temáticos en su práctica profesional, lo que apunta hacia un amplio índice de especialización entre los encuestados.

Por su parte, un 57,0% (n = 53) de los encuestados afirma que, con el paso de los años y el avance de su carrera profesional experimentan una reducción del tiempo dedicado a la preparación previa en las interpretaciones que se desarrollan en los campos en los que trabajan habitualmente. Ante este hecho, quienes afirmaron lo anterior sustentan su respuesta, en un 51,6% (n = 48) de los casos, en un mayor grado de familiaridad con el tema, así como en una mejora y un mayor afianzamiento en sus lenguas de trabajo (29,0%; n = 27) y en un mayor dominio de la técnica de interpretación (25,8%; n = 24).

Para finalizar el presente bloque, los intérpretes consultados se pronunciaron sobre su percepción de que sus glosarios hubieran experimentado cambios a lo largo de su carrera en términos de contenido o estructura, a lo que un 21,5% (n = 20) afirmó que en la actualidad sus glosarios son más extensos, frente a un 17,2% (n = 16) que manifiesta que sus glosarios son ahora más concisos. Por su parte, un 10,8% (n = 10) de los encuestados afirma que sus glosarios se han mantenido iguales, frente a un porcentaje idéntico que sostiene haber cambiado el formato de este instrumento terminológico.

Tabla 36

Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional (intérpretes profesionales)

Variab les	n	%
Mismo campo [Sí]	76	81,7%
Mismo campo [No]	17	18,3%
Menor preparación [Sí]	53	57,0%
Menor preparación [No]	40	43,0%
Motivo menor preparación [Familiaridad tema]	48	51,6%
Motivo menor preparación [Mucho trabajo]	13	14,0%
Motivo menor preparación [Mejor en técnica]	24	25,8%
Motivo menor preparación [Mejor en lenguas]	27	29,0%
Motivo menor preparación [Poco tiempo]	2	2,2%
Motivo menor preparación [Otros glosarios]	1	1,1%

Motivo menor preparación [Mejor acceso recursos]	1	1,1%
Cambio glosarios [Más concisos]	16	17,2%
Cambio glosarios [Más extensos]	20	21,5%
Cambio glosarios [Iguales]	10	10,8%
Cambio glosarios [Solo consultas puntuales]	6	6,5%
Cambio glosarios [Formato diferente]	10	10,8%
Cambio glosarios [No glosarios]	2	2,2%

Perspectivas futuras en relación con la preparación previa en su práctica profesional

Este penúltimo bloque de preguntas persigue abordar las intenciones futuras de los intérpretes en relación con la preparación previa en su práctica profesional. Para ello, se pregunta a los encuestados si consideran que se producirán cambios en el futuro en la forma en la que afrontan la preparación previa a un encargo de interpretación. En este sentido, el 53,8% (n = 50) de los encuestados prevé cambios en la forma en que se prepara ante un encargo de interpretación frente a un 46,2% (n = 43) que estima que seguirá preparándose de la misma manera que ha venido manteniendo hasta el momento.

Entre los condicionantes que esgrimen aquellos que prevén cambios en la forma en que preparan un evento con anterioridad, destacan, en este orden, la familiaridad con el tema (36,6%; n = 34), la incursión de avances tecnológicos (28,0%; n = 26), un mayor control sobre las lenguas de trabajo (19,4%; n = 18) y un mayor dominio de las técnicas de interpretación (18,3%; n = 17).

Del mismo modo, un grupo significativo refiere que, en el futuro, se producirán cambios en la manera en que elaborarán glosarios antes de un encargo de interpretación (47,3%; n = 44), si bien un grupo mayoritario 52,7% (n = 49) considera que no se darán cambios en la forma en que se desarrollarán sus glosarios en el futuro. Atendiendo a los condicionantes que pueden influir en dichos cambios, nuevamente la familiaridad con el tema sobre el que trata el evento (28,0%; n = 26) y la incursión de nuevas tecnologías (26,9%; n = 25) se erigen como las opciones marcadas mayoritariamente por quienes consideran que sus glosarios se verán afectados en el futuro.

Tabla 37

Frecuencias positivas en el grupo de preguntas sobre perspectivas futuras en relación con la preparación previa en su práctica profesional (intérpretes profesionales)

Variables	n	%
Cambios fut. preparación [Sí]	50	53,8%

Cambios fut. preparación [No]	43	46,2%
Condicionantes cambios prep. [Familiaridad tema]	34	36,6%
Condicionantes cambios prep. [Mucho trabajo]	13	14,0%
Condicionantes cambios prep. [Mejor en técnica]	17	18,3%
Condicionantes cambios prep. [Mejor en lenguas]	18	19,4%
Condicionantes cambios prep. [Tech]	26	28,0%
Condicionantes cambios prep. [Poco tiempo]	1	1,1%
Cambios fut. glosarios [Sí]	44	47,3%
Cambios fut. glosarios [No]	49	52,7%
Condicionantes cambios glos. [Familiaridad tema]	26	28,0%
Condicionantes cambios glos. [Mucho trabajo]	8	8,6%
Condicionantes cambios glos. [Mejor en técnica]	8	8,6%
Condicionantes cambios glos. [Mejor en lenguas]	9	9,7%
Condicionantes cambios glos. [Tech]	25	26,9%
Condicionantes cambios glos. [Más fuentes info]	1	1,1%
Condicionantes cambios glos. [Intercambio info]	1	1,1%

Gestión de los glosarios

Este último bloque nos adentra en el manejo y la manipulación que hacen los intérpretes de sus glosarios. Los datos recogidos demuestran que un 30,1% (n = 28) de los encuestados afirma editar sus glosarios tras el evento en el que participan, seguidos de un 25,8% (n = 24) que manifiesta editar sus glosarios durante el propio evento.

En relación con el almacenamiento de los glosarios, un 35,5% (n = 33) de los encuestados afirma guardar siempre sus glosarios, erigiéndose como la respuesta mayormente escogida. Por su parte, un 30,1% (n = 28) asume reutilizar sus glosarios solamente en algunas ocasiones, frente a un 15,1% (n = 14) que declara reutilizar sus glosarios siempre.

Tabla 38

Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre la gestión de los glosarios (intérpretes profesionales)

Variables	n	%
Edición glos. [Durante evento]	24	25,8%
Edición glos. [Tras evento]	28	30,1%
Edición glos. [No edición]	7	7,5%
Guarda glos. [Siempre]	33	35,5%

Guarda glos. [A veces]	9	9,7%
Guarda glos. [Raramente]	1	1,1%
Guarda glos. [Nunca]	1	1,1%
Reuso glos. [Siempre]	14	15,1%
Reuso glos. [A veces]	28	30,1%
Reuso glos. [Siempre nuevo]	2	2,2%

9.1.3.5. Análisis estadístico de los datos

Análisis del clúster jerárquico

Se emplea nuevamente la medida de distancia Rogers y Tanimoto descrita en la metodología (v. capítulo 8) para la elaboración del clúster jerárquico. A tal fin, se toman las variables obtenidas de los distintos bloques de preguntas a excepción de las preguntas de control —analizadas en el subapartado anterior—, dado que el planteamiento es formar grupos a partir del comportamiento que presentan los individuos encuestados en el desarrollo profesional de la interpretación. Es posible observar en el dendrograma resultante (v. Anexo 3) que los casos presentan bastantes diferencias entre sí, por lo que la formación de las cantidades de grupos que permiten definir perfiles se debe realiza con medidas de combinación de clústeres que presenten una distancia re-escalada que oscile entre 20 y 25 puntos.

Si bien esta metodología nos permite contar con un número amplio de grupos que se decide a criterio del propio investigador a tenor de las exigencias de la propia encuesta y del perfil de los encuestados, los datos recopilados nos empujan a optar por una diferenciación de dos únicos grupos para el contraste de los resultados obtenidos a favor de la simplificación analítica. En tales circunstancias, el grupo 1 se encuentra formado por 47 miembros mientras que el segundo grupo lo integra un total de 46 encuestados de una muestra total de 93 individuos.

Contraste de los resultados

Tomada la decisión del número de grupos en los que se desea reunir a los individuos encuestados, se realiza el contraste pertinente por medio del método de clasificación K-means con los dos grupos. Seguidamente, y tal como se muestra en la Tabla 39, se observa que se clasifican correctamente en el método de clúster jerárquico centroide un total de 44 encuestados en el grupo 1 y 46 en el grupo 2, valiéndonos de la comparación realizada con el método K-means. Solo tres individuos no se clasifican correctamente. A

continuación, se realiza la correlación de Rho de Spearman para determinar si la decisión tomada en el paso anterior resulta adecuada. Como el coeficiente de correlación de Rho de Spearman es alto — en concreto, 0,937, por lo que es cercano a uno y el valor de la significación bilateral resulta menor que 0,01, al ser 0,00 para un 99% de confianza— es posible afirmar que la clasificación de dos grupos del método de análisis jerárquico tiene una alta coincidencia con el método de clasificación K-means y, por lo tanto, es posible utilizar la clasificación de dos grupos del método de clúster jerárquico centroide.

Tabla 39

Tabla cruzada entre los grupos formados por los métodos K-means y clúster jerárquico (intérpretes profesionales)

		Clúster Jerárquico	
		1	2
K-means	1	44	0
	2	3	46
Total		47	46

Nota. Se cruzan en la tabla los totales de estudiantes recogidos en cada uno de los grupos tras aplicar el método K-means y el de clúster jerárquico. Se observa que ambos coinciden en las cifras obtenidas, lo que da validez a la decisión tomada.

Comparación de las variables entre los grupos

Con el objetivo de describir el comportamiento de los dos grupos generados, se realiza la comparación de las variables entre ambos. El primer paso consiste en determinar cuáles de dichas variables presentan un comportamiento diferente que puedan considerarse estadísticamente significativas. Para ello, se emplea la prueba no paramétrica U-de Mann Whitney. En la Tabla 40 que sigue a continuación, se representan las variables en las que se rechaza la hipótesis nula y que, por tanto, se diferencian de las variables que presentan un comportamiento similar entre los grupos. El resto de las variables, que no presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, no resultan de interés para esta parte del proceso de análisis estadístico.

Tabla 40

Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la comparación de variables entre los grupos (intérpretes profesionales)

Variables	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Campo [Legal]	836,500	0,030
Cambio glosarios [Más concisos]	899,000	0,032

Cambio glosarios [Formato diferente]	944,000	0,050
Cambios fut. preparación [Sí]	70,500	0,000
Cambios fut. preparación [No]	70,500	0,000
Condicionantes cambios prep. [Familiaridad tema]	345,500	0,000
Condicionantes cambios prep. [Mucho trabajo]	782,000	0,000
Condicionantes cambios prep. [Mejor en técnica]	829,500	0,004
Condicionantes cambios prep. [Mejor en lenguas]	667,000	0,000
Condicionantes cambios prep. [Tech]	483,000	0,000
Cambios fut. glosarios [Sí]	115,500	0,000
Condicionantes cambios glos. [Familiaridad tema]	483,000	0,000
Condicionantes cambios glos. [Mucho trabajo]	897,000	0,004
Condicionantes cambios glos. [Mejor en técnica]	943,500	0,030
Condicionantes cambios glos. [Mejor en lenguas]	874,000	0,002
Condicionantes cambios glos. [Tech]	506,000	0,000
Edición glos. [Durante evento]	529,000	0,000
Edición glos. [Tras evento]	437,000	0,000
Guarda glos. [Siempre]	322,000	0,000
Guarda glos. [A veces]	874,000	0,002
Reuso glos. [Siempre]	759,000	0,000
Reuso glos. [A veces]	437,000	0,000

Nota. H0: distribución igual; H1: distribución diferente; p: 0,005

A partir de los datos expuestos en la Tabla 40 anterior, se procede a continuación a resaltar aquellas características que presenten diferencia entre los grupos señalados. Esto nos permitirá crear una imagen generalizada de los dos grandes grupos de profesionales que se han podido diferenciar en nuestro análisis estadístico de los datos y favorecer, de cara al apartado de discusión de los resultados, determinadas tendencias relacionadas con la temática de los bloques planteados. A tal fin, y para garantizar la mejor visualización gráfica de los datos, se presentan una serie de figuras que demuestran estadísticamente las divergencias entre ambos grupos en aquellas áreas temáticas que consideramos cuentan con un mayor interés para nuestro estudio.

Conviene comenzar señalando en esta parte del análisis que, a tenor de los datos recopilados, se observa que las variables que presentan una mayor incidencia en la clasificación se concentran, fundamentalmente, en la forma en que perciben los encuestados la preparación previa ante un encargo de interpretación en el futuro, si bien no deben desdeñarse otros aspectos singulares como pueden ser las asunciones en relación con los cambios que los encuestados prevén que se puedan dar en la elaboración de sus glosarios. En este sentido, puede determinarse que el grupo 1 se caracteriza por ser el que prevé una mayor evolución en la forma en que desarrollará su preparación previa.

En la Figura 51 siguiente, se muestra cómo una parte importante de los integrantes del grupo 1 opinan que, a lo largo del desarrollo de su carrera profesional, sus glosarios son cada vez más concisos. Del mismo modo, puede observarse en la Figura 52 que los integrantes del grupo 1 afirman en este mismo bloque temático que, con el paso de los años, han ido variando el formato en que desarrollan sus glosarios a medida que se ha ido desarrollando su carrera profesional.

Figura 51

Comparación de la variable Cambio glosarios [más concisos] entre los grupos (INTPro)

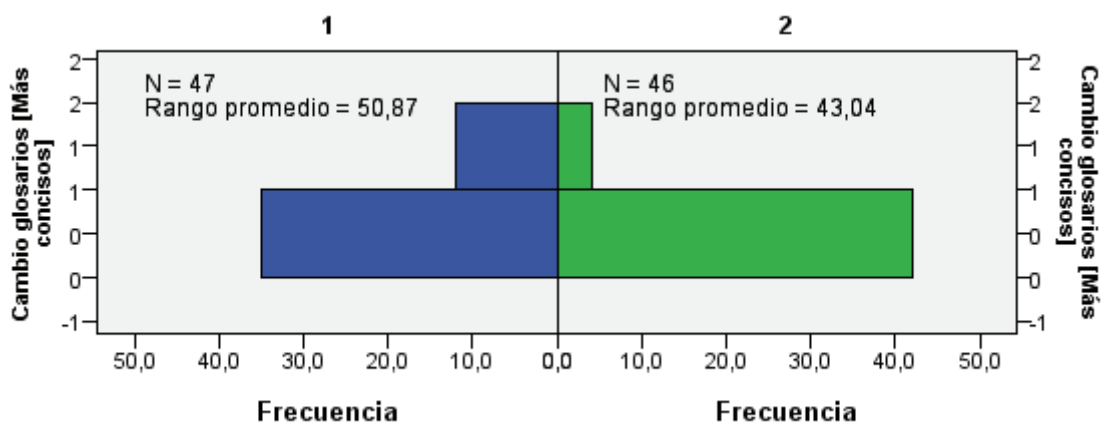
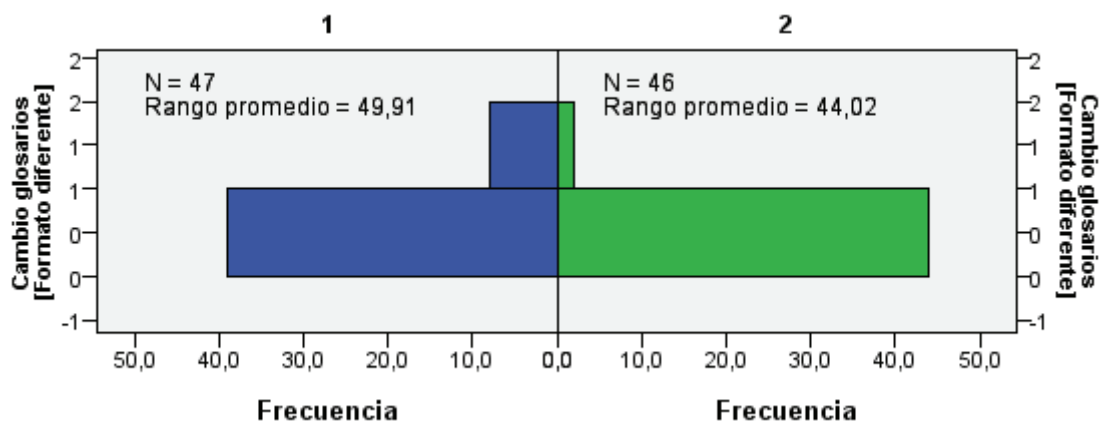


Figura 52

Comparación de la variable Cambio glosarios [Formato diferente] entre los grupos (INTPro)



Por su parte, las Figuras 53 y 54 demuestran que el grupo 1 muestra una clara disposición a realizar cambios en el futuro en relación con la preparación previa antes de un encargo.

Figura 53

Comparación de la variable Cambios en la preparación futura [Si] entre los grupos (INTPro)

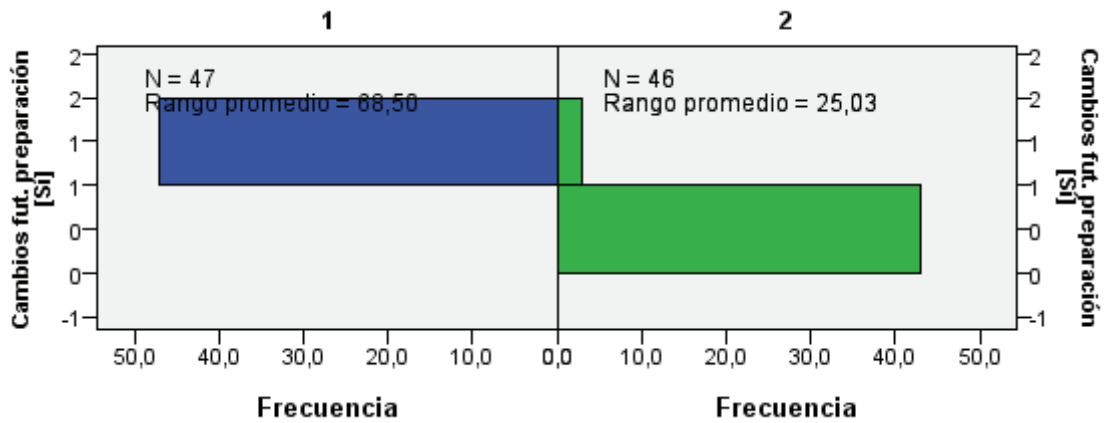
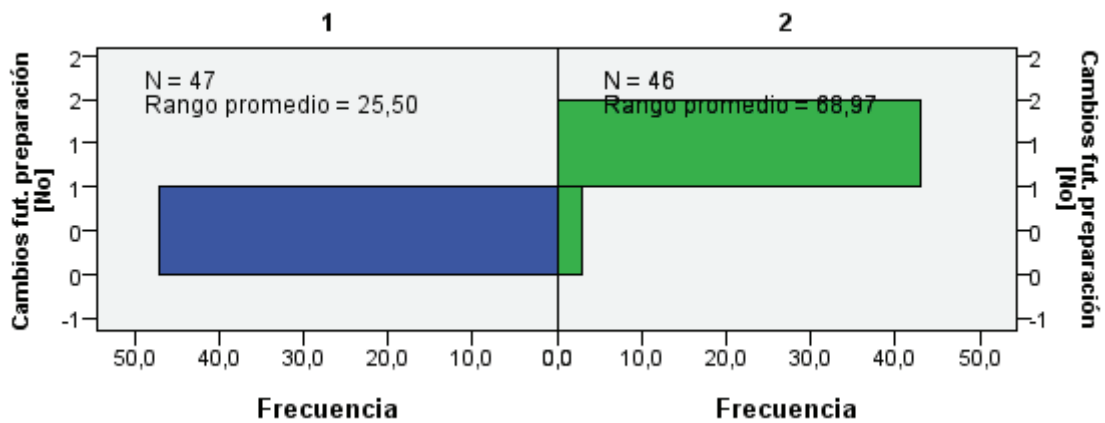


Figura 54
 Comparación de la variable Cambios en la preparación futura [No] entre los grupos (INTPro)



En relación con esta intencionalidad, es preciso reseñar que las variables que condicionan los cambios en la preparación de cara al futuro para los encuestados y que muestran diferencias entre los grupos son la familiaridad con el tema (v. Figura 55), la mejora en las técnicas de interpretación (v. Figura 56), una mayor carga de trabajo (v. Figura 57), la mejora de las lenguas de trabajo (v. Figura 58) y, por último, los cambios que puedan darse en el ámbito tecnológico (v. Figura 59).

Figura 55
 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de la preparación [Familiaridad tema] entre los grupos (INTPro)

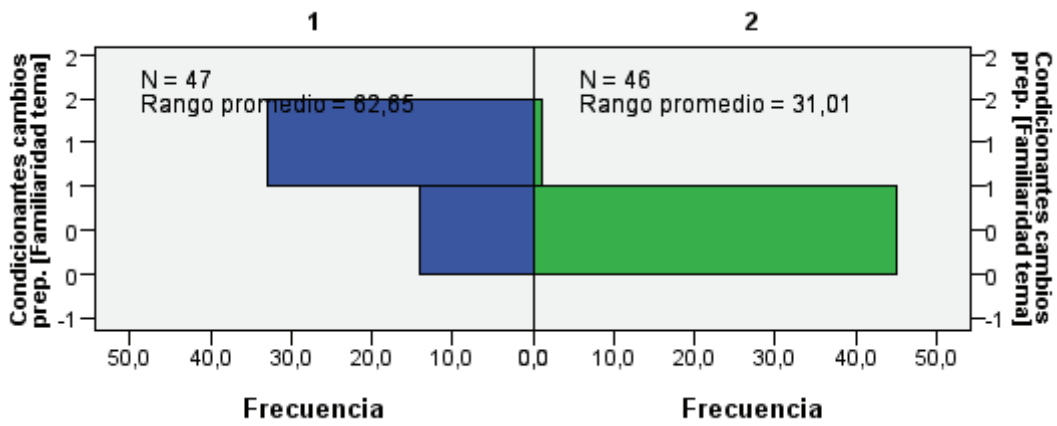


Figura 56

Comparación de la variable *Condiciones en los cambios de la preparación [Mejor en técnicas]* entre los grupos (INTPro)

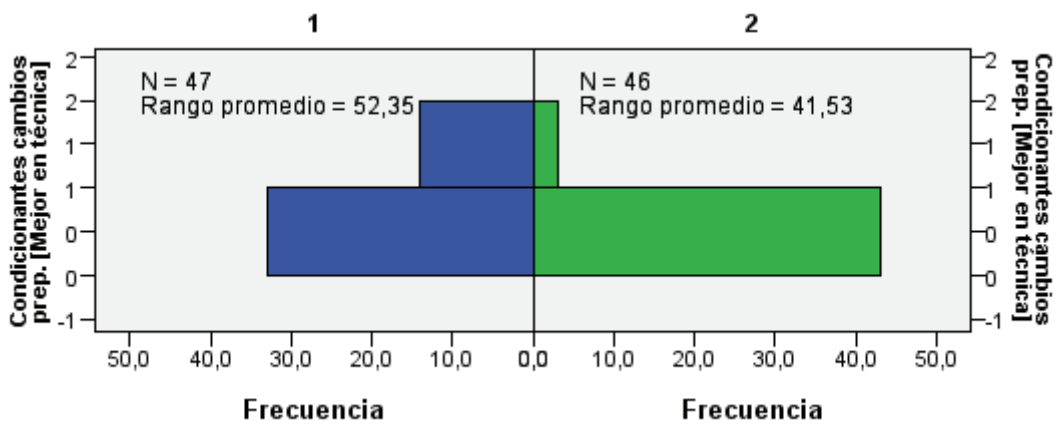


Figura 57

Comparación de la variable *Condiciones en los cambios de la preparación [Mucho trabajo]* entre los grupos (INTPro)

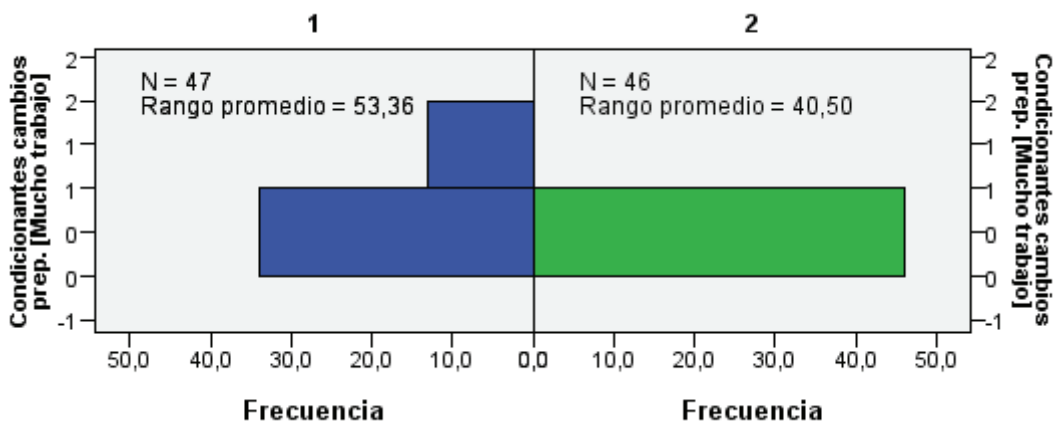


Figura 58

Comparación de la variable *Condicionantes en los cambios de la preparación [Mejor en lenguas]* entre los grupos (INTPro)

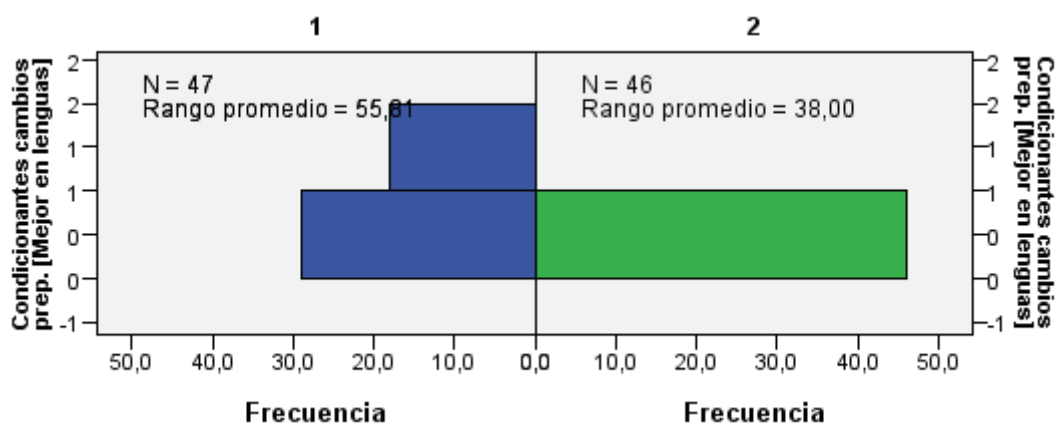
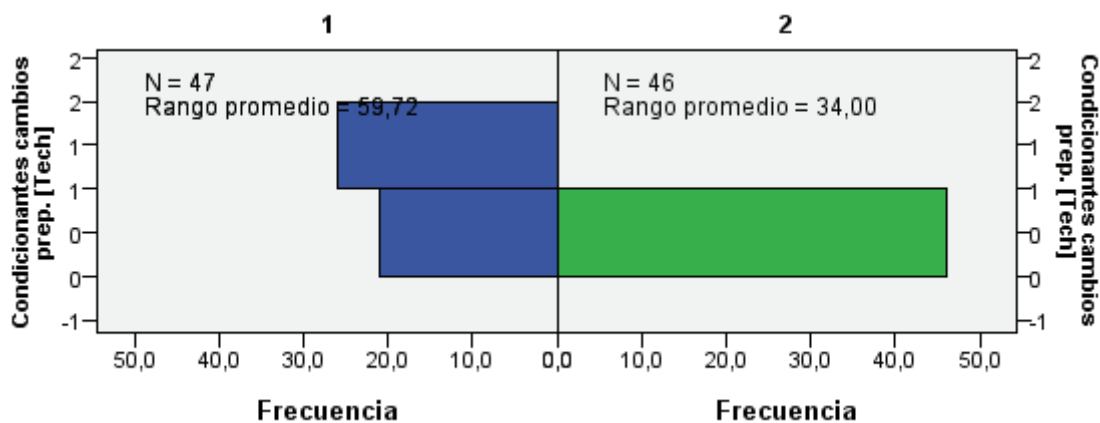


Figura 59

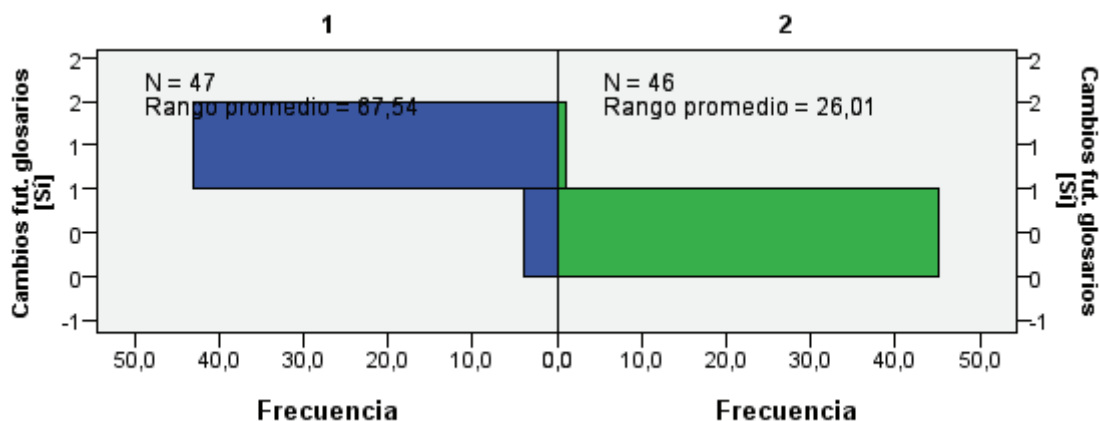
Comparación de la variable *Condicionantes en los cambios de la preparación [Tech]* entre los grupos (INTPro)



De la misma manera, el grupo 1 se caracteriza por contar en sus filas con la mayoría de los encuestados que refieren modificaciones en los glosarios en el futuro tal y como se puede observar en la Figura 60.

Figura 60

Comparación de la variable *Cambios futuros en los glosarios [Si]* entre los grupos (INTPro)



Conviene señalar los condicionantes que presentan un mayor impacto en la diferencia de los grupos en lo relativo a los cambios futuros en los glosarios de los encuestados. Los condicionantes de mayor relevancia son la familiaridad con el tema (v. Figura 61), la mejora en las técnicas de interpretación (v. Figura 62), una mayor carga de trabajo (v. Figura 63), la mejora en las lenguas de trabajo (v. Figura 64) y, por último, los potenciales en cambios tecnológicos que puedan darse (v. Figura 65).

Figura 61

Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de los glosarios [Familiaridad tema] entre los grupos (INTPro)

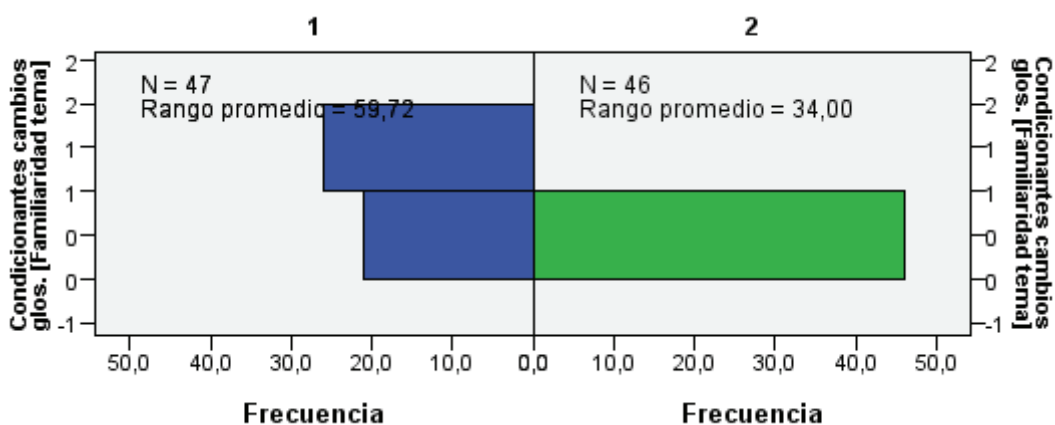


Figura 62

Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de los glosarios [Mejor en técnica] entre los grupos (INTPro)

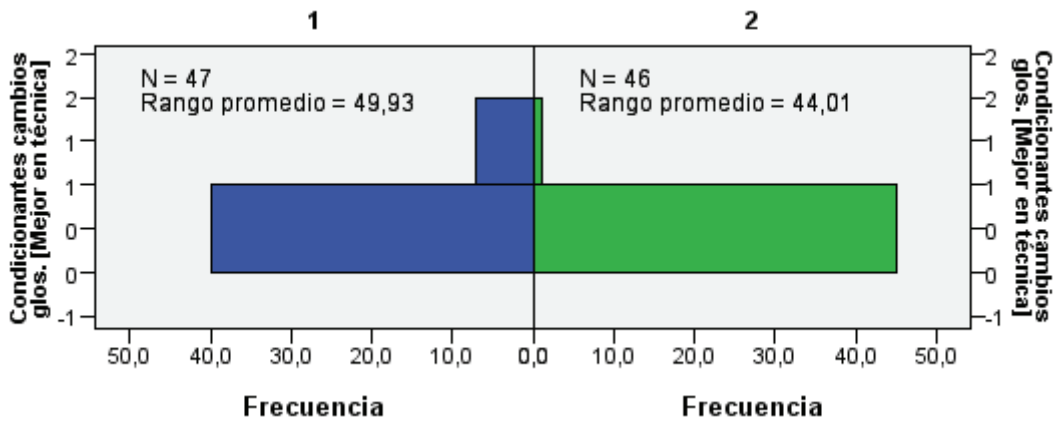


Figura 63

Comparación de la variable *Condiciones en los cambios de los glosarios [Mucho trabajo]* entre los grupos (INTPro)

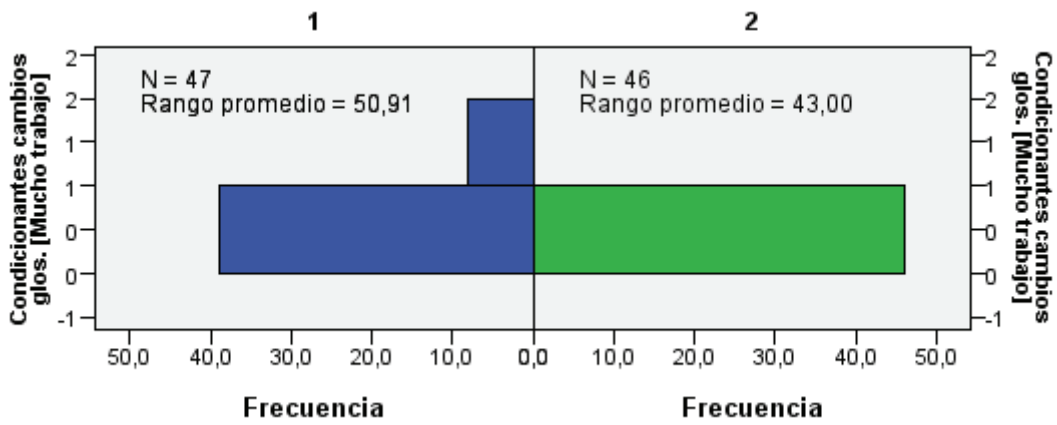


Figura 64

Comparación de la variable *Condiciones en los cambios de los glosarios [Mejor en lenguas]* entre los grupos (INTPro)

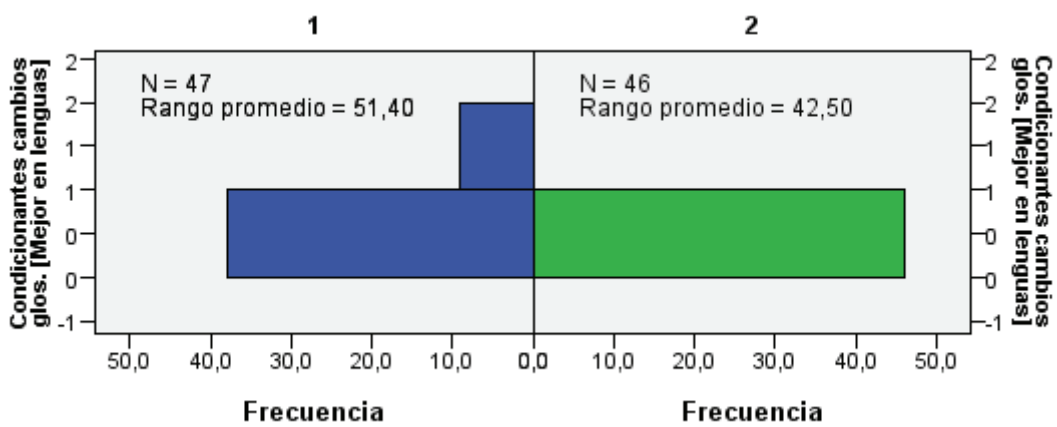
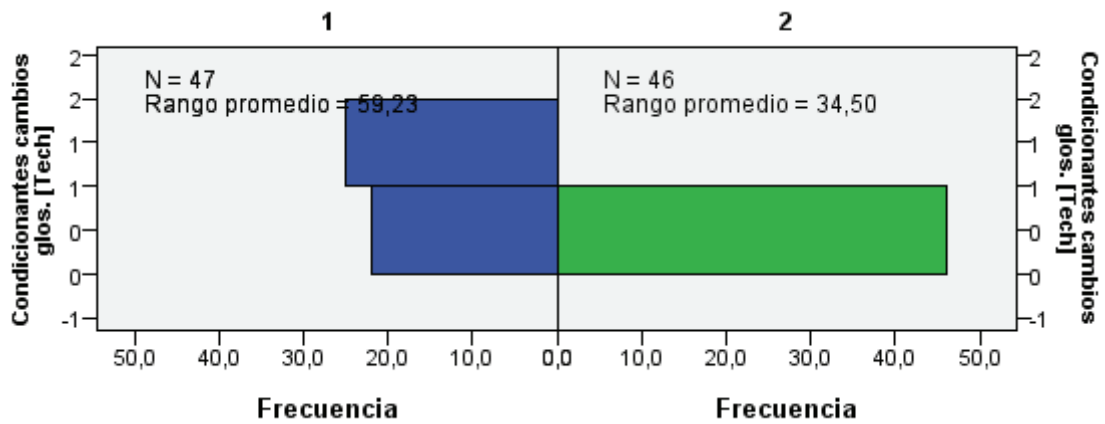


Figura 65

Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de los glosarios [Tech] entre los grupos (INTPro)



Finalmente, se analiza la gestión de los glosarios por parte de los encuestados. En este sentido, el grupo 1 incluye a aquellos individuos que actualmente editan sus glosarios tanto durante la celebración del evento en el que participan como intérpretes (v. Figura 66) como tras el evento (v. Figura 67). Además, dicho grupo contiene a los profesionales que refieren almacenar (v. Figuras 68 y 69) y reutilizar sus glosarios siempre y a veces (v. Figuras 70 y 71, respectivamente).

Figura 66

Comparación de la variable Edición de los glosarios [Durante el evento] entre los grupos (INTPro)

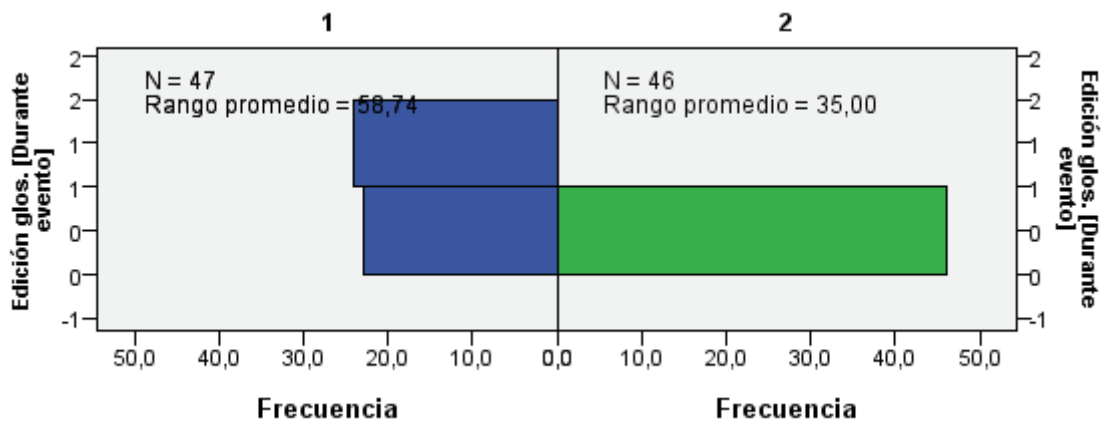


Figura 67

Comparación de la variable Edición de los glosarios [Tras evento] entre los grupos (INTPro)

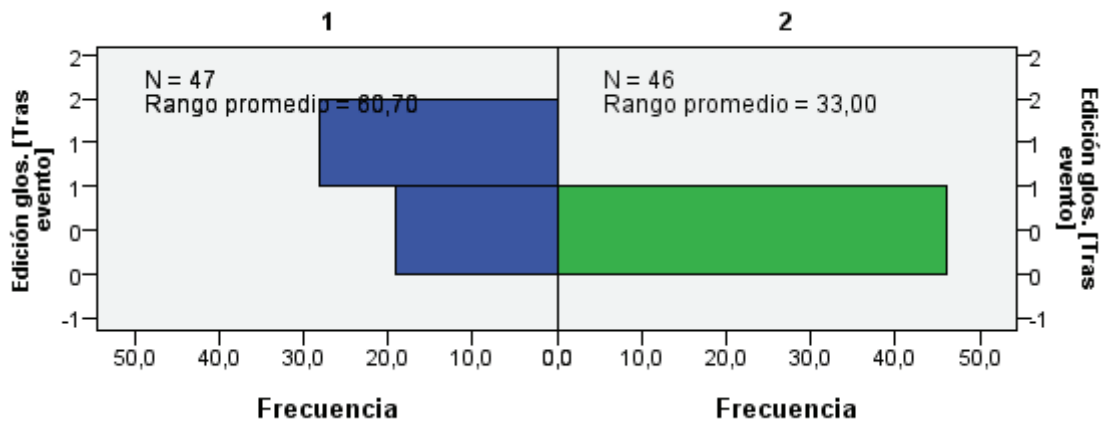


Figura 68
 Comparación de la variable *Guarda glosarios [Siempre]* entre los grupos (INTPro)

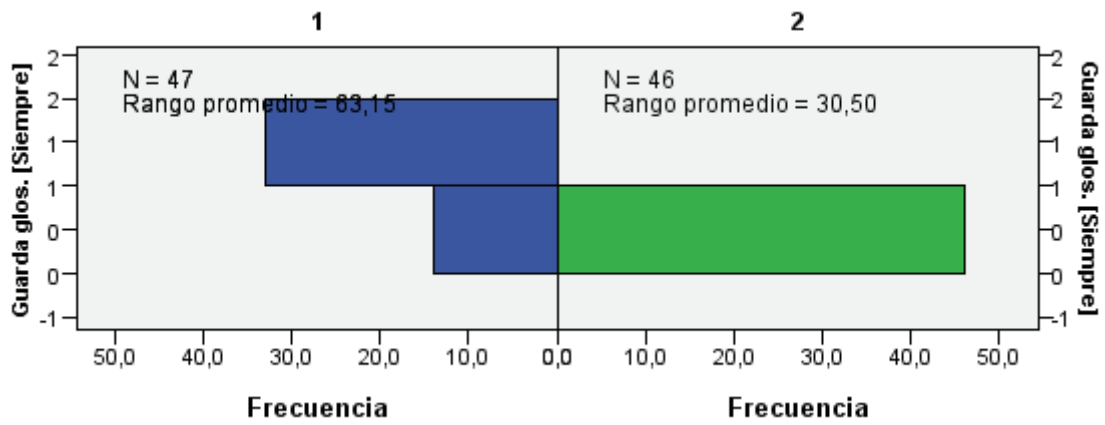


Figura 69
 Comparación de la variable *Guarda glosarios [A veces]* entre los grupos (INTPro)

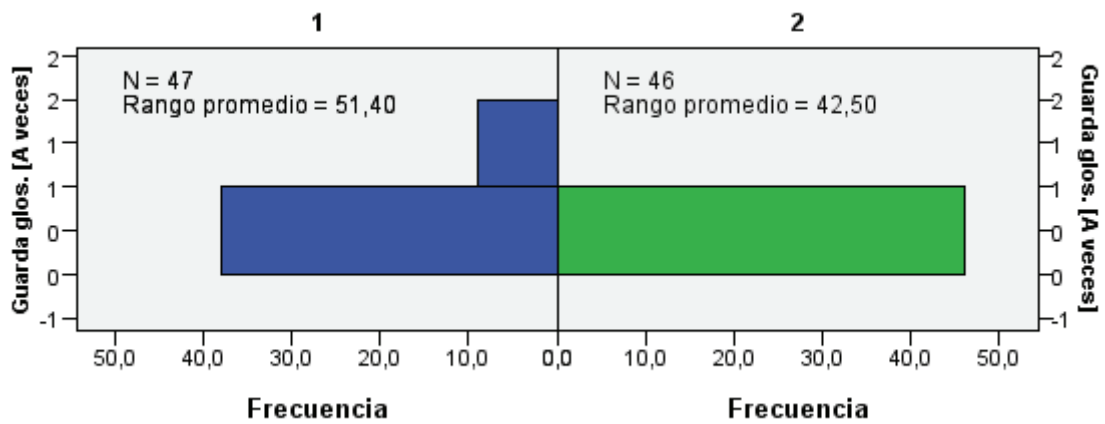


Figura 70
 Comparación de la variable *Reutilización de glosarios [Siempre]* entre los grupos (INTPro)

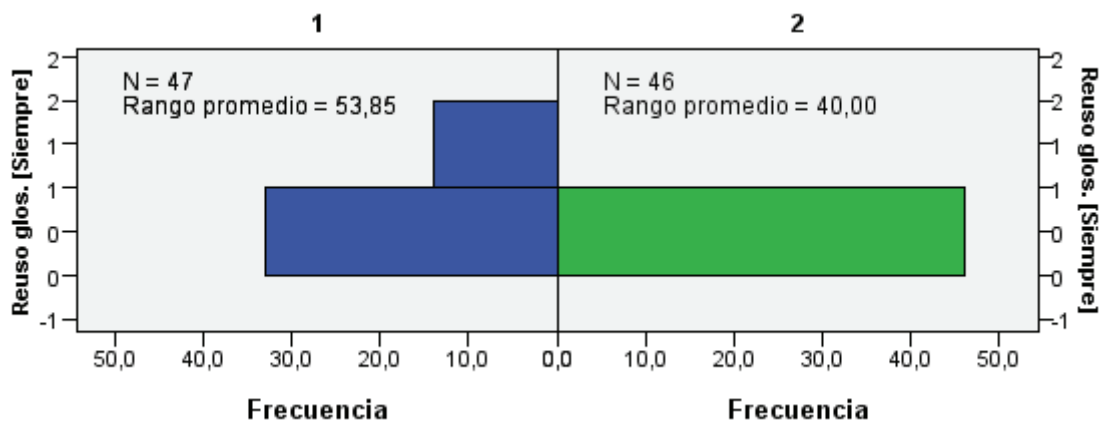
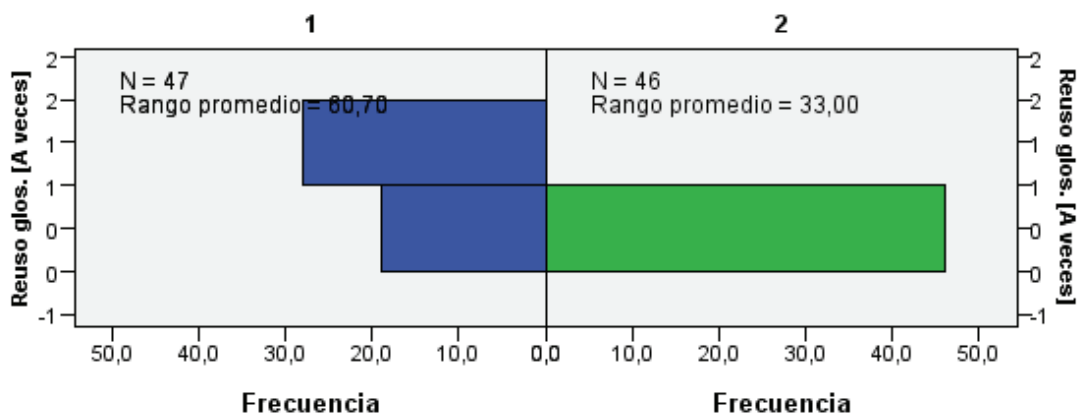


Figura 71
Comparación de la variable Reutilización de glosarios [A veces] entre los grupos (INTPro)



9.2. Discusión

Se procede a continuación a dar inicio a la segunda parte del capítulo analítico que nos ocupa y que nos permitirá sentar las bases para alcanzar las conclusiones de nuestro trabajo de investigación. Nos proponemos abordar a partir de este punto la discusión de los datos presentados en el apartado **9.1** anterior con un ojo puesto en los resultados obtenidos de los análisis descriptivos y estadísticos de los tres instrumentos empleados y, con el otro, en los contenidos dispuestos en nuestra exposición teórica a fin de otorgarles a los datos un marco contextual en el que cobren sentido.

Para conseguir una distribución ordenada de los contenidos, se abordará la discusión de manera estructurada tomando como base los cuatro objetivos descritos en la introducción de nuestro trabajo y que se irán recordando al inicio de cada uno de los subapartados siguientes. De igual modo, se aclarará desde el inicio de cada apartado los grupos

implicados de sujetos encuestados implicados y se integrarán las diferentes preguntas a las que se vaya haciendo mención a medida que se avance en la redacción para favorecer la agilidad en la lectura y la mejor comprensión del análisis.

Tras analizar los distintos datos descriptivos en relación con cada uno de los objetivos marcados y situarlos dentro del marco teórico expuesto, se procederá a realizar una comparativa de los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico conseguidos y analizados en el apartado anterior. El fin de dicho ejercicio será reforzar la discusión de los resultados descriptivos para obtener un terreno mejor abonado para nuestras conclusiones (v. capítulo **10**).

9.2.1. Discusión en torno al primer objetivo

Según se describió en el apartado **1.4** de la introducción de nuestra tesis doctoral, el primer objetivo marcado para la presente investigación se centra en determinar la manera en que se aborda la preparación previa del intérprete a lo largo de la etapa formativa de los estudiantes de interpretación y analizar si se producen cambios en la transición de los estudios de grado a los de postgrado. Para ello, se tomarán como referencia los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a dos de los tres perfiles consultados: por un lado, los estudiantes de grado (ESTGra) y, por otro lado, los estudiantes de postgrado (ESTPGra).

A continuación, se procederá a analizar los distintos enfoques —coincidentes con las distintas baterías de preguntas que se plantearon en el análisis anterior— que consideramos oportuno abordar por su interés para dar respuesta al cuestionamiento planteado en este primer objetivo.

Primera incursión del alumnado de grado y de postgrado a la preparación previa del intérprete

Este primer bloque de preguntas nos permitirá crear una imagen de la forma en la que la preparación previa en el campo de la interpretación llega a las vidas formativas del estudiantado tanto a nivel de grado, como de postgrado. Así, conviene comenzar este primer punto centrando la atención en la siguiente pregunta:

¿Se aborda la preparación previa de un encargo de interpretación de forma específica en las asignaturas de interpretación? (ESTGra P09 y ESTPGra P06)

Según se desprende de los resultados obtenidos, un 66,4% (n = 89) de los encuestados pertenecientes al grupo de estudiantes de grado refiere que la preparación previa se aborda de forma específica en las asignaturas de interpretación. Por su parte, un porcentaje similar de estudiantes de postgrado (62,5%; n = 20) afirma que, efectivamente, el proceso preparatorio está presente en el aula.

Resulta interesante analizar los datos expuestos anteriormente con respecto a la universidad a la que pertenecen los distintos encuestados, especialmente en el caso de los estudiantes de grado, por ser el primer paso de la carrera formativa. Este interés radica en la necesidad de observar si, en efecto, los alumnos perciben que la preparación previa está presente de forma diferenciada entre los contenidos impartidos en el aula. En este sentido, nos centraremos en las dos universidades con mayor porcentaje de estudiantes participantes —ULPGC y VIU—, cuyo alumnado admite que se aborda la preparación previa en sus clases de interpretación en un 59,2% (n = 58) de las ocasiones en el caso de la ULPGC y en un 82,4% (n = 28) en la VIU. Estas cifras vienen a demostrar que, efectivamente, de manera mayoritaria, se cumple con los distintos proyectos y guías docentes de ambas universidades en los que la preparación previa tiene una probada presencia a lo largo de toda la impartición de la materia durante el grado, aunque con mayor incidencia en el caso de la VIU. Ahora bien, conviene analizar en qué momento de dicha carrera formativa ocurre esta primera aproximación y si la enseñanza del proceso preparatorio previo a un evento goza de una entidad propia en forma de sesiones específicas o si, por el contrario, se imparte de manera diluida en los contenidos de la materia.

¿En qué asignatura se aborda la preparación previa a la interpretación por primera vez? (ESTGra P10 y ESTPGra P07)

¿Se dedican sesiones específicas a la preparación previa? (ESTGra P11 y ESTPGra P08)

A tenor de los datos se percibe que la totalidad de los alumnos de grado procedentes de la VIU que confirman que la preparación previa se aborda en el aula de interpretación (n = 28), un 46,2% (n = 13) de ellos aseguran que esta circunstancia se produce en sesiones

específicas frente al 53,8% (n = 15) que declara que se produce de manera puntual a lo largo del desarrollo de la asignatura. En el caso de estudiantes de grado de la ULPGC que afirman que la preparación previa está presente en el aula de interpretación (n = 58), un 55,2% (n = 32) afirma que este proceso preparatorio se imparte de manera puntual en las sesiones de clase, mientras que un 39,7% (n = 23) asegura que este contenido se imparte en sesiones específicas. Se observa, por lo tanto, que en ambas universidades la preparación previa cuenta, efectivamente, con un espacio dentro de la enseñanza de la interpretación, si bien esa percepción es significativamente mayor entre el alumnado de la VIU (82,4% del total del alumnado encuestado de esa universidad), frente al 59,2% de la ULPGC, referido anteriormente. Conviene resaltar en este punto que, de acuerdo con sus planes de estudio, la VIU estructura la enseñanza de la interpretación en tres asignaturas que se distribuyen en el siguiente orden: introducción a la interpretación, interpretación consecutiva e interpretación simultánea. La primera de esas tres asignaturas contiene una unidad competencial —uno de los cuatro bloques temáticos en los que se componen la asignatura— dedicada íntegramente a la preparación del intérprete. Por su parte, en su redacción, los proyectos docentes de las asignaturas de interpretación de la ULPGC, donde los contenidos teóricos introductorios a la materia se imparten en la primera asignatura de interpretación consecutiva al no existir una asignatura anterior de aproximación a la asignatura, incluyen la preparación previa de forma muy general en las asignaturas relacionadas con interpretación consecutiva y con una menor presencia teórica en las asignaturas de interpretación simultánea.

En este sentido, se observa que un 64,7% (n = 22 de los 34 estudiantes de referencia) del estudiantado de la VIU refiere que esa primera aproximación se da en la asignatura de iniciación a la interpretación, frente a un número similar (63,8%; n = 37 de un total de 58 estudiantes de referencia) de estudiantes de la ULPGC que afirman que la primera asignatura donde se explora la preparación previa es interpretación consecutiva. Esta circunstancia puede hacernos considerar que el abordaje de la preparación previa como proceso inherente al propio acto interpretativo debe ocupar un espacio claramente diferenciado dentro de la docencia de la interpretación, en tanto que con la labor del intérprete no se pretende alcanzar —siguiendo los preceptos funcionalistas expuestos a lo largo del capítulo 2— un alto grado de equivalencia entre el discurso original y el meta, sino que este último cumpla la misma función en la lengua de llegada que aquella que cumplió en la lengua de partida en su contexto específico (Pöchhacker, 2017). Para ello

es preciso contar con las herramientas para analizar dicho contexto y extraer su terminología y conocimientos asociados, algo que, en gran medida, se consigue por medio del proceso preparatorio.

De igual modo, la posibilidad de anticipación reduce la ansiedad ya que puede entenderse como un apoyo cognitivo a la labor del intérprete tal y como aseveraba Gile (2009), quien, además, confiere al conocimiento extralingüístico y a la preparación previa un papel preponderante en tanto que permiten reducir las exigencias de procesamiento a la hora de interpretar. Estos postulados refuerzan la importancia del proceso preparatorio como herramienta para reducir la carga cognitiva no solo del intérprete profesional, sino también del estudiantado durante su fase formativa y así conseguir un mejor desempeño durante sus estudios y, posteriormente, en su etapa profesional.

Analizada la forma en que la preparación previa llega a los estudiantes de grado, estudiamos a continuación la manera en que este proceso está presente en los cursos de postgrado, entendidos como la plataforma de salida de los intérpretes en formación al mercado profesional. Esta circunstancia —unida a la relevancia que se le ha otorgado a este proceso preparatorio desde los distintos enfoques de investigación— puede inducirnos a pensar que la preparación previa pueda tener una presencia más sólida en estos estudios superiores a fin de apuntalar su desarrollo profundo para los estudiantes que, de forma inminente, han de integrarse en el mercado laboral. Los datos recopilados apuntan en otra dirección. El 62,5% (n = 20) de los estudiantes de postgrado consultados afirma que la preparación previa se aborda de manera específica en el aula de interpretación —una cifra que se halla en línea con el porcentaje recogido de las encuestas realizadas a los estudiantes de grado (66,4%). No obstante, se observa que el porcentaje de alumnado que afirma que la preparación previa se aborda de forma puntual en el aula (75%; n = 15 del total de los estudiantes que aseguraron que la preparación previa se aborda en el aula) es significativamente mayor que el porcentaje de estudiantes de grado que afirmaban la misma circunstancia (53,9 %; n = 48).

Estas cifras nos muestran que la presencia de la preparación previa en el aula adquiere un sentido de aspecto puntual a medida que avanza la carrera formativa de los intérpretes futuros sin que, al parecer, se aborde de manera concreta en módulos o sesiones específicas dedicadas a este particular.

Análisis del papel que tiene el glosario en el aula de interpretación y su empleo entre el alumnado

El aspecto que nos ocupa a continuación pretender definir con claridad el grado de incursión que tiene el glosario como instrumento terminológico entre el estudiantado de grado y postgrado. Con ello, se pretende identificar cualquier potencial cambio sustancial en la forma en que se enseña su uso en una etapa formativa frente a la otra y analizar los posibles cambios de formato que los alumnos experimentan como estudiantes de grado o de postgrado.

Para ello, se analiza una serie de preguntas idénticas para ambos grupos que nos permitirán determinar si tal cambio o progresión se produce de una etapa a la siguiente.

*¿Se imparten sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios?
(ESTGra P12 y ESTPGra P09)*

Esta primera pregunta pretende explorar la introducción del glosario en el aula de interpretación. Si se observan los datos correspondientes a las respuestas ofrecidas por los estudiantes de grado sobre la impartición de sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios, se hace notar que, en cifras idénticas, un 26,9% (n = 36) de los encuestados afirma que, efectivamente, se imparten dichas sesiones o que se dan de manera puntual. Por su parte, los estudiantes de postgrado refieren que las sesiones relativas al desarrollo de glosarios se dan de forma específica en su curso de postgrado en un 12,5% (n = 4) de las ocasiones o de forma puntual en un 28,1% (n = 9).

Como se ha expuesto a lo largo de marco teórico de nuestro trabajo, el glosario puede considerarse el producto final de la preparación previa del intérprete (Díaz Galaz *et al.*, 2015) y supone una herramienta de gran utilidad para la labor interpretativa ya que trasciende las dimensiones lingüísticas de un término para añadir elementos contextualizadores que favorezcan la mayor comprensión de un concepto determinado en un contexto temático concreto como apunta Gile (2009).

A pesar de esta probada relevancia, resulta llamativo observar cómo el nivel de integración de los glosarios a través de sesiones específicas en la formación de intérpretes es incluso inferior a la presencia de sesiones dedicadas a la preparación previa en los diferentes niveles formativos. De hecho, las similitudes entre los porcentajes de

estudiantes que refieren que el glosario se aborda de manera puntual en el aula de interpretación son incuestionables, por lo que se puede deducir que se trata de un elemento que cuenta con un peso poco relevante a lo largo de toda la carrera formativa del estudiantado de interpretación sin lograr tener una entidad propia significativa.

*¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario antes de una interpretación?
(ESTGra P14 y ESTPGra P11)*

*¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario durante una interpretación?
(ESTGra P15 y ESTPGra P12)*

*¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario después de una interpretación?
(ESTGra P16 y ESTPGra P13)*

Esta serie de preguntas permite determinar el grado de detalle con el que se adentra a los estudiantes en el empleo y manejo de los glosarios. Para ello, nos valemos del encaje de este instrumento terminológico dentro de las distintas etapas del proceso interpretativo expuestas por Kalina (2002) y que pueden dividirse, como se observaba en el apartado **2.2** de nuestro marco teórico, en fase pre-proceso, fase peri-proceso, fase durante-proceso y, finalmente, la fase post-proceso. En todas ellas quedó definido el papel que el glosario tiene como ente dinámico a lo largo de la totalidad del proceso interpretativo. A continuación, se reflexionará sobre si, en efecto, esta diferenciación en el uso del glosario entre las distintas fases del proceso tiene un reflejo en la manera en que se enseña su elaboración en el aula.

Por un lado, un total del 24,6% (n = 33) de los alumnos de grado encuestados confirma que en el entorno del aula de interpretación se enseña el empleo concreto que puede tener el glosario antes de una interpretación. Con respecto al número de estudiantes de grado que afirman que se enseña el uso del glosario durante el acto interpretativo, se refiere un total del 21,6% (n = 29) de los encuestados de grado. Finalmente, ante la pregunta de si se enseña la utilidad concreta del glosario tras una interpretación, tan solo el 17,9% (n = 24) de los alumnos de grado contestó en sentido afirmativo.

Ante tales resultados, puede inferirse que, mayoritariamente, parece que el estudiantado de interpretación a nivel de grado recibe claras nociones sobre el uso pre-evento que puede tener el glosario de interpretación, en línea con el uso que tradicionalmente se ha

dado a este instrumento terminológico. No obstante, parece diluirse la enseñanza del dinamismo del propio glosario, que ofrece la posibilidad de modificación o actualización mientras se desarrolla el acto interpretativo o, con posterioridad, una vez terminado el evento en cuestión.

Las cifras relacionadas a este respecto en el ámbito de los estudios de postgrado no presentan mejores resultados. Tan solo el 12,5% (n = 4) del estudiantado refiere recibir instrucciones acerca del uso concreto que el glosario puede tener en las fases previas a la interpretación, frente a un 9,4% (n = 3) que afirma haber recibido formación sobre el empleo de este instrumento terminológico durante el proceso interpretativo y un porcentaje idéntico que confiesa haber sido instruido en su manejo una vez terminado el evento.

Estos datos parecen indicar la escasa incidencia que tiene la enseñanza pormenorizada de la funcionalidad del glosario en las distintas etapas en las que se estructura el proceso interpretativo a las que, como se comentaba, hacía referencia Kalina (2002). Los datos recopilados parecen apuntar en el sentido de que la presencia del glosario en el aula de interpretación se reduce a un enfoque generalista en el que no se aborda con detenimiento la totalidad de las potencialidades del glosario ni se enseña el cariz mutante que tiene este instrumento. Por ende, puede inferirse que no solo se priva al estudiantado de la enseñanza de las habilidades necesarias para crear un producto final del proceso preparatorio que sea plenamente funcional (tanto antes como durante y después del proceso interpretativo), sino que se podría considerar que el propio proceso preparatorio y su efectividad podrían verse comprometidos ya que no pueden valerse de un instrumento recopilatorio que recoja todo el trabajo previo de contextualización y familiarización del evento y su temática como apuntaban Díaz Galaz *et al.* (2015).

Esto viene a corroborar nuestra apreciación del apartado **5.5**, en la que establecíamos que el glosario supone un componente indispensable o, cuanto menos, importante, en la práctica de la labor del intérprete, si bien se considera que se ha estudiado de forma poco profunda en los estudios de interpretación (Chan y Chen, 2023; Díaz Galaz, 2011; Jiang 2013).

¿Qué formatos de glosario se trabajan en el aula? Seleccionar todos los que correspondan. (ESTGra P17 y ESTPGra P14)

Nos adentramos a continuación en el formato empleado para la confección del glosario en el aula de interpretación en las etapas formativas de los intérpretes. Conviene resaltar que la mayor prevalencia de formato en ambos grupos se identifica en las tablas de Excel, que emplean un 19,4% (n =26) de los estudiantes de grado y un 12,5% (n = 4) del total de los estudiantes de postgrado; seguidas del uso de Word empleado por un 16,4% (n = 22) de los alumnos de grado y un 9,4% (n = 3) del estudiantado de postgrado. Conviene señalar que a esta pregunta concreta solo tenían acceso aquellos estudiantes que respondieron de forma afirmativa al cuestionamiento sobre si se imparten sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios (26,9%, n = 36, de los estudiantes de grado y 12,5%, n = 4, de los alumnos de postgrado). Se descartaron aquellos estudiantes que respondieran en un sentido negativo o que afirmaran que se impartían estos conocimientos de manera puntual ya que se consideró que solo en las sesiones específicas se permitiría abordar los aspectos relacionados con el glosario con la debida profundidad.

Si bien los resultados recopilados con respecto al uso de Word y Excel como herramientas para desarrollar los glosarios son mayoritarias, debemos prestar especial interés a los porcentajes de estudiantes, tanto de grado como de postgrado, que señalaron las aplicaciones específicas para la elaboración de glosarios como una opción presente en el aula de interpretación al ser un dato de especial relevancia para nuestro estudio. Así, tan solo un 2,2% (n = 3) de los estudiantes de grado y un 3,1% (n = 1) de los alumnos de postgrado confirmaron el empleo de estas herramientas. A tenor de lo observado a lo largo del capítulo **6** de nuestro marco teórico, relativo a las nuevas tecnologías en la preparación previa, el abanico de opciones en forma de programas o aplicaciones para la gestión terminológica es amplia, si bien son pocas las herramientas que destacan. En su mayoría, se observan interfaces simples que se asemejan a tablas de Excel o Word sin aportar un valor añadido sustancial en lo referente a la gestión de los datos. Además, muchas de estas aplicaciones son de pago, lo que las aleja del estudiantado que, por lo general, dispone de recursos económicos limitados. Esto viene a corroborar las palabras de Ortego Antón (2016) de las que nos hacíamos eco y que afirmaba que las herramientas deben ser asequibles, compatibles en varios dispositivos, intuitivas para su uso y capaces de permitir la gestión dinámica de los datos que almacenan. Estas características no llegan a materializarse en la mayoría de las aplicaciones disponibles en el mercado y esto hacen que se genere una brecha entre esta tecnología y los usuarios más jóvenes —nativos

digitales en su mayoría según se desprende de las edades referidas— que buscan herramientas intuitivas y asequibles o gratuitas.

¿Crees que hubiese sido útil haber recibido formación específica sobre la elaboración de glosarios? (ESTGra P18 y ESTPGra P15)

¿Crees que sería de utilidad abordar el tema de la preparación previa a un evento en algún momento de tu formación como intérprete? (ESTGra P19 y ESTPGra P16)

Las preguntas que ocupan ahora nuestra discusión nos permiten tomar el pulso al estudiantado encuestado sobre la utilidad que pueden encontrar en recibir formación específica en la elaboración de glosarios y en la preparación previa. Por un lado, de forma mayoritaria, un 55,2% (n = 74) del alumnado de grado percibe la utilidad de recibir este tipo de formación, frente a un 14,9% (n = 20) que considera que las pautas que reciben en las asignaturas de documentación y terminología son suficientes. En el caso de los estudiantes de postgrado, el número de participantes que perciben dicha utilidad se mantiene en un 40,6% (n = 13). En base a los datos recopilados, se percibe que existe un sentimiento mayoritario expresado por el alumnado en señalar que la formación sobre la elaboración de glosarios impartida a día de hoy no es suficiente. El alumnado percibe la creación de este instrumento terminológico como una mera extensión de las asignaturas de terminología o documentación, como pudo observarse en el caso de los estudiantes de grado. Esto prueba que los preceptos de Faber (1999) o Pérez Pérez (2018), entre otros muchos autores, no han terminado de calar con la debida profundidad en los estudios de interpretación. El glosario del intérprete, como apuntan estas voces, no debe limitarse a un mero listado bilingüe de términos, sino que han de venir acompañados de su correspondiente contexto y conocimientos asociados, lo que permitirá un mejor desempeño por parte del profesional de la interpretación.

Por otra parte, las cifras experimentan un notable aumento ante el cuestionamiento al estudiantado sobre la utilidad de abordar la preparación previa en algún momento de la carrera formativa del intérprete. En este sentido, un 73,1% (n = 98) del estudiantado de grado responde en un sentido afirmativo, secundado por un 87,5% (n = 28) del alumnado de postgrado al que se le planteó la misma pregunta. Esta alta incidencia en la respuesta demuestra que el intérprete en formación, tanto a nivel de grado como de postgrado, percibe una mayor utilidad en el abordaje de la preparación previa en su conjunto, que de

la elaboración de glosarios en particular. Parece, por lo tanto, que los postulados de Gile (2002), Kalina (2002) o Setton y Dawrant (2016), entre otros muchos, sobre el papel crucial de la preparación previa en la interpretación al permitir aligerar la carga cognitiva en el desempeño profesional del intérprete han calado en el campo formativo y los alumnos demandan mayor formación en torno a esta destreza. Por el contrario, parece que el glosario ha tenido un menor índice de integración en el pensamiento colectivo de cuáles han de ser los contenidos que deban impartirse a lo largo de toda la carrera formativa.

Analizar el papel que tiene la preparación previa en el aula de interpretación y la percepción del estudiantado sobre el proceso preparatorio

En tu opinión, la preparación previa a un encargo de interpretación... (puedes marcar varias opciones) (ESTGra P20 y ESTPGra P17)

Esta primera pregunta pretende hacernos aterrizar en las consideraciones de los estudiantes sobre la preparación previa. Esto permitirá ver si el alumnado tiene una concepción más holística de este proceso o si, por el contrario, cuenta con una percepción más reduccionista en la que solo se ciñe a la búsqueda terminológica, tal y como ya se esbozó anteriormente.

En este sentido, de forma incuestionablemente mayoritaria, tanto el alumnado de grado como el de postgrado convienen en considerar que, en un 92,5% (n = 124) y en un 93,8% (n = 30) respectivamente, la preparación previa es esencial para poder ofrecer una interpretación completa y de calidad. Además, un 88,8% (n = 119) del estudiantado de grado y un 93,8% (n = 30) de los alumnos de postgrado defienden que la preparación previa implica la búsqueda terminológica y la profundización y familiarización con el tema de los ponentes.

Estos datos no hacen más que reforzar la idea de que la preparación previa tiene una amplia y afincada presencia en los estudios de interpretación tanto a nivel de grado como de postgrado y de que esta preparación no ha de ser solo terminológica, sino también temática y contextual, tal y como defienden Gile (2002), Kalina (2002) o Setton y Dawrant (2016), entre otros. Los datos arrojados parecen indicar que esta percepción se mantiene inalterada a lo largo de la carrera formativa, lo que denota que la importancia de la preparación previa está presente desde el principio mismo de la formación y mantiene su nivel de importancia a medida que se avanza hasta el nivel de postgrado.

En el aula se explica desde una perspectiva práctica la necesidad de preparar un encargo de traducción (ESTGra P21)

En el máster se explica desde una perspectiva práctica la necesidad de preparar un encargo de traducción (ESTPGra P18)

En el aula es obligatorio elaborar glosarios y preparar contenidos de un bloque temático antes de interpretar. (ESTGra P22)

En el máster es obligatorio elaborar glosarios y preparar contenidos de un bloque temático antes de interpretar (ESTPGra P19)

¿Se informa del tema de la práctica de interpretación para que los alumnos puedan preparar el tema a conciencia y con anterioridad? (ESTGra P23 y ESTPGra P20)

Por su parte, esta serie de preguntas pretende analizar el abordaje de la preparación previa en el aula desde una perspectiva práctica, es decir, nos permitirá dilucidar si el alumnado se ve expuesto a situaciones cercanas a la práctica profesional real a lo largo de su carrera formativa para así poder afianzar el valor de la preparación previa y de la elaboración de glosarios.

Se observa, según los datos recopilados, que durante los estudios de grado los estudiantes perciben que la necesidad de preparar un encargo con antelación se aborda desde una perspectiva práctica en un 44,0% (n = 59) de las ocasiones, frente a un superior 62,5% (n = 20) de los estudiantes de postgrado que apunta en esta misma dirección en sus estudios. Por su parte, en relación con la obligatoriedad de preparar glosarios y los contenidos relacionados con un bloque temático concreto antes de interpretar en sus respectivos cursos formativos, se recogen cifras que no presentan una distancia significativa entre sí, representadas en un 36,6% (n = 49) de los estudiantes de grado que afirman que siempre es obligatorio y un 28,1% (n = 9), que apuntan en la misma dirección en los estudios de postgrado. Finalmente, cabe destacar que el 38,8% (n = 52) de los estudiantes de grado aseguran que siempre se informa del tema de la práctica de interpretación para poder preparar a conciencia sus contenidos y con anterioridad, mientras que dicho porcentaje asciende a un 59,4% (19) en el caso de los estudiantes de postgrado.

Puede inferirse que se observa una tendencia meridianamente clara a que la preparación previa y la elaboración de glosarios van adquiriendo una mayor relevancia práctica en las aulas de interpretación a medida que el estudiantado avanza en su carrera formativa. Esto puede deberse a que, tal y como se recoge en los distintos proyectos y guías docentes de las diferentes asignaturas de interpretación, la formación a nivel de grado comparte el espacio práctico con la necesidad de proporcionar al estudiantado un marco teórico previo que sirva a modo de aterrizaje en la materia, algo que se da por sentado en el caso de los estudios de postgrado donde la mayor parte de la acción formativa está enfocada a la inminente salida del alumnado al mercado laboral.

Percepción de las ventajas sobre la preparación previa

Finalmente, este último bloque pretende crear una imagen de la percepción que tienen los estudiantes sobre la preparación previa de forma pormenorizada con respecto a tres elementos clave en el desarrollo de la acción interpretativa: la memoria, la anticipación y la reformulación.

*En tu opinión, la preparación previa puede ser útil en relación con la memoria ya que...
(puedes seleccionar varias opciones) (ESTGra P24 y ESTPGra P21)*

La memoria desempeña una función instrumental esencial dentro del proceso interpretativo en tanto que facilita la retención de información en el corto plazo y la recuperación de los conocimientos adquiridos para un evento en el largo. En estos términos se expuso en el capítulo 2 de nuestro marco teórico en voz de Gerver (1976) y en este sentido parecen comprenderlo los estudiantes de grado encuestados, en tanto que un 79,9% (n = 107) considera que la familiarización con el tema permite dirigir la memoria a elementos más complejos del discurso, apoyados por un 85,1% (n = 114) que identifica en la preparación previa un recurso que facilita el rescate de información mientras se interpreta. Esto favorece una mayor atención sobre la producción del discurso meta, en una clara sintonía con la teoría de los esfuerzos de Gile (1995), donde la memoria ocupa un lugar central.

No obstante, los datos recopilados en relación con los estudiantes de postgrado apuntan en una dirección ligeramente diferente. Tan solo el 28,1% (n = 9) de los estudiantes entrevistados considera que la preparación previa puede ayudar con respecto a la memoria para poder dedicar los esfuerzos del intérprete a elementos complejos del discurso, frente

a un 71,9% (n = 23) del estudiantado de este nivel formativo que opina que la familiarización con el tema permitirá rescatar información adquirida durante la fase preparatoria con mayor facilidad, lo que favorecerá centrar la acción del intérprete en una mejor producción.

Podría inferirse que el alumnado de postgrado, al haber dedicado más horas a la práctica activa, cuenta con las herramientas necesarias para sortear o hacer frente de manera ligera a aquellos elementos complejos del discurso que, a nivel de grado, pueden suponer un escollo que se percibe de mayor gravedad por parte del estudiantado. En consecuencia, estos intérpretes en formación perciben la preparación previa como una herramienta para recuperar información del tema en cuestión, lo que mejorará su producción en la lengua meta.

En tu opinión, la preparación previa puede ser útil en relación con la anticipación ya que... (puedes seleccionar varias opciones) (ESTGra P25 y ESTPGra P22)

En cuanto a la relación que se establece entre la preparación previa y la anticipación, puede señalarse que las cifras recopiladas en ambos grupos presentan porcentajes similares. Por un lado, un 71,6% (n = 96) de los estudiantes de grado refiere que estar familiarizados con el tema del evento permitirá adelantarnos a las palabras del orador, ya que se conoce el contenido de antemano. En el caso de los estudiantes de postgrado, este porcentaje se coloca en el 68,8% (n = 22).

Por otro lado, un 32,1% (n = 43) de los alumnos de grado se muestra más cautos en este aspecto y considera difícil poder adelantarse al contenido pese a estar familiarizados con el tema del evento, en tanto que desconoce los términos en los que se expresará el orador y podrían cometerse errores. El porcentaje de estudiantes que secundan esta opción en el caso del grupo de postgrado se sitúa en un 31,3% (n = 10).

En este sentido, como se apuntó en el capítulo **2** de nuestro marco teórico, Gile (2009) defiende que la anticipación reduce la incertidumbre y, en consecuencia, aligera la carga cognitiva del intérprete al reducir las exigencias de procesamiento durante la interpretación. El estudiantado encuestado parece estar en línea con estos postulados, si bien muestran cierta cautela ante el alcance que la anticipación puede tener con respecto a adelantar las palabras del orador, ante lo que se muestran más conservadores al temer cometer errores. Puede que esta sea una destreza que se logra con el paso del tiempo y la

adquisición de mayores competencias, algo que solo se consolida con la práctica profesional.

En tu opinión, la preparación previa puede ser útil en relación con la reformulación del mensaje ya que... (puedes seleccionar varias opciones) (ESTGra P26 y ESTPGra P23)

Finalmente, se aborda en este bloque el efecto que, según los estudiantes de grado y postgrado encuestados, tiene la preparación previa sobre la reformulación. En este sentido, el 92,5% (n = 124) de los estudiantes de grado y un 93,8% (n = 30) de los alumnos de postgrado convienen que la preparación previa favorece la reformulación en tanto que la familiarización con el tema permite al intérprete una expresión más natural a oídos de quienes escuchan en la lengua meta.

Por su parte, el porcentaje de estudiantes que defiende que la familiarización previa con el tema de la conferencia permitirá comprender mejor al orador, pero no necesariamente expresar su contenido en mejores términos en la lengua meta, difiere significativamente entre ambos grupos. Por un lado, los estudiantes de grado que se expresan en este sentido representan un 20,1% (n = 27), frente a un 6,3% (n = 2) de los alumnos de posgrado que contestaron en este sentido.

Faber (1999), en su análisis sobre cómo el intérprete puede alcanzar la comprensión integral de un discurso, adjudica un papel central a la adquisición de la terminología y el conocimiento de los que carece para conseguir enunciar un mensaje coherente a oídos de un público especializado, que se conseguirá solo si la reformulación es natural. Parece que esta premisa es visiblemente secundada por los estudiantes de grado y de postgrado y que tiene una profunda aceptación entre los intérpretes en formación. No obstante, se observa que existe una disparidad entre los porcentajes de alumnos de grado y de postgrado a la hora de asumir que la preparación previa no dota al intérprete de los instrumentos para expresar las palabras del orador en mejores términos. Puede inferirse que la reformulación, al igual que la anticipación, son destrezas que se perfilan y asientan por medio de la práctica y que sus beneficios se van percibiendo a medida que se avanza en el ejercicio profesional. Esto puede explicar que se produzca este salto porcentual entre grupos, donde los primeros están adquiriendo los conocimientos básicos y embrionarios de la materia, mientras que los segundos se han enfrentado a una mayor carga práctica.

9.2.2. Discusión en torno al segundo objetivo

Proseguimos la discusión de los diferentes datos recopilados y nos adentramos en aquellos relacionados con el segundo objetivo de nuestro estudio. A modo de recordatorio, este objetivo se centraba en determinar la manera en que se aborda la preparación previa del intérprete a lo largo de su vida profesional y analizar los cambios que se producen a medida que se avanza en los años de práctica en el mercado de la interpretación.

Para este subapartado se tomarán como referencia los resultados obtenidos de la encuesta realizada al perfil de los intérpretes profesionales (INTPro).

Percepción personal de los intérpretes profesionales acerca de la preparación previa y las condiciones que marcan su intensidad

En su opinión, la mayor parte de las dificultades relacionadas con un encargo de interpretación en su práctica profesional son de origen... (INTPro 06)

Es preciso comenzar la discusión relacionada a este objetivo determinando dónde residen las dificultades que los encuestados afrontan a la hora de abordar un encargo de interpretación. Estas respuestas nos permitirán situarnos sobre la pista de la medida en que dichos obstáculos pueden estar relacionados con la preparación previa según se ha expuesto en el marco teórico.

En gran medida, las respuestas de los profesionales indicaron tres grandes ámbitos en los que los intérpretes encuestados consideran que se produce la mayor parte de las dificultades relacionadas con un encargo de interpretación. Así, se registran la falta de conocimientos sobre el tema del evento en cuestión (61,3%; n = 57), la frecuencia de conceptos terminológicos novedosos o dificultosos (58,1%; n = 54) o las dificultades de carácter lingüístico como la complejidad de la sintaxis o los acentos de los oradores (41,9%; n = 39).

Tal y como se reflejó en el capítulo 4 de nuestra exposición teórica, la terminología desempeña un papel crucial en la interpretación en tanto que permite evocar el conocimiento especializado. Con esta idea en mente, queda probada la intrínseca relación que en la preparación previa tienen la terminología, los conocimientos concretos del tema en cuestión y los correspondientes conocimientos lingüísticos tal y como exponen Faber (2010) y Sandrini (2000). A raíz de los datos recopilados, parece dilucidarse que los

intérpretes profesionales consultados perciben que, en efecto, el conocimiento lingüístico permite desbloquear el significado contextual de las palabras de un orador, mientras que el conocimiento extralingüístico permite dotar a dicho significado de sentido.

En una escala de 1 (nunca) a 5 (en todos los encargos), indique la frecuencia con la que prepara previamente y de manera concienzuda sus interpretaciones. (INTPro 07)

Señale los condicionantes que, en su caso, le empujen a desarrollar una mayor intensidad en su preparación previa (puede elegir varias opciones). (INTPro 08)

El porcentaje de intérpretes profesionales que asegura preparar con antelación y de forma concienzuda sus interpretaciones asciende a un 50,5% (n = 47) entre aquellos que afirman hacerlo siempre y un 31,1% (n = 29) que asume hacerlo para la mayoría de sus encargos. En consecuencia, se puede determinar que un notable 81,6% (n = 76) de los encuestados refiere preparar sus interpretaciones con un grado de frecuencia alto o muy alto.

Sin embargo, a la hora de preguntar sobre los condicionantes que empujan a esos profesionales a intensificar su labor preparatoria, las respuestas obtenidas difieren ligeramente de las respuestas obtenidas cuando se interrogó sobre las principales dificultades a la hora de abordar un encargo de interpretación. Si bien los encuestados habían señalado el tema del evento, la terminología especializada y los problemas de carácter lingüísticos en este orden de relevancia, entre los condicionantes que animan a realizar una preparación previa más intensa se encuentran las dificultades terminológicas (78,5%; n = 73), el tema del evento (77,4%; n = 72), un cliente nuevo (37,6%; n = 35), el grado de especialización (35,5%; n = 33) y, finalmente, las dificultades lingüísticas (10,8%; n = 10). Se observa, por ende, que puede existir una cierta desviación entre lo que los intérpretes conceptualizan a nivel general sobre las dificultades ante un evento en modo hipotético, frente a las dificultades que encuentran en el desarrollo del proceso preparatorio ante un evento real. De ahí, podría explicarse que se releguen los aspectos lingüísticos a un quinto puesto de relevancia y que se vean sobrepasados por aspectos más técnicos o extralingüísticos como puede ser la relación con un cliente nuevo o el grado de especialización del tema.

Consideramos en este punto interesante analizar la frecuencia con la que los intérpretes profesionales preparan sus interpretaciones en relación con sus años de experiencia a fin de identificar si se produce un patrón de dedicación descendente o ascendente a medida

que se avanza en la carrera profesional. Para ello, se tomarán como referencia, tal y como se hizo anteriormente, solo aquellas respuestas marcadas con 4 (en la mayoría de los casos) o 5 (siempre) en la escala de Likert sobre la frecuencia de preparación, que se cruzarán con cada uno de los cuatro grupos de años de experiencia definidos en el cuestionario. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla para favorecer su lectura y comprensión:

Tabla 41

Comparación de las variables Años de experiencia y Frecuencia de preparación previa de los intérpretes profesionales

Años de experiencia	Total de intérpretes	Frecuencia preparación previa				Total	
		Mayoría de veces		Siempre		n	%
		n	%	n	%		
< 3 años	13	1	7,7%	9	69,2%	10	76,9%
3 – 10 años	24	7	29,2%	12	50,0%	19	79,2%
10 – 15 años	18	6	33,3%	9	50,0%	15	83,3%
> 15 años	38	15	39,5%	17	44,7%	32	84,2%

Lo datos de la tabla anterior permiten concluir que, entre los intérpretes profesionales encuestados se registra una tendencia ascendente en la relación entre el número de años de experiencia y el número de participantes que preparan sus encargos con una frecuencia alta o muy alta. En otras palabras, se observa que, a mayor experiencia en el campo de la interpretación, mayor es la frecuencia con la que los profesionales preparan sus encargos de manera exhaustiva. Si bien los resultados mostrados en la tabla no pueden considerarse categóricos al no representar la totalidad de los intérpretes profesionales, sí pueden indicar cierta tendencia que pudiera servir como base para estudios más exhaustivos.

De igual modo, creemos que puede ser enriquecedor hacer un estudio cruzado de los datos de frecuencia con la que el intérprete prepara de manera concienzuda sus interpretaciones con la formación recibida en la materia. De este modo, se podrá comprobar si puede percibirse una tendencia de mayor afianzamiento de la preparación previa entre quienes cuentan con estudios de postgrado en interpretación, frente a quienes solo cuentan con estudios de grado, cursos específicos de especialización o, simplemente, carecen de formación o se consideran autodidactas.

Tabla 42

Comparación de las variables Formación y Frecuencia de preparación previa de los intérpretes profesionales

Formación	Total de intérpretes	Frecuencia preparación previa				Total	
		Mayoría de veces		Siempre		n	%
		n	%	n	%		
Grado	32	10	31,3%	15	46,9%	25	78,1%
Máster	46	13	28,3%	28	60,9%	41	89,1%
Cursos	12	4	33,3%	4	33,3%	8	66,6%
Autodidacta	3	2	66,6%	0	%	2	66,6%

Según se desprende de la tabla anterior, el mayor porcentaje de intérpretes profesionales que afirmaron preparar sus interpretaciones a conciencia son aquellos que cuentan con estudios de postgrado (89,1%; n = 41), con una diferencia de once puntos porcentuales por encima de aquellos que solo cuentan con estudios de grado (78,1%; n = 25). Por su parte, los intérpretes profesionales que admiten preparar sus interpretaciones a conciencia con un alto o muy alto índice de frecuencia que cuentan con cursos específicos como formación en materia de interpretación o que se consideran autodidactas solo representan un 66,6% en ambos casos (n = 8 y n = 2, respectivamente).

A raíz de los datos obtenidos, resulta plausible asumir que aquellos profesionales que cuentan en su haber con formación en materia de interpretación a nivel de postgrado parecen asumir la preparación previa como una parte inevitablemente intrínseca al proceso interpretativo. La menor incidencia a este respecto entre aquellos intérpretes profesionales que cuentan únicamente con estudios de grado parece estar en línea con la apreciación que se hizo en la discusión del objetivo anterior: los estudios de postgrado tienen un enfoque eminentemente práctico, frente a los de grado que se centran en un enfoque dual teórico-práctico. En esa parte de la discusión, se observaba que la diferencia entre la percepción de los estudiantes de grado de preparar un encargo desde una perspectiva práctica con antelación, frente a los alumnos de postgrado refería una diferencia porcentual de casi 18 puntos, donde el mayor porcentaje de asimilación de la necesidad práctica recaía en manos del estudiantado de postgrado. Esta diferencia porcentual parece reducirse cuando se traslada al ámbito profesional, donde se percibe que la distancia entre profesionales que solo cuentan con estudios de grado y aquellos que han finalizado cursos de postgrados se ha reducido hasta llegar a una diferencia de solo un 11%. Puede inferirse que, una vez llegados al ámbito profesional, las diferencias en la percepción de la necesidad de abordar un proceso preparatorio previo que se originan entre estudiantes de grado y postgrado se diluyen cuando se da el salto al ámbito práctico.

No obstante, dichas diferencias no desaparecen del todo y se mantienen latentes en un número que puede considerarse relevante.

Creemos pertinente incluir en este punto una breve mención al papel de las asociaciones profesionales y a la relación que su pertenencia puede tener sobre la frecuencia con la que sus miembros preparan sus encargos. Así, tal y como se apuntó en nuestro marco teórico, la AIIC (2016), una de las principales asociaciones profesionales de intérpretes a nivel mundial, recomendaba a sus miembros una serie de buenas prácticas en materia de preparación previa y elaboración de glosarios para garantizar el éxito de un encargo de interpretación. A continuación, procedemos a analizar la relación existente entre el número de profesionales encuestados pertenecientes a la AIIC y la frecuencia con la que preparan sus interpretaciones de manera concienzuda —solo aquellos que marcaron una frecuencia de siempre o casi siempre, como se ha venido haciendo hasta el momento. Así, del total de 13 profesionales (14% del total de encuestados) que refieren pertenecer a esta asociación, un 46,2% (n = 6) afirma preparar sus encargos en la mayoría de las ocasiones, sumado a un 38,5% (n = 5) que asegura prepararse concienzudamente siempre. En conclusión, un 84,6% (n = 11) de los miembros de la AIIC participantes en nuestro estudio confirmó un alto grado de asimilación de la preparación previa como proceso inherente a la interpretación, lo que está en línea con las recomendaciones recogidas en la propia guía de la asociación y a las que se hizo referencia en nuestra exposición teórica.

Analizar la progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional de los intérpretes encuestados y el uso de glosarios.

*En su práctica profesional, ¿trabaja en los mismos campos temáticos de forma habitual?
(INTPro 09)*

Abordar la preparación previa ante un encargo profesional con mayor o menor intensidad, dependerá, en gran medida, de lo novedoso del tema sobre el que se interprete. Por ello, en esta parte, la discusión de los datos se centrará en los intérpretes encuestados que respondieron afirmativamente al hecho de trabajar siempre en los mismos campos temáticos (81,7%; n = 76). Se observa que, entre estos profesionales, las áreas de trabajo de mayor incidencia son el ámbito de los negocios (56,6%; n = 43), la política (43,4%; n = 33), el ámbito judicial (43,4%; n = 33) y el social (59,2%; n = 45) —sectores, en definitiva, en los que se da un alto grado de repetición terminológica, aunque en relación

con contextos diversos, así como un alto nivel de especialización. Esto parece demostrar los postulados de Chernov (1995), que sugería que las áreas de preparación básicas de todo intérprete deben pivotar en torno a tres campos, que quedan ampliamente descritos en las respuestas de los intérpretes encuestados.

Como se apuntó en el apartado **4.2**, en boca de Seleskovitch (2020), a mayor contacto con un tema concreto, se requiere de un sistema de adquisición de conocimientos más sistematizado para lograr un nivel más elevado de especialización. A nuestro parecer, esto solo se consigue si el proceso de preparación es sostenido y bien estructurado, algo que parece quedar probado a partir de las cifras extraídas de los profesionales encuestados que afirmaron trabajar siempre en los mismos campos temáticos y que, en un 47,4% (n = 36) de los casos afirmaron preparar siempre sus interpretaciones, secundado por un 31,6% (n = 24) que asegura prepararse casi siempre. En otras palabras, un total del 79,9% (n = 60) de los profesionales que afirma trabajar en los mismos campos temáticos prepara siempre o casi siempre sus interpretaciones, lo que demuestra los postulados de Seleskovitch (2010).

¿Percibe que, con el paso de los años y el avance en su carrera profesional, ha reducido el tiempo de dedicación a la preparación previa en sus interpretaciones en los campos en los que trabaja habitualmente? (INTPro 10)

¿A qué motivos achacaría esa reducción de tiempo dedicado a la preparación previa de sus interpretaciones? (INTPro 11)

Un 57% (n = 53) del total de los intérpretes profesionales encuestados considera que, con el paso de los años y el avance de su carrera ha reducido los tiempos dedicados a la preparación previa en los campos en los que trabaja de forma habitual. Entre los motivos que aducen, destacan un mayor índice de familiaridad con el tema (61,6%; n = 48), una mejora en sus lenguas de trabajo (29%; n = 27), una mejora en las técnicas de interpretación (25,8%; n = 24) o, en menor grado, una carga de trabajo excesiva (29%; n = 13,9%).

Queda probado a partir de los datos expuestos que la mayor exposición al tema de trabajo habitual hace que el intérprete reduzca el tiempo dedicado a la preparación previa a un evento, algo que se refuerza cuando los intérpretes perciben un mayor dominio de las lenguas de trabajo en ese ámbito concreto y una mayor soltura con respecto a las técnicas

de interpretación como resultado de la exposición continuada al ámbito en cuestión. Pero, ¿cómo afecta esta circunstancia a la elaboración de glosarios por parte de los intérpretes profesionales?

En su opinión, ¿percibe que sus glosarios han experimentado cambios a lo largo de su carrera profesional en términos de contenido o estructura? Puede elegir varias opciones. (INTPro 12)

En este sentido, centraremos nuestra discusión en el cruce de datos entre aquellos profesionales que optaron por las dos respuestas mayoritarias a esta pregunta —ahora realizan glosarios más concisos (17,2%; n = 16) o glosarios más extensos (21,5%; n = 20) — con los años de experiencia de los intérpretes a fin de determinar si se establece una tendencia ascendente o descendente entre ambas variables que nos permitan afirmar que, a mayor o menor experiencia, se elaboran glosarios más o menos extensos.

Tabla 43

Comparación de las variables Años de experiencia y Cambios en los glosarios con el paso del tiempo de los intérpretes profesionales

Años de experiencia	Cambios en glosarios con el paso del tiempo			
	Más concisos		Más extensos	
	n	%	n	%
< 3 años	2	12,5%	2	10%
3 – 10 años	6	37,5%	7	35%
10 – 15 años	3	18,8%	7	35%
> 15 años	5	31,3%	4	20%

Los datos analizados arrojan una serie de resultados que no permiten establecer una clara tendencia progresiva o regresiva relacionada con los años de experiencia de los intérpretes encuestados y la concisión o extensión de sus glosarios con el paso del tiempo. No obstante, puede observarse que a excepción de la franja de profesionales con una experiencia comprendida entre los diez y los quince años, el resto de grupos admiten, aunque sea en porciones porcentuales residuales en ocasiones, que los cambios que se producen en sus glosarios son tendentes a una mayor concisión —una diferencia que se atenúa de forma significativa en el grupo de profesionales con más de quince años de experiencia que, mayoritariamente, aseveran realizar glosarios más concisos como podía preverse por su mayor grado de familiaridad con los temas de trabajo o dominio de las lenguas de trabajo.

Perspectivas futuras en relación con la preparación previa en la práctica profesional

Se pretende analizar en este segmento los potenciales cambios que los intérpretes profesionales consultados pretenden integrar en el desarrollo de su preparación previa antes de un encargo de interpretación.

¿Considera que, en su futuro profesional, se producirán cambios en la manera en la que afronta la preparación previa a un encargo de interpretación? (INTPro 13)

¿Qué condicionantes cree que influirán en la forma en la que afronta la preparación previa a un encargo de interpretación? (puede señalar varias opciones) (INTPro 14)

El 53,8% (n = 50) de los profesionales encuestados admite que se producirán cambios en la forma en que abordan la preparación previa ante un encargo de interpretación. Entre los principales motivos que aducen destacan una mayor familiaridad con el campo temático en cuestión (36,6%; n = 34), una mejora en las lenguas de trabajo (19,4%; n = 18), una mejora en las técnicas de interpretación (18,3%; n = 17) o la aparición de adaptaciones técnicas (28%; n = 26).

Es este último dato el que atrae nuestra atención, en gran medida, dada la conexión que mantiene con el enfoque general de nuestra tesis doctoral. Además, se trata de un aspecto que se puede enraizar directamente con las respuestas del siguiente par de preguntas que consideramos necesario analizar, ya que apuntan en una dirección muy similar:

¿Considera que, en su futuro profesional, se producirán cambios en la manera en la que afronta la elaboración de glosarios ante un encargo de interpretación? (INTPro 15)

¿Qué condicionantes cree que influirán en esta decisión? (puede señalar varias opciones) (INTPro 16)

Un 47,3% (n = 44) de los profesionales encuestados considera que se producirán cambios futuros en la manera en que elaboran sus glosarios. Entre los condicionantes que estiman que serán determinantes con mayor porcentaje de respuesta se encuentran el mayor grado de familiaridad con el tema (27,9%; n = 26) y el surgimiento de nuevas adaptaciones técnicas (26,9%; n = 25).

Tanto en la perspectiva de cambio futuro en la forma en que los intérpretes profesionales prevén que se transformará su manera de abordar la preparación previa en su carrera profesional, así como la forma en que elaborarán sus glosarios, los encuestados identifican la aparición de las adaptaciones técnicas como un condicionante al que otorgan un peso porcentual significativo en su elección.

Como ya se mostró en el capítulo **7** de nuestro marco teórico, las nuevas tecnologías están desempeñando un papel crucial en relación con la preparación temática y terminológica en los encargos de interpretación. Por lo tanto, no es de extrañar que los intérpretes en ejercicio perciban las nuevas tecnologías, que ya asisten a profesionales de todos los campos profesionales, como un potencial instrumento de utilidad para facilitar la laboriosa tarea de la preparación previa y la elaboración de glosarios. Si bien el porcentaje relacionado con este condicionante no es excesivamente alto, aunque sí reseñable, consideramos que, en el futuro, con el devenir de nuevas herramientas basadas en la inteligencia artificial, las nuevas adaptaciones tecnológicas irán ocupando un papel más preponderando en los cambios que los intérpretes apliquen en el ejercicio de su profesión en relación con la preparación previa y con la elaboración de glosarios.

Analizar el uso del glosario desde un enfoque profesional

¿Edita sus glosarios? (puede señalar varias opciones) (INTPro 17)

¿Guarda sus glosarios? (INTPro 18)

¿Reutiliza glosarios que ya ha elaborado? (INTPro 19)

Estas tres últimas preguntas enmarcadas dentro de la encuesta de profesionales son de interés para definir el uso que hacen los intérpretes de sus glosarios, especialmente de cara a determinar la usabilidad real de este instrumento en relación con la aplicación práctica que se pretende elaborar a partir de la presente tesis doctoral.

En este sentido, se observa que un 30,1% (n = 28) de los encuestados afirma editar sus glosarios una vez concluido el evento en cuestión, mientras que un 25,8% (n = 24) confirma hacerlo durante la propia conferencia. Estas cifras demuestran que la idea que se presentaba en el capítulo **6** de nuestro marco teórico sobre el dinamismo del glosario no ha calado de manera profunda entre los intérpretes profesionales, ya que los porcentajes no llegan a alcanzar ni siquiera un tercio de los encuestados.

Por su parte, las dos últimas preguntas abordan dos aspectos técnicos que, igualmente, no deben pasarse por alto, especialmente de cara al diseño de una aplicación práctica a partir de nuestro estudio. Dichos aspectos son el almacenamiento y la reutilización de glosarios, respectivamente. A tenor de los datos recopilados, se observa que un 35,5% (n = 33) de los encuestados afirma guardar siempre sus glosarios, mientras que un 30,1% (n = 28) asegura reutilizar a veces los glosarios elaborados con anterioridad, seguido de un 15,1% (n = 14), que confirma reutilizarlos siempre.

Se ha de partir de la idea de que la elaboración de glosarios implica una gestión personal de datos que el intérprete empleará en el ejercicio de sus funciones profesionales. Como tal, estos instrumentos, que actuarán a modo de bases de datos a pequeña escala, deben estar abiertas a su modificación o actualización, a fin de poder garantizar su pertinencia en todo momento, así como a la capacidad de poder ser rescatados y reutilizados en cualquier circunstancia profesional en aras de un uso más efectivo de los recursos generados.

9.2.3. Discusión en torno al tercer objetivo

Nos adentramos en la discusión del tercer objetivo que, a nuestro juicio, se encuentra intrínsecamente ligado al cuarto que abordaremos más adelante en el subapartado **9.2.4**. En esta ocasión, se pretende determinar y analizar si se producen cambios en la forma en que se elaboran los glosarios por parte de los intérpretes —en las distintas etapas formativas y profesional— a fin de establecer un patrón de uso de esta herramienta terminológica. En base a las apreciaciones que se obtengan del presente espacio de discusión, se podrán sentar las bases para el diseño de una posible aplicación práctica a partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio.

Según pudo observarse en la discusión del primer objetivo, a lo largo de la carrera formativa del intérprete parece percibirse una tendencia ascendente en torno a que tanto la preparación previa como la elaboración de glosarios van adquiriendo un mayor peso entre el alumnado a medida que se avanza en los estudios de grado y postgrado. Tal y como ya se adelantaba, consideramos que esta circunstancia se debe a que la formación en sí se va enmarcando en un contexto cada vez más práctico que empuja al alumnado a prepararse de una forma más intensa ante un encargo de clase.

Llegado el momento de incorporación del estudiantado al mercado laboral, tal y como se recoge en la discusión del segundo objetivo, se observa que los porcentajes que señalan una mayor concisión en los glosarios desarrollados van en aumento —de forma progresiva en la mayoría de los casos— asentándose sobre la base de una mayor familiaridad con el tema de trabajo y una mejora de las lenguas de trabajo por parte del intérprete. Por su parte, en relación con la preparación previa como proceso, efectivamente se percibe una tendencia ascendente sostenida por parte de los intérpretes profesionales que refieren una mayor intensidad con el paso del tiempo.

Se infiere, en base a los resultados obtenidos, que los intérpretes profesionales conciben el proceso preparatorio como un aspecto más holístico en el que se integra el propio glosario como herramienta. Sin embargo, admiten que, de producirse cambios en el futuro en la forma en que preparan este instrumento terminológico, el surgimiento de nuevas aplicaciones tecnológicas ocuparía un lugar significativo. Si bien esta apreciación resulta baja desde el punto de vista porcentual (menos de un tercio de los encuestados) en unos tiempos en los que los avances tecnológicos se producen a pasos agigantados. En este sentido, esta escasa incidencia de las nuevas tecnologías entre los intérpretes profesionales parece seguir la estela de la presencia que tienen estas herramientas en las etapas formativas, donde las aplicaciones específicas para la generación de glosarios ocupan un espacio residual (menor de un 3%), según se desprende de las respuestas aportadas por los alumnos de grado y postgrado encuestados.

Resulta conveniente analizar igualmente en este punto la relación que se establece entre la forma en que los intérpretes profesionales gestionan sus glosarios y la formación que reciben los estudiantes de grado y de postgrado sobre su uso antes, durante y con posterioridad al evento en cuestión. Así, se observa que los estudiantes refieren una tendencia descendente en los porcentajes relacionado con la forma en que se imparte dicha formación. Por una parte, un 24,6% ($n = 33$) de los estudiantes de grado afirma que se instruye al alumnado sobre el uso del glosario antes de la interpretación, seguido de un 21,6% ($n = 29$) que asegura recibir formación sobre cómo se emplea este instrumento durante el evento y, finalmente, un 17,9% ($n = 24$) que refiere recibir nociones sobre cómo gestionarlo tras el acto interpretativo. En el caso de los estudiantes de postgrado, estas cifras se reducen prácticamente a la mitad. Por lo tanto, se percibe que a lo largo de la carrera formativa se pasa por alto el carácter dinámico y mutante del glosario —al que

se hizo alusión repetidamente durante el capítulo **6**. Se descuida, por tanto, el papel de este instrumento en las distintas fases del proceso interpretativo definidas por Kalina (2002) y cuyo encaje quedó probado en el apartado **6.6** de nuestro marco teórico.

Esta circunstancia no se ve sustancialmente mejorada si se compara con los datos referidos por los intérpretes profesionales. En un 25,8% (n = 24) de los casos, los profesionales consultados asumen editar sus glosarios durante el evento, mientras que un 30,1% (n = 28) asegura modificarlos y adaptarlos tras acabar su trabajo. Estos porcentajes, nuevamente, demuestran que las enseñanzas adquiridas a lo largo de la etapa formativa tienen un eco evidente en la forma en que los intérpretes operan en su vida laboral, de ahí que el porcentaje de profesionales que editan sus glosarios no alcance siquiera un tercio del total de los encuestados. Si bien existe una diferencia cuantitativa entre los grupos de intérpretes en formación y el grupo de profesionales, creemos que esto es fruto de la experiencia y el aprendizaje práctico de los intérpretes profesionales.

Surge, por tanto, un cuestionamiento a tenor de los datos consultados. ¿Qué puede hacerse para conseguir que esta circunstancia mejore y se integre el dinamismo y la mutabilidad del glosario en la práctica formativa y profesional del intérprete? Los indicios parecen indicar que la solución pasa por la inclusión de adaptaciones tecnológicas que favorezcan la manejabilidad de esta herramienta. En ese sentido se desarrolla la discusión del cuarto y último objetivo.

9.2.4. Discusión en torno al cuarto objetivo

A modo de recordatorio, este cuarto objetivo se centraba en el diseño de una aplicación práctica que sirva para desarrollar glosarios que sean de utilidad en función del momento académico o profesional en que se encuentre cada intérprete en línea con las necesidades específicas de cada etapa, bien sea la formativa o la profesional.

Si bien en este subapartado de la discusión se expondrán escasos datos concretos procedentes de las encuestas elaboradas, dado que se han analizado en detalle hasta ahora, consideramos necesario recoger el fruto de los tres subapartados anteriores y darles forma en relación con el diseño de la aplicación práctica de elaboración de glosarios que se pretende desarrollar.

Las aportaciones de los tres perfiles encuestados nos han permitido dibujar una clara imagen sobre la forma en que se aborda la preparación previa en general, y la elaboración de glosarios en particular, desde las aulas de interpretación en los distintos niveles formativos y desde el entorno de la práctica profesional.

Las apreciaciones recogidas en nuestro marco teórico, especialmente en el capítulo **6**, nos permiten asegurar con determinación que el glosario es una herramienta indispensable en el quehacer habitual del intérprete, al tiempo que puede considerarse un instrumento de naturaleza dinámica y mutable que se amolda a las necesidades concretas del intérprete y del entorno en que se desarrolla su actividad. Como tal, el glosario debe percibirse como un elemento facilitador de las labores interpretativas y no como un obstáculo, por lo que parece plausible admitir que las nuevas tecnologías pueden desempeñar un papel crucial para lograrlo con mayor solvencia.

No obstante, estas tecnologías deben cumplir con una serie de principios, como se apuntó en el apartado **6.7** de nuestro marco teórico, que las hagan más eficientes. Se trata de los principios FAIR, que harán que las aplicaciones desarrolladas hagan que los datos sean fáciles de encontrar, accesibles, interoperables y reutilizables. Sin duda, aspectos que facilitarán la labor del intérprete haciéndola más ágil y eficiente, lo que es de utilidad en el contexto de constricción temporal en el que parecen operar los intérpretes habitualmente.

Esta aplicación debe permitir la modificación o actualización de contenidos a medida que avanzan las distintas etapas del proceso interpretativo descritas en el capítulo **3**. El entorno del evento siempre proporciona conocimientos y unidades terminológicas que se pasaron por alto en la fase preparatoria previa a la llegada del intérprete a la conferencia o al acto en cuestión y el glosario debe permitir que esta nueva información se integre de manera rápida y efectiva no solo para su consulta durante el evento, sino para posteriores encargos afines en materia temática.

Los intérpretes profesionales admiten guardar sus glosarios siempre en un 35,5% (n = 33) de las ocasiones y un 15,1% (n = 14) de los encuestados asegura reutilizar sus instrumentos terminológicos con la misma frecuencia. A nuestro parecer, estas cifras demuestran que se desaprovecha parte de un trabajo que, de hacerse a conciencia, es arduo y consume ingentes cantidades de tiempo. Por ello, el diseño de la aplicación que pueda

surgir de nuestro trabajo debe permitir la creación de una base de datos propia con los términos recogidos en trabajos precedentes con acceso al trabajo de otros usuarios, en tanto que, el glosario, si es compartido, es mejor (v. apartado **6.7**). El intérprete debe entender el trabajo preparatorio previo y la elaboración de glosarios como una fase que facilitará su labor. Conseguir aumentar el índice de almacenamiento y reutilización de los recursos generados permitirá afrontar este proceso con mayor fluidez y eficiencia.

9.2.5. Discusión en torno al análisis estadístico de los grupos

Este último subapartado que nos ocupa a continuación pretende entablar una discusión a raíz del análisis estadístico de los datos de las tres encuestas. Para ello, tomaremos como referencia las tres tablas en las que figuran los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, que nos permitirá señalar aquellas áreas en las que se identificó una mayor diferencia entre los dos grupos resultantes para cada cuestionario. Asimismo, conviene recordar que los resultados de esta prueba permitieron determinar aquellos ámbitos en los que existía mayor divergencia entre los grupos resultantes representado en la comparativa entre variables que representaban un valor de p menor a 0,005.

Así, se desprenden unas conclusiones de interés para nuestro estudio en tanto que en todos los instrumentos se percibe que las mayores diferencias entre grupos residen en aspectos relacionados con la gestión y la elaboración de los glosarios. Esta circunstancia nos invita a intuir que, a pesar de ser un concepto ampliamente presente en la formación y la práctica profesional de la interpretación —como ha quedado claro en nuestro marco teórico—, su plena implantación en todos los grupos encuestados levanta una serie de inquietudes que se ven reflejadas no solo en los resultados de las tablas de U Mann-Whitney, sino también en las distintas figuras presentadas en los diferentes análisis estadísticos de cada grupo encuestado.

Del mismo modo, puede inferirse a partir de los resultados obtenidos por medios estadísticos que la manera en que se impartieron los conocimientos relacionados con la elaboración de glosarios o la propia adquisición de dicha destreza aparece de forma diluida y lejana a la estandarización, a diferencia de la percepción de la preparación previa, que demuestra un patrón más cohesionado al existir un menor índice de divergencia.

Si bien los resultados expuestos en los distintos dendrogramas del cuestionario de estudiantes de grado y profesionales de la interpretación muestran dos grupos con cifras significativamente representativas de participantes en cada uno de ellos, el reparto de participantes del bloque de estudiantes de postgrado refleja una diferencia notable entre los 28 integrantes en el grupo 1 y los 4 registrados en el grupo 2. A pesar de que se valoró la conveniencia de mantener o no esta diferenciación bigrupal, se consideró que, a pesar de la irrelevancia numérica del grupo 2, convenía señalar una representación de aquellos participantes divergentes para hacer notar que, incluso en un grupo tan reducido en número como puede ser el de estudiantes de postgrado, se dan diferentes apreciaciones, especialmente, en relación con la elaboración y el manejo del glosario, lo que refuerza la idea de que es un aspecto que no se encuentra firmemente anclado.

Aunque estas apreciaciones no pueden considerarse categóricas, en tanto que representan una muestra mínima de los tres grupos encuestados, sí nos pueden permitir atisbar espacios de abordaje que permitan revertir la tendencia identificada. En nuestras conclusiones abordaremos a continuación el alcance de los datos en el desarrollo y consecución de los objetivos planteados y daremos respuesta a las preguntas de investigación lanzadas para, finalmente, explorar posibles pasos futuros en nuestra investigación.

10. CONCLUSIONES

El recorrido a lo largo de los diferentes capítulos que conforman nuestra tesis doctoral pone de manifiesto que, en efecto, el proceso interpretativo ha de entenderse a modo de macroproceso en el que se entrelazan distintos microprocesos de acusada relevancia. El recorrido teórico llevado a cabo y el estudio empírico desarrollado vienen a poner de relieve que la preparación previa del intérprete forma parte indisociable del propio proceso interpretativo en tanto que se encastra de una forma instrumental en todas las diferentes etapas que se suceden desde que se encomienda el encargo hasta que finaliza el evento en cuestión.

La preparación previa es un complejo viaje en el que entran en conjunción distintas aproximaciones —de carácter terminológico y documental, eminentemente— que a lo largo de las distintas etapas que forman todo proceso interpretativo van mutando y adaptándose a las necesidades del evento: desde un estadio previo en el que se parte del desconocimiento de un tema o de un bajo índice de familiarización con este, hasta la constante actualización de los conceptos y términos consultados a medida mientras se interpreta y el final perfilamiento de los contenidos para su posterior almacenamiento.

La preparación previa debe entenderse como una de las claves para lograr el éxito en la acción interpretativa. Por lo tanto, es preciso hacer un esfuerzo por intentar dejar de lado la percepción de que este complejo y laborioso proceso preparatorio debe relegarse a una mera consulta terminológica puntual. En su lugar, debe percibirse como un recorrido más holístico en el que los conocimientos de distinta índole se materializan en forma de unidades terminológicas que se nutren del trabajo documental que emana de unas fuentes que, a medida que pasan los tiempos, llevan un torrente informativo más caudaloso en el que la fiabilidad de los contenidos no siempre es la más certera. El intérprete debe permanecer ojo avizor para no verse arrastrado por esa corriente informativa que confunde y que, a fin de cuentas, resta efectividad y eficiencia a la labor de los profesionales del sector. Esto debe enseñarse desde el aula de formación de intérpretes para que esta idea pueda ir asentándose hasta la llegada al mundo laboral y así asegurar un mayor éxito en el desempeño profesional.

Dada la relevancia del proceso preparatorio en el quehacer del intérprete, la pretensión de esta tesis transitaba por la observación de la manera en que la preparación previa se

desarrolla no solo entre los profesionales a lo largo de su carrera, sino también durante las distintas etapas formativas donde la preparación y, del mismo modo, el glosario —entendido como el resultado final de esta acción terminológico-documental— a menudo se abordan de pasada o de forma integrada en otras disciplinas que no exploran en detalle su pertinencia y la utilidad en el caso concreto de la interpretación.

El salto a la esfera profesional demuestra que la preparación previa se afianza a lo largo de la carrera del intérprete, especialmente entre aquellos profesionales que cuentan con formación de grado y, en mayor medida, de postgrado. Por lo tanto, la práctica hace al profesional, podría deducirse. La realidad del mercado exige que los intérpretes profesionales muestren flexibilidad y sepan adaptarse a los variados temas sobre los que han de interpretar, por lo que la preparación previa, se confirma, se erige como una apuesta segura para garantizar el éxito del intérprete.

La acción preparatoria goza de un calado progresivo y ascendente entre los intérpretes en formación en el paso de grado a postgrado hasta dar el salto definitivo a la práctica profesional. No obstante, la elaboración de glosarios parece mostrar una incursión menos perceptible. Conviene apuntar que la aparición de nuevas tecnologías que faciliten o agilicen el proceso preparatorio previo a un encargo aparece de manera constante como un elemento que propiciaría un cambio significativo en la manera en que el intérprete afronta su preparación previa. Esto se muestra en línea con la baja incidencia que presenta la incursión de las aplicaciones específicas de elaboración de glosarios existentes en el mercado tanto entre el estudiantado de grado y postgrado como entre los intérpretes profesionales. Contar con herramientas asequibles, rápidas e intuitivas que permitan recoger en un solo entorno la totalidad del trabajo preparatorio del intérprete favorecerá un mayor estudio de los contenidos preparados antes de llegar a la cabina y una mejor consulta una vez se está desarrollando el evento. Ni qué decir tiene que la integración de estas nuevas tecnologías a nivel formativo en los cursos de grado y postgrado permitiría una percepción más firme de la preparación previa como un valor de éxito seguro en el desempeño interpretativo, especialmente si se tiene en cuenta el perfil mayoritario de nativo digital que comparten los estudiantes.

Contar con herramientas más dinámicas y con mayores funcionalidades más allá de la pura gestión de unidades terminológicas permitiría, asimismo, la elaboración de glosarios adaptados a las necesidades de intérpretes profesionales y en formación a lo largo de toda

su carrera. Debe tratarse de herramientas que permitan la constante modificación de los términos y su actualización en función del contexto en que se desarrolle la acción interpretativa. En definitiva, deben ser herramientas de fácil manejo y flexibles a las necesidades de cada intérprete y a las exigencias concretas del campo temático en el que opera.

La tesis que toca a su fin en estas conclusiones deja abiertas varias puertas que pueden servir como futuras vías de investigación relacionadas con la forma en que el intérprete elabora sus glosarios y la manera en que las nuevas tecnologías pueden facilitar esta labor. No obstante, y siguiendo con el símil, se podría decir que nos encontramos en el mismo quicio de algunas de estas futuras exploraciones.

En la actualidad, se ha estado trabajando de forma paralela a la elaboración de este trabajo en el diseño de un proyecto que actualmente se encuentra en proceso de valoración por parte de una entidad financiadora. Se pretende crear una herramienta polivalente que no solo cubra las necesidades del estudiantado, sino también de los profesionales de la interpretación que deseen contar con un instrumento práctico que les permita desarrollar un proceso preparatorio previo plenamente integral.

Creemos que esta aplicación, además, no solo será de utilidad en el campo de la interpretación, sino que podrá considerarse un instrumento de pleno interés para traductores, en tanto que permitirá tejer una red de conocimientos en torno a las unidades terminológicas: un aspecto de indiscutible valor en ambas disciplinas donde el control del contexto, indudablemente, permitirá ofrecer la versión más funcional en la lengua meta, ya sea de forma oral o por escrito.

11. BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- Abell, A., Armstrong, C., Boden, D., Stephen Town, J., Webber, S. y Wooley, M. (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 19(77), pp. 79–84.
- Aguilar Ruiz, J. S. (2009). Le evolución tecnológica: de la información al conocimiento [Lección inaugural]. Lección inaugural del curso 2009/2010. Universidad Pablo de Olavide.
- Abbl-Mikasa, M. (2012). The importance of being not too earnest: a process- and experience-based model for interpreter competence. En B. Ahrens, M. Abbl-Mikasa y C. Sasse (Eds.), *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung. Festschrift für Sylvia Kalina* (pp. 59–92). Narr Francke Attempto.
- Abbl-Mikasa, M. (2013). Developing and Cultivating Expert Interpreter Competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18, pp. 17–34.
- Alexieva, B. (1985). Semantic analysis of the text in simultaneous interpreting. En H. Bühler (Ed.), *Translators and their Position in Society: Proceedings of the Xth World Congress of FIT* (pp. 195–198). Wilhelm Braumüller,
- Alfonso Sánchez, I. R. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimientos y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 12(2), pp. 235–243.
- Alonso Bacigalupe, L. (2008). Sobre fases y modelos: hacia una propuesta explicativa del procesamiento de la información durante la interpretación simultánea. *Sendebarr*, 19, pp. 257–288.
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica, Monográfico*, pp. 46–74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Area Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En Fundación Telefónica, *Alfabetización digital y competencias informacionales* (pp. 3–42). Editorial Ariel.
- Area Moreira, M. y Ribeiro Pessoa, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. From Solid to Liquid:

- New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar*, XIX (38), pp. 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Bartłomiejczyk, M. (2008). Anticipation: a controversial interpreting strategy. En B. Lewandowska-Tomasczyk y M. Thelen (Eds.), *Translation and meaning 8* (pp. 117–126). Zuyd University.
- Bayraktar Özer, Ö. (2017). *Complementarity between Linguistic and Extralinguistic Knowledge in Simultaneous Interpreting*. Hacettepe University Graduate School of Social Sciences.
- Bendazzoli, C. (2022). Corpus studies in conference interpreting. En M. Albl-Mikasa y E. Tiselius (Eds.), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (443–456). Routledge.
- Benito-Ruiz, E. (2009). Infocipation 2.0. En M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 60–79). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-190-2.ch004>
- Bianchessi, A., Gómez Martín, S., Luque Merino, R., Miguélez Morales, J., Mira Rueda, C., Rute Ruiz, E., Soto Bueno, D. R., y Temboury, F. (2010). El glosario como herramienta en la interpretación consecutiva: Estudio de un caso práctico: la conciliación en Ruanda. *EntreCulturas: Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 3, pp. 223–246.
- Briet, S. (1951). *What is documentation?* Editions Documentaires, Industrielles et Techniques.
- Cabré Castellví, M. T. (2000). Documentación, terminología y traducción. Presupuestos teóricos. En C. Gonzalo García y V. García Yebra (Eds.), *Documentación, terminología y traducción* (pp. 31–44). Editorial Síntesis–Fundación Duques de Soria.
- Cabré Castellví, M. T., Domènech Bagaria, O. y Estopà Bagot, R. (2018). *La terminologia avui: termes, textos i aplicacions*. Editorial UOC.
- Castaño Muñoz, W. (2014). De las alfabetizaciones y competencias en la era digital: estudio de caso. *E-Ciencias de La Información*, 4(1), 2. <https://doi.org/10.15517/eci.v4i1.12861>
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2 El Poder de la Identidad*. Alianza.
- Castells, M. (2009). *Communciation Power*. Oxford University Press.

- Chan, P. y Chen, T. (2023). Conference Preparation from the Perspective of Naturalistic Decision Making — An Expertise Approach. *Compilation & Translation Review*, 16(1), pp. 173–220. [https://doi.org/10.29912/CTR.202303_16\(1\).0006](https://doi.org/10.29912/CTR.202303_16(1).0006)
- Chang, C., Wu, M. M. y Kuo, T. G. (2018). Conference Interpreting and Knowledge Acquisition: How Professional Interpreters Tackle Unfamiliar Topics. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 20(2), pp 204–231.
- Chernov, G. V. (1995). Taking care of the sense in simultaneous interpreting. En C. Dollerup y V. Appel (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons. Papers from the Third Language International Conference*, Elsinore, Dinamarca. (pp. 223–232). John Benjamins Publishing Company.
- Chernov, G. V. (2004). *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A Probability-Prediction Model*. John Benjamins Publishing Company.
- Chmiel, A. (2021). Effects of simultaneous interpreting experience and training on anticipation, as measured by word-translation latencies. *Interpreting*, 32(1), pp. 18–44). <https://doi.org/10.1075/intp.00048.chm>
- Cid-Leal, P. y Perpinyà-Morera, R. (2015). Competencia informacional en traducción: análisis de los hábitos de los estudiantes universitarios en la consulta y uso de fuentes de información. *BiD: Textos universitaris de biblioteconomia i documentacin*, 34.
- CILIP. (2018). CILIP Definition of Information Literacy 2018. *Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP)*. <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Cordón García, J.A.; Alonso Arévalo, J.; Gómez Díaz, R. y López Lucas, J. (2012). *Las nuevas fuentes de información. Información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0*. Pirámide.
- Cornellà, A. (1999). A mayor desarrollo informacional, menor infoxicación. *El profesional de la información*, 8(9), pp. 42–44.
- Cornellà, A. (2000). Cómo sobrevivir a la infoxicación. *Acto de entrega de títulos de los programas de Formación de Posgrado del año académico 1999-2000*. http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf
- Corpas Pastor, G. (2018). Tools for interpreters: The challenges that lie ahead. En *Current Trends in Translation and Learning E*, 5, (pp. 157–182). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5940647>

- Corpas Pastor, G. (2021). Technology solutions for interpreters: The VIP system. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23, Artículo 23. <https://doi.org/10.24197/her.23.2021.91-123>
- Costa, H., Corpas Pastor, G. y Durán Muñoz, I. (2014). A comparative User Evaluation of Terminology Management Tools for Interpreters. *Proceedings of the 4th International Workshop on Computational Terminology*, (pp. 68–76). <https://doi.org/10.13140/2.1.1799.3602>
- Costa, H., Corpas Pastor, G. y Durán-Muñoz, I. (2018). Assessing Terminology Management Systems for Interpreters. En G. Corpas Pastor e I. Durán-Muñoz (Eds.), *Trends in E-Tools and Resources for Translators and Interpreters* (pp. 57–84). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004351790_009
- Dascal, M. (2003). *Interpretation and Understanding*. John Benjamins Publishing Company.
- Delisle, J. (1984). *L'analyse la traduction française de textes pragmatiques anglais théorie et pratique*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Dias, P. (2014). From “infoxication” to “infosaturation”: a theoretical overview of the cognitive and social effects of digital immersion. *Ambitos: Revista Internacional de Comunicación*, 24, pp. 31–40.
- Díaz Galaz, S. (2011). The effect of previous preparation in simultaneous interpreting: Preliminary results. *Across Languages and Cultures*, 12(2), pp. 173–191. <https://doi.org/10.1556/Acr.12.2011.2.3>
- Díaz-Galaz, S., Padilla, P. y Bajo, M.T. (2015). The Role of Advance Preparation in Simultaneous Interpreting: A Comparison of Professional Interpreters and Interpreting Students. *Interpreting: Interpreting Journal of Research and Practice in Interpreting*, 17(1), pp. 1–25. <https://doi.org/10.1075/intp.17.1.01dia>
- Drucker, P.F. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Editorial Sudamericana SA.
- Eppler, M. y Mengis, J. (2004). The Concept of Information Overload: A Review of Literature from Organization Science, Accounting, Marketing, MIS, and Related Disciplines. *The Information Society*, 20(5), pp. 325–344. <https://doi.org/10.1080/01972240490507974>
- Faber, P. (1999). Conceptual analysis and knowledge acquisition in scientific translation. *Terminologie et Traduction*, 2, pp. 97–123.
- Faber, P. (2010, 19–21 de mayo). Knowledge Acquisition: A Key Competence in Translation. *Translationsforschung: Tagungsberichte der LICTRA. IX. Leipzig*

- International Conference on Translation & Interpretation Studies*. Leipzig, Alemania.
- Faber, P. y León-Araúz, P. (2016). Specialized Knowledge Representation and the Parameterization of Context. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00196>
- Fantinuoli, C. (2016). InterpretBank. Redefining computer-assisted interpreting tools. *Proceedings of the 38th Conference Translating and the Computer*. Londres, Reino Unido (pp. 42–52). Editions Tradulex.
- Fantinuoli, C. (2017). Computer-assisted preparation in conference interpreting. *Translation and Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 9(2). <https://doi.org/10.12807/ti.109202.2017.a02>
- Fantinuoli, C. (2018). Computer-Assisted Interpreting: Challenges and Future Perspectives. En G. Corpas Pastor e I. Durán-Muñoz (Eds.), *Trends in E-Tools and Resources for Translators and Interpreters* (pp. 153–174). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004351790_009
- Fantinuoli, C. (2022). Conference interpreting and new technologies. En M. Albl-Mikasa y E. Tiselius (Eds.), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (pp. 508–522). Routledge.
- Frittella, F. M. (2022). CAI Tool-Supported SI of Numbers: A Theoretical and Methodological Contribution. *International Journal of Interpreter Education*, 14(1), Artículo 5. <https://doi.org/10.34068/ijie.14.01.05>
- García Álvarez, A. M. (2006). Confusiones, aclaraciones y propuesta metodológica para el análisis de los conceptos funcionalistas de “función” y “skopos” en la práctica de la traducción. *Sendeban*, 17, pp. 187–218.
- García de Quesada, M. y Montero Martínez, S. (2003). Documentación y adquisición terminográfica basadas en el conocimiento: el caso de la interpretación. *Hermeneus: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 5, pp. 107–130.
- Gerver, D. (1975). A Psychological Approach to Simultaneous Interpreting. *Meta*, 20(2), pp. 119–128.
- Gerver, D. (1976). Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model. En R. W. Brislin (Ed.), *Translation: Applications and Research* (pp. 165–207). Gardner Press.
- George Reyes, C. E. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital15>

- Gile, D. (1985). Le modèle d'efforts e l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. *Meta*, 30, 44. <https://doi.org/10.7202/002893ar>
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D. (1999). Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting: a contribution. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 23, pp. 153–172.
- Gile, D. (2002). The interpreter's preparation for technical conferences. Methodological questions in investigating the topic. *Conference Interpretation and Translation*, 4(2), pp. 7–27.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training (Rev. ed.)*. John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D. (2020). 2020 update of The Effort Models and Gravitational Model. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24895.94889>
- Gillies, A. (2013). *Conference interpreting: a student's practice book*. Routledge.
- Gonzalo García, C. (2004). Fuentes de información en línea para la traducción especializada. En C. Gonzalo García y V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. (pp. 275–307). Arco/Libros.
- Gumul, E. (2018). Searching for Evidence of Gile's Effort Models in Retrospective Protocols of Trainee Simultaneous Interpreters. *Między Oryginałem a Przekładem*, 24(4) 42. <https://doi.org/10.12797/MOaP.24.2018.42.02>
- Guo, M., Han, L. y Teixeira Anacleto, M. (2023). Computer-Assisted Interpreting Tools: Status Quo and Future Trends. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(1), pp. 89–99. <https://doi.org/10.17507/tpls.1301.11>
- Gutiérrez Martín, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 171–186). Gedisa.
- Herbert, J. (1952). *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter*. Georg & Cie. S.A.
- Herbulot, F. (2004). La Théorie interprétative ou Théorie du sens: point de vue d'une praticienne. *Meta*, 49(2), pp. 307–315.
- Hoq, K. M. G. (2014). Information Overload: Causes, Consequences and Remedies – A Study. *Philosophy and Progress*, LV-LVI, pp. 49–68. <https://doi.org/10.3329/pp.v55i1-2.26390>

- Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos y aprendizaje y metodología. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 31–56). Universitat Jaume I.
- Jiang, H. (2013). The interpreter's glossary in simultaneous interpreting. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 15, pp. 74–93.
- Jiménez Ivars, A. y Pinazo Calatayud, D. (2013). Mindfulness training for interpreting students. *Lebende Sprachen*, 58(2), pp. 341–365. <https://doi.org/10.1515/les-2013-0020>
- Jones, R. (2002). *Conference Interpreting Explained* (2ª ed.). St. Jerome.
- Kade, O. (1968). *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Verlag Enzyklopädie.
- Kalina, S. (2002). Quality in interpreting and its prerequisites. A framework for a comprehensive view. En G. Garzone y M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st Century. Challenges and opportunities. Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9-11 November 2000* (pp. 121–130). John Benjamins Publishing Company.
- Kalina, S. (2005). Quality Assurance for Interpreting Processes. *Meta*, 50(2), pp. 768–784.
- Kalina, S. y Barranco-Droege, R. (2022). Learning and teaching conference interpreting. En M. Albl-Mikasa y E. Tiselius (Eds.), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (pp. 321–336). Routledge.
- Kriston, A. (2012). The Importance of Memory Training in Interpretation. *Professional Communication and Translation Studies*, 5, pp. 79–86.
- Krüger, K. (2006). El Concepto de Sociedad del Conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI (683).
- Kruskal, W. H. y Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47, pp. 583–621.
- Lederer, M. (1978). Simultaneous Interpretation: Units of Meaning and Other Features. En D. Gerver, y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 323–332). Plenum Publishers.
- Lederer, M. (1990). The role of cognitive complements in interpreting. En D. Bowen y M. Bowen (Eds.). *Interpreting – Yesterday, Today, and Tomorrow* (pp. 53–60). SUNY.
- Lederer, M. (2003). *The Interpretive Model*. Routledge.

- Liontou, K. (2015) Anticipation. En F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, (pp. 15–17). Routledge.
- Lloyd, S. P. (1957). Binary block coding. *The Bell System Technical Journal*, 36(2), pp. 517–535. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1957.tb02410.x> .
- Luccarelli, L. (2006). Conference preparation: What it is and how it could be taught. *Conference Interpretation and Translation*, 8(1), pp. 3–26.
- Lvóvskaya, Z. (1997). *Problemas actuales de la traducción*. Granada Lingvistica y Método Ediciones.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- MacQueen, J. B. (1967). Some methods for classification and analysis of multivariate observations. En L. M. Le Cam y J. Neyman (Eds.), *Proceedings of the fifth Berkeley symposium on mathematical statistics and probability*, 1 (pp. 281–297). University of California Press.
- Malinowski, B. (1938). The Problem of Meaning in Primitive Languages. En C. K. Ogden y I. A. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (pp. 296–336). Brace and Company.
- Mankauskienė, D. (2016). Problem Trigger Classification and its Applications for Empirical Research. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 231, pp. 143–148. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.083>
- Mann, H. B. y Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18, pp. 50–60.
- Manole, V. (2019). General knowledge in conference interpreting training: a survival guide for overwhelmed students. *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées. International Review of studies in applied Modern Languages*, 12, pp. 65–80.
- Masuda, Y. (1981). *The information society as post-industrial society*. Bethesda, MD: World Futures Society.
- Matyushin, I. y Budadzhi, D. (2022). Conference interpreting in Russia. En M. Albl-Mikasa y E. Tiselius (Eds.), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (pp. 140–149). Routledge.
- Mayoral Asensio, R., Kelly, D. y Gallardo, N. (1985). Función de los cursos de documentación, terminología, civilización y de especialización temática en los

- estudios de traducción. En *I Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en la Universidad*, pp. 269–278.
- Mazza, C. (2001). Numbers in Simultaneous Interpretation. *The Interpreters' Newsletter*, 11, pp. 87–104. <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2450/1/05.pdf>
- Merlo Vega, J. A. (2004). Uso de la documentación en el proceso de traducción especializada. En C. Gonzalo García y V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 309–336). Arco/Libros.
- Min, M. y Wang, F. (2018). On the Interpreter's Subjectivity in Business Interpreting from the Perspective of Skopos Theory. *Asian Social Science*, 14(5). <https://doi.org/10.5539/ass.v14n5p111>
- Monterde Rey, A. M. (2004a). Evolución de modelos de formas de representación del conocimiento a nivel terminológico: Propuesta de un modelo actual. *LSP and Professional Communication*, 4(1), pp. 49–68.
- Monterde Rey, A. M. (2004b). Importancia de la ilustración para la traducción técnica: estudio en el campo de la aeronáutica. En C. Gonzalo García y V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 259–274). Arco/Libros.
- Moser-Mercer, B. (1997/2002). Process Models in Simultaneous Interpretation. En F. Pöchhacker y M. Shlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader* (pp. 149–161). Routledge.
- Moser, B. (1978) Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application. En D. Gerver, y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 353–368). Plenum Publishers.
- Moya Jiménez, V. (2004). *La selva de la traducción: teorías traductológicas contemporáneas*. Cátedra.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.
- Ortego Antón, M. T. (2015). El conocimiento experto multilingüe y su tratamiento en los diccionarios generales bilingües de español-francés: el caso del léxico de la informática. En R. Lázaro Gutiérrez, M. M. Sánchez Ramos y F. J. Vigier Moreno (Eds.). *Investigación emergente en Traducción e Interpretación*. Editorial Comares.

- Ortego Antón, M. T. (2016). La gestión de la terminología en interpretación social a través de dispositivos móviles. *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, 14, pp. 49–57. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.166>
- Ortego Antón, M. T. (2017). Los sistemas de gestión terminológica desde la perspectiva de los intérpretes en el ámbito biosanitario. *Panace@*, 18(46), pp. 108–113. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n46_tribuna-MTOrtego-Anton.pdf
- Ortoll Espinet, E. (2003). Competencia informacional para la actividad traductora. *Revista Tradumàtica: Traducció i Tecnologies de la informació i la comunicació*, 2(1).
- PACTE. 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger, y M. Presas (Eds.), *Investigating Translation* (pp. 99–106). John Benjamins.
- Pagura, R. J. (2012). A Teoria Interpretativa da Tradução (Théorie du Sens) revisitada: um novo olhar sobre a desverbalização. *TradTerm*, 19, pp. 92–108. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2012.47347>
- Paneth, E. (1957/2002). An investigation into conference interpreting en F. Pöchhacker y M. Shlesinger (Eds), *The Interpreting Studies Reader* (pp. 31–40). Routledge.
- Pérez-Luzardo Díaz, J. (2003). Fundamentos comunicativos de la interpretación simultánea. En R. Muñoz Martín (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 185–196). AIETI.
- Pérez-Luzardo Díaz, J. (2005). *Didáctica de la interpretación simultánea*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pérez-Luzardo Díaz, J. (2009). Los conocimientos: su incidencia durante el proceso de interpretación simultánea. En S. Bravo Utrera y R. García López (Eds.), *Estudios de traducción: perspectivas. Zinaida Lvóvskaya in memoriam* (pp. 50–70). Peter Lang.
- Pérez Pérez, P. S. (2018). The use of a corpus management tool for the preparation in interpreting assignments: a case study. *Translation and Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 10(1), pp. 137–151. <https://doi.org/10.12807/ti.110201.2018.a08>
- Petrescu, C. (2014). Teaching Interpreting. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116(1), pp. 3266–3270.
- Pinto, M. (2001). Quality Factors in Documentary Translation. *Meta*, 46(2), pp. 288–300. <https://doi.org/10.7202/003840ar>

- Pinto, M. (2006). Prólogo. En D. Sales Salvador. (2006). *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina* (pp. 13–14). Ediciones Trea.
- Pinto, M. y Sales, D. (2008). INFOLITRANS: A Model for the Development of Information Competence for Translators. *Journal of Documentation*, 64(3), pp. 413–437. <https://doi.org/10.1108/00220410810867614>
- Pinto, M. y Uribe Tirado, A. (2022). Tendencias en la producción científica iberoamericana sobre alfabetización informacional y mediática. En C. Sábada Chalezquer; P. Núñez Gómez; J. M. Pérez Tornero (Eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España. Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 9, pp. 117–147. <https://doi.org/10.52495/c8.emcs.9.p95>
- Pöchhacker, F. (1992). The role of theory in simultaneous interpreting. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience* (pp. 211–220). Benjamins.
- Pöchhacker, F. (1995). Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 8(14), pp. 31–53. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v8i14.25094>
- Pöchhacker, F. (2001). Working within a Theoretical Framework. En D. Gile, H. V. Dam, F. Dubslaff, B. Martinsen y A. Schjoldager (Eds.), *Getting Started in Interpreting Research: Methodological Reflections, Personal Accounts and Advice for Beginners* (pp. 199–219). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.33.13poc>
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
- Pöchhacker, F. (2007). Coping with Culture in Media Interpreting. *Perspectives: Studies in Translatology*, 15(2), pp. 123–142.
- Pöchhacker, F. (2015). Hypertext. En F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 186–187). Routledge.
- Porlán Moreno, R. (2021). La preparación de congresos médicos por los intérpretes: propuestas extraídas del entorno profesional = Preparing for medical conferences: suggestions for conference interpreters based on professional experience. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 32(53), pp. 58–68.
- Prandi, B. (2020). The use of CAI tools in interpreter training: where are we now and where do we go from here? *inTRAlinea. Special Issue: Technology in Interpreter Education and Practice*.

https://www.intralinea.org/specials/article/the_use_of_cai_tools_in_interpreter_training

- Ramón Reyero, E. y Gil Martín, A. (2021). Desinformación e infoxicación, dos «falsos sinónimos» frente a la estrategia de información de la Comisión Europea. *Comunicación y Hombre: Revista Interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, 17, pp. 103–118. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2021.17.659.103-118>
- Recoder Sellarés, M. J. y Cid-Leal, P. (2004). La documentación en la traducción especializada. En C. Gonzalo García y V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 73–88). Arco/Libros.
- Reiss, K., y Vermeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Akal.
- Reiss, K., Vermeer, H. J., Nord, C., y Dudenhöfer, M. (2014). *Towards a general theory of translational action: Skopos theory explained*. Routledge.
- Riccardi, A. (2015). Stress. En F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, (pp. 405–407). Routledge.
- Rodríguez Medina, M. J. (2000). Reflexiones en torno a la traducción y la interpretación: entrevista a Zinaida Lvovskaya. *TRANS: Revista de Traductología*, 4, pp. 121–134.
- Rogers D. J. y Tanimoto T. T. (1960). A Computer Program for Classifying Plants. *Science*, 132(3434), pp. 1115–1118. <https://doi.org/10.1126/science.132.3434.1115>
- Roldán Vendrell, M. (2021). Terminología multilingüe: conceptualización y aplicaciones a la práctica de la traducción. En C. Vargas-Sierra, y A. B. Martínez López (Eds.), *Investigación traductológica en la enseñanza y práctica profesional de la traducción y la interpretación* (pp. 19–36). Editorial Comares.
- Ruiz Mezcuá, A. (2019). El triple reto de la interpretación a distancia: tecnológico, profesional y didáctico. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, (11), pp. 243–262. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.9>
- Ruiz Rosendo, L. (2006). *La interpretación de conferencias y la comunicación especializada en el ámbito de la medicina: estudio de la situación en España*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Rütten, A. (2007). *Informations- und Wissensmanagement im Konferenzdolmetschen*. Peter Lang.

- Rütten, A. (2017). Terminology Management Tools for Conference Interpreters – Current Tools and How They Address the Specific Needs of Interpreters. En *AsLing – The International Association for Advancement in Language Technology, Proceedings of the 39th Conference Translating and the Computer*, Londres, Reino Unido (pp. 98–103). Tradulex.
- Sales Salvador, D. (2006). *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*. Ediciones Trea.
- Sales Salvador, D. (2022). Enhebrando la meta-alfabetización en la formación en alfabetización informacional del estudiantado de traducción e interpretación: Un enfoque de aprendizaje activo y reflexivo. Threading metaliteracy into Translation and Interpreting undergraduates' information literacy training. *Anales de Documentación*, 25. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.504691>
- Sandrini, P. (2000). Joint activities at the interface between Terminology and Knowledge Engineering. *Conference for a Terminology Infrastructure in Europe*, Paris, Francia.
- Schweda-Nicholson, N. (1987). Linguistic and Extralinguistic Aspects of Simultaneous Interpretation. *Applied Linguistics*, 8(2), pp. 198–205. <https://doi.org/10.1093/applin/8.2.194>
- Schweda-Nicholson, N. (2008). Consecutive Note-Taking for Community Interpreting. En D. Bowen y M. Bowen (Eds.), *Interpreting. Yesterday, Today and Tomorrow* (pp. 136–145).
- Schild Ortiz, L. E. y Cavallo, P. (2018). Computer-Assisted Interpreting Tools (CAI) and options for automation with Automatic Speech Recognition. *TradTerm*, 32, pp. 9–31. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v32i0p9-31>
- SCONUL (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. Core Model for Higher Education*. Society of College, National and University Libraries (SCONUL). <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
- Secker, J. (2018). The revised CILIP definition on information literacy. *Journal of Information Literacy*, 12(1), pp. 156–158. <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/BC-V12-I1-1>
- Seleskovitch, D. (1962). L'interprétation de conférence. *Babel*, 8(1), pp.13–18. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/babel.8.1.03sel>
- Seleskovitch, D. (1976). Interpretation, a Psychological Approach to Translation. En R. W. Brislin (Ed.), *Translation: Applications and Research* (pp. 92–116). Gardner Press.

- Seleskovitch, D. (1978). *Interpreting for international conferences: problems of language and communication*. Pen and Booth.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Didier Érudition.
- Seleskovitch, D. (2010). *Interpreting for international conferences: problems of language and communication* (3^a ed.). Pen and Booth.
- Setton, R. (1999). *Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi-org.bibproxy.ulpgc.es/10.1075/btl.28>
- Setton, R. y Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting: A Complete Course and Trainer's Guide*. John Benjamins Publishing Company.
- Steinley, D. y Brusco, M. J. (2007). Initializing k-means batch clustering: A critical evaluation of several techniques. *Journal of Classification*, 24(1), pp. 99–121.
- Tarasenko, R., Amelina, S., Semerikov, S. y Shen, L. (2022). Computer-assisted interpreting systems in the education of simultaneous interpreters. *SHS Web of Conferences*, 142. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214203003>
- Timarová, S. (2008). Working Memory and Simultaneous Interpreting. En Pieter Boulogne (Ed.), *Translation and its Others: Selected Papers of the 2007 CETRA Research Seminar in Translation Studies*. <https://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/timarova.pdf>
- Tolosa Igualada, M. y Echeverri, Á. (2019). Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, (11), pp. 9–28. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.1>
- Urbano, C. (2010). Algunas reflexiones a propósito de la “infoxicación”. *Anuario ThinkEPI*, 4, pp. 304–308.
- Uriarte, L. M. y Acevedo, M. (2018). Sociedad Red y transformación digital: hacia una evolución de la consciencia de las organizaciones. *Economía Insutrial*, 407, pp. 35–49.
- Vermeer, H. (1996). *A skopos theory of translation (some arguments for and against)*. TextconText-Verlag.
- Wan, H. y Yuan, X. (2022). Perceptions of CAI tools in English/Chinese Interpreting Practice, perspectives of professional interpreters and trainers. *Transletters. International Journal of Translation and Interpreting*, 6, pp. 151–179. <https://journals.uco.es/tl/article/view/13656>

- Wang, X. y Wang, C. (2019). Can computer-assisted interpreting tools assist interpreting? *Transletters. International Journal of Translation and Interpreting*, 3, pp. 109–139. <https://core.ac.uk/download/pdf/195265773.pdf>
- Will, M. (2007). Terminology Work for Simultaneous Interpreters in LSP Conferences: Model and Method. *MuTRa 2007– LSP Translation Scenarios: Conference Proceedings*.
- Will, M. (2020). Computer-Aided Interpreting (CAI) for Conference Interpreters. Concepts, Content and Prospects. *Essachess – Journal for Communication Studies*, 13(25), pp. 37–71.
- Wright, S. E. y Wright, L. (1997). Terminology management for technical translation. En Wright, S. E. y Budin, G. (Eds.), *Handbook of Terminology Management*. John Benjamins Publishing Company.
- Xu, R. (2018). Corpus-based terminological preparation for simultaneous interpreting. *Interpreting*, 20(1), pp. 29–58. <https://doi.org/10.1075/intp.00002.xu>
- Zurkowski, P.G. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. *National Commission on Libraries and Information Science*, 5. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

Referencias bibliográficas en línea y procedente de redes sociales

- ACRL. (2016, enero). *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior*. Association of College and Research Libraries (ACRL). https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/Framework_Spanish.pdf
- AIIC. (2016, octubre). *Practical guide for professional conference interpreters*. International Association of Conference Interpreters (AIIC). https://aiic.org/document/547/AIICWebzine_Apr2004_2_Practical_guide_for_professional_conference_interpreters_EN.pdf
- AIIC Interpreters [@aiiconline] (2023, 3 de julio). *One of the most anticipated results reported by the Research Committee at #AIIC70 was the data from the huge survey on how #interpreters use technology* [Tweet]. Twitter/X. <https://twitter.com/aiiconline/status/1675842964399038465>

- García, Á. (2023, 30 de mayo). *Inteligencia artificial y traducción e interpretación: preguntas más comunes*. Ángel García Servicios Lingüísticos. <https://traductorinterprete.es/inteligencia-artificial-traduccion/>
- Gile, D. (2001, 11 de abril). *Interpreting research*. International Association of Conference Interpreters (AIIC). https://aiic.org/document/424/AIICWebzine_MarApr2001_1_GILE_Interpreting_research_EN.pdf
- Gobierno de España. (2017, 23 de octubre). *Principios FAIR: Buenas prácticas para la gestión y administración de datos científicos*. Gobierno de España. <https://datos.gob.es/es/noticia/principios-fair-buenas-practicas-para-la-gestion-y-administracion-de-datos-cientificos>
- UNESCO. (2023, 20 de abril). *Information Literacy*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). https://www.unesco.org/en/ifap/information-literacy?TSPD_101_R0=080713870fab2000e04bf7fee03562b51ece032b4e6c6b4b30c26721f770a665c838bc15b3667de708f7f96af614480028ef38ebdb5a872d47ab4c4608f749795fa72d4e0ab193426aff508fd978c6c3d05cafe60a020cc8823ed819929720135f8f5807ad1cf83458b1866c9f3e2a246d4c82238f43428

Enlaces web de las aplicaciones analizadas

Interpreters' Help	https://www.interpretershelp.com
SmarTerp	https://smarterp.me
LookUp	http://www.lookup-web.de
Interplex	http://www.fourwillows.com/interplex.html
InterpretBank	https://www.interpretbank.com/site/
VIP	https://www.lexytrad.es/VIP/index_en.php

12. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Capacidad para documentarse del traductor de textos especializados.....	101
Tabla 2 Proceso documental del traductor especializado	105
Tabla 3 Cuadro resumen de las herramientas CAI analizadas según los rasgos seleccionados.....	171
Tabla 4 Códigos identificativos asignados a cada una de las encuestas.....	186
Tabla 5 Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Preguntas de control)	188
Tabla 6 Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Percepción y aproximación a la preparación previa).....	189
Tabla 7 Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Presencia del glosario en el aula).....	190
Tabla 8 Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Presencia de la preparación previa en el aula).....	191
Tabla 9 Cuestionario dirigido a los estudiantes de grado (Ventajas de la preparación previa).....	191
Tabla 10 Frecuencias positivas del grupo de preguntas de control (estudiantes de grado)	193
Tabla 11 Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre percepción y aproximación a la preparación previa (estudiantes de grado).....	195
Tabla 12 Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre presencia del glosario en el aula (estudiantes de grado)	196
Tabla 13 Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre presencia de la preparación previa en el aula (estudiantes de grado)	197
Tabla 14 Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre ventajas de la preparación previa (estudiantes de grado)	198
Tabla 15 Tabla cruzada entre los grupos formados por los métodos K-means y clúster jerárquico (estudiantes de grado)	199
Tabla 16 Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la comparación de variables entre dos grupos (estudiantes de grado).....	200
Tabla 17 Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Preguntas de Control)	215
Tabla 18 Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Percepción y Aproximación a la preparación previa)	216
Tabla 19 Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Presencia del glosario en el aula)	216
Tabla 20 Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Presencia de la preparación previa en el aula)	217
Tabla 21 Cuestionario dirigido a los estudiantes de postgrado (Ventajas de la preparación previa).....	218

Tabla 22 Frecuencias de respuestas a las preguntas de control (estudiantes de posgrado).....	219
Tabla 23 Frecuencias de respuestas a grupo de preguntas respecto a la percepción acerca de preparación previa (estudiantes de posgrado).....	220
Tabla 24 Frecuencias de respuestas a grupo de preguntas respecto a la presencia de glosarios en el aula (estudiantes de posgrado).....	221
Tabla 25 Frecuencias de respuestas a grupo de preguntas respecto a la presencia de la preparación previa en el aula (estudiantes de posgrado).....	222
Tabla 26 Frecuencias de respuestas a grupo de preguntas respecto a la percepción acerca de las ventajas de la preparación previa (estudiantes de posgrado).....	223
Tabla 27 Tabla cruzada entre los grupos formados por los métodos K-means y clúster jerárquico (estudiantes de postgrado).....	224
Tabla 28 Variables que muestran diferencias significativas entre los grupos (prueba no paramétrica U de Mann-Whitney) (estudiantes de postgrado).....	225
Tabla 29 Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Preguntas de Control)	230
Tabla 30 Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Preparación previa en la vida profesional).....	231
Tabla 31 Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional).....	231
Tabla 32 Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Perspectivas futuras en relación con la preparación previa en su práctica profesional).....	232
Tabla 33 Cuestionario dirigido a los profesionales de la interpretación (Utilización de glosarios en el ejercicio de interpretación).....	232
Tabla 34 Frecuencias positivas del grupo de preguntas de control (intérpretes profesionales)	234
Tabla 35 Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre preparación previa en la vida profesional (intérpretes profesionales).....	236
Tabla 36 Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional (intérpretes profesionales)..	237
Tabla 37 Frecuencias positivas en el grupo de preguntas sobre perspectivas futuras en relación con la preparación previa en su práctica profesional (intérpretes profesionales)	238
Tabla 38 Frecuencias positivas del grupo de preguntas sobre la gestión de los glosarios (intérpretes profesionales).....	239
Tabla 39 Tabla cruzada entre los grupos formados por los métodos K-means y clúster jerárquico (intérpretes profesionales).....	241
Tabla 40 Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la comparación de variables entre los grupos (intérpretes profesionales).....	241
Tabla 41 Comparación de las variables Años de experiencia y Frecuencia de preparación previa de los intérpretes profesionales.....	268

Tabla 42 Comparación de las variables Formación y Frecuencia de preparación previa de los intérpretes profesionales 268

Tabla 43 Comparación de las variables Años de experiencia y Cambios en los glosarios con el paso del tiempo de los intérpretes profesionales 272

13. ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Diagrama del modelo de interpretación simultánea	25
<i>Figura 2</i> Captura del diagrama del modelo de interpretación simultánea	26
<i>Figura 3</i> Requisitos y condiciones de cada uno de los procesos implicados en el acto interpretativo	37
<i>Figura 4</i> Habilidades necesarias en el proceso interpretativo.....	40
<i>Figura 5</i> Pirámide de la experiencia en interpretación.....	41
<i>Figura 6</i> Encaje de los conocimientos en la labor interpretativa	66
<i>Figura 7</i> Los siete pilares de la alfabetización informacional	78
<i>Figura 8</i> Causas de la sobrecarga informativa	91
<i>Figura 9</i> Modelo de representación del conocimiento	114
<i>Figura 10</i> Factores de relevancia para la calidad de la interpretación	143
<i>Figura 11</i> Tendencias y definiciones de las herramientas CAI.....	156
<i>Figura 12</i> Comparación de la variable edad [20-25] entre grupos (ESTGra)	202
<i>Figura 13</i> Comparación de la variable Nota interpretación [Sobresaliente] entre grupos (ESTGra)	202
<i>Figura 14</i> Comparación de la variable Nota inglés [Sobresaliente] entre grupos (ESTGra)	203
<i>Figura 15</i> Comparación de la variable Preparación clase interpretación [Sí] entre grupos (ESTGra)	203
<i>Figura 16</i> Comparación de la variable Preparación clase interpretación [No] entre grupos (ESTGra)	204
<i>Figura 17</i> Comparación de la variable Asignatura preparación [Consecutiva] entre grupos (ESTGra)	204
<i>Figura 18</i> Comparación de la variable Sesiones para preparación [Sí] entre grupos (ESTGra)	205
<i>Figura 19</i> Comparación de la variable Sesiones para glosario [Sí] entre grupos (ESTGra)	205
<i>Figura 20</i> Comparación de la variable Sesiones para glosario [No] entre grupos (ESTGra)	206
<i>Figura 21</i> Comparación de la variable Sesiones para glosario [Puntualmente] entre grupos (ESTGra)	206
<i>Figura 22</i> Comparación de la variable Glosarios por modalidad [Sí] entre grupos (ESTGra)	207
<i>Figura 23</i> Comparación de la variable Glosarios por modalidad [No] entre grupos (ESTGra)	207
<i>Figura 24</i> Comparación de la variable Glosarios pre-interpretación [Sí] entre grupos (ESTGra)	208

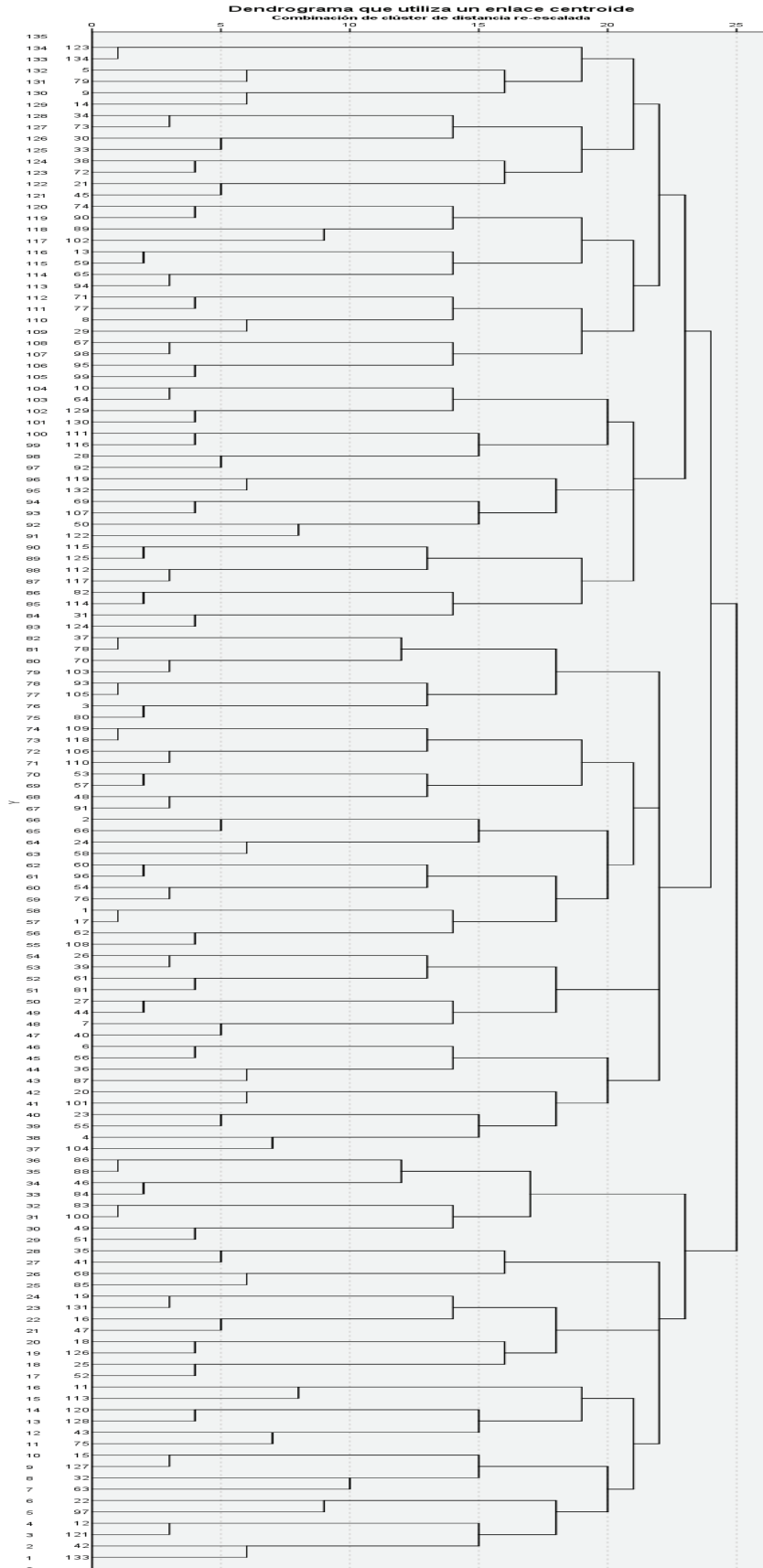
Figura 25 Comparación de la variable Glosarios pre-interpretación [No] entre grupos (ESTGra)	208
Figura 26 Comparación de la variable Glosarios durante interpretación [Sí] entre grupos (ESTGra)	208
Figura 27 Comparación de la variable Glosarios durante interpretación [No] entre grupos (ESTGra)	209
Figura 28 Comparación de la variable Glosarios post interpretación [Sí] entre grupos (ESTGra)	209
Figura 29 Comparación de la variable Glosarios post interpretación [No] entre grupos (ESTGra)	209
Figura 30 Comparación de la variable Formato de glosarios en el aula [Word] entre grupos (ESTGra)	210
Figura 31 Comparación de la variable Formato de glosarios en el aula [Excel] entre grupos (ESTGra)	210
Figura 32 Comparación de la variable Formato de glosarios en el aula [Fichas] entre grupos (ESTGra)	210
Figura 33 Comparación de la variable Formato de glosarios en el aula [Bloc] entre grupos (ESTGra)	211
Figura 34 Comparación de la variable Formato de glosarios en el aula [Aplicaciones] entre grupos (ESTGra)	211
Figura 35 Comparación de la variable Utilidad de la formación en glosarios [Sí] entre grupos (ESTGra)	212
Figura 36 Comparación de la variable Utilidad de la formación en glosarios [Suficiente con terminología y documentación] entre grupos (ESTGra).....	212
Figura 37 Comparación de la variable Utilidad de la formación en glosarios [Suficiente con terminología y documentación] entre grupos (ESTGra).....	212
Figura 38 Comparación de la variable Explicación práctica en el aula [Siempre] entre grupos (ESTGra)	213
Figura 39 Comparación de la variable Explicación práctica en el aula [Ocasionalmente] entre grupos (ESTGra)	213
Figura 40 Comparación de la variable Preparación y glosarios en el aula [Siempre] entre grupos (ESTGra)	214
Figura 41 Comparación de la variable Preparación y glosarios en el aula [Casi nunca] entre grupos (ESTGra)	214
Figura 42 Comparación de la variable Preaviso de tema [Siempre] entre grupos (ESTGra)	215
Figura 43 Comportamiento de la variable Sesiones para glosario [Sí] entre los grupos (ESTPGra)	226
Figura 44 Comportamiento de la variable Glosario por modalidad [Sí] entre los grupos (ESTPGra)	227
Figura 45 Comportamiento de la variable Glosario en la pre-interpretación entre los grupos (ESTPGra)	227

Figura 46 Comportamiento de la variable Glosario en la interpretación entre los grupos (ESTPGra).....	227
Figura 47 Comportamiento de la variable Glosario en la post interpretación entre los grupos (ESTPGra).....	228
Figura 48 Comportamiento de la variable Formato de glosario en el aula Word entre los grupos (ESTPGra)	228
Figura 49 Comportamiento de la variable Formato de glosario en el aula Excel entre los grupos (ESTPGra)	229
Figura 50 Comportamiento de la variable Utilidad en la preparación previa entre los grupos (ESTPGra).....	229
Figura 51 Comparación de la variable Cambio glosarios [más concisos] entre los grupos (INTPro)	243
Figura 52 Comparación de la variable Cambio glosarios [Formato diferente] entre los grupos (INTPro)	243
Figura 53 Comparación de la variable Cambios en la preparación futura [Sí] entre los grupos (INTPro)	243
Figura 54 Comparación de la variable Cambios en la preparación futura [No] entre los grupos (INTPro).....	244
Figura 55 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de la preparación [Familiaridad tema] entre los grupos (INTPro)	244
Figura 56 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de la preparación [Mejor en técnicas] entre los grupos (INTPro).....	245
Figura 57 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de la preparación [Mucho trabajo] entre los grupos (INTPro).....	245
Figura 58 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de la preparación [Mejor en lenguas] entre los grupos (INTPro)	246
Figura 59 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de la preparación [Tech] entre los grupos (INTPro).....	246
Figura 60 Comparación de la variable Cambios futuros en los glosarios [Sí] entre los grupos (INTPro)	246
Figura 61 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de los glosarios [Familiaridad tema] entre los grupos (INTPro)	247
Figura 62 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de los glosarios [Mejor en técnica] entre los grupos (INTPro)	247
Figura 63 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de los glosarios [Mucho trabajo] entre los grupos (INTPro)	248
Figura 64 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de los glosarios [Mejor en lenguas] entre los grupos (INTPro)	248
Figura 65 Comparación de la variable Condicionantes en los cambios de los glosarios [Tech] entre los grupos (INTPro)	249
Figura 66 Comparación de la variable Edición de los glosarios [Durante el evento] entre los grupos (INTPro)	249

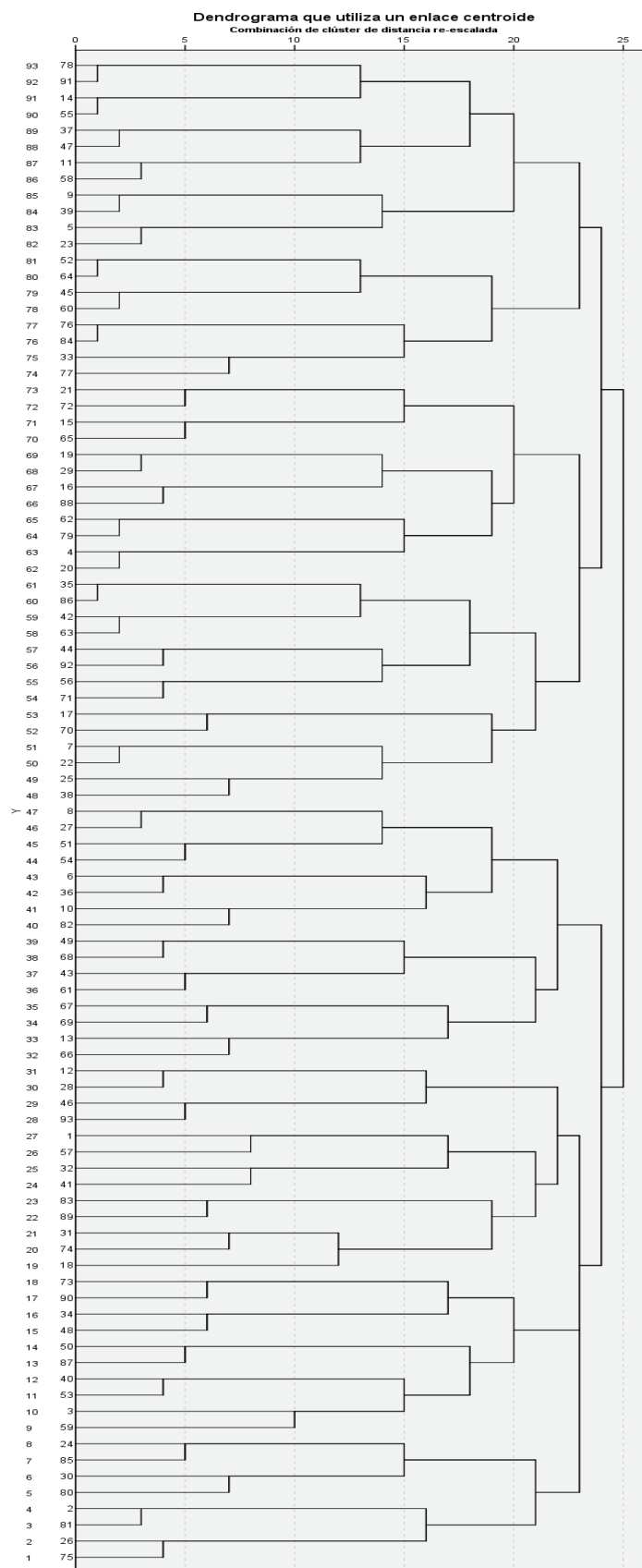
Figura 67 Comparación de la variable Edición de los glosarios [Tras evento] entre los grupos (INTPro)	249
Figura 68 Comparación de la variable Guarda glosarios [Siempre] entre los grupos (INTPro)	250
Figura 69 Comparación de la variable Guarda glosarios [A veces] entre los grupos (INTPro)	250
Figura 70 Comparación de la variable Reutilización de glosarios [Siempre] entre los grupos (INTPro)	250
Figura 71 Comparación de la variable Reutilización de glosarios [A veces] entre los grupos (INTPro)	251

ANEXOS

Anexo 1. Dendrograma de la clasificación jerárquica de la encuesta destinada a estudiantes de grado



Anexo 3. Dendrograma de la clasificación jerárquica de la encuesta destinada a intérpretes profesionales



Anexo 4. Encuesta a estudiantes de grado

La preparación previa de intérpretes entre los alumnos de grado

El presente cuestionario forma parte de un estudio amplio que estamos desarrollando en relación con la preparación de los intérpretes antes de afrontar un encargo de interpretación. Las valoraciones de los estudiantes de grado serán de gran utilidad y valor para nuestro estudio en tanto que nos permitirán determinar la forma en que dicha preparación se aborda en los primeros años de su formación profesional.

El tiempo estimado para la elaboración de este cuestionario es de 10 minutos. Tu colaboración y tu tiempo son de gran valor para nuestra investigación por lo que te rogamos que las preguntas se respondan con la mayor precisión posible. Los datos obtenidos en esta encuesta se analizarán de forma anónima.

Muchas gracias por tu apreciada participación.

Preguntas de control

1. Género

**Marcar solo una opción.*

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no especificar

2. Edad

**Marcar solo una opción.*

- 20 – 25
- 25 – 30
- 30 – 35
- 35 – 40
- >40

3. Curso en el que te encuentras actualmente.

**Marcar solo una opción.*

- Tercero
- Cuarto
- Quinto

4. Titulación en la que estás matriculado

**Marcar solo una opción.*

- Grado en traducción e interpretación
- Doble grado de traducción, interpretación y turismo
- Doble grado de traducción e interpretación (inglés, francés, alemán)

5. Calificación de la última asignatura de interpretación cursada (de no ser esta la primera asignatura de interpretación cursada)

**Marcar solo una opción.*

- Suspenso

- Aprobado
- Notable
- Sobresaliente
- Matrícula de honor
- Es mi primera asignatura de interpretación

6. Calificación de la última asignatura de inglés cursada

**Marcar solo una opción.*

- Suspenso
- Aprobado
- Notable
- Sobresaliente
- Matrícula de honor

7. ¿En qué universidad cursas tus estudios?

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
- Universidad Internacional de Valencia (VIU)
- Otro: _____

Percepción personal previa

8. En tu opinión, la preparación, previa en el campo de la interpretación... (puedes seleccionar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Me quita tiempo y no resulta en absoluto de utilidad
- Creo que es de utilidad: preparar glosarios me hace sentir más seguro
- Creo que es de utilidad: saber sobre el tema me permite interpretar mejor
- Creo que es de utilidad: tener un conocimiento previo del tema y la terminología es esencial

¿Cómo se aborda la preparación previa en las asignaturas de interpretación?

9. ¿Se aborda la preparación previa de un encargo de interpretación de forma específica en las asignaturas de interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- SÍ – Salta a la pregunta 10
- NO – Salta a la pregunta 18

Salta a la pregunta 10

Primera aproximación

10. ¿En qué asignatura se aborda la preparación previa a la interpretación primera vez?

**Marcar solo una opción.*

- Iniciación a la interpretación
- Interpretación consecutiva o de enlace
- Interpretación simultánea
- Otro: _____

11. ¿Se dedican sesiones específicas a la preparación previa?

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 12
- No – Salta a la pregunta 18
- Se aborda el tema de forma puntual durante las sesiones – Salta a la pregunta 12

Salta a la pregunta 12

El glosario en clase

12. ¿Se imparten sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios?

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 13
- No – Salta a la pregunta 18
- Se aborda el tema de forma puntual durante las sesiones – Salta a la pregunta 18

Salta a la pregunta 13

Uso del glosario

13. ¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario en cada modalidad de interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- No

14. ¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario antes de una interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- No

15. ¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario durante una interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- No

16. ¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario tras una interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- No

17. ¿Qué formatos de glosario se trabajan en el aula?

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Word
- Excel
- Fichas terminológicas
- Bloc de notas
- Aplicaciones específicas
- Otro: _____

Salta a la pregunta 20

Formación sobre glosarios

18. ¿Crees que hubiese sido útil haber recibido formación específica sobre la elaboración de glosarios para el ámbito de la interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- Ya recibimos formación sobre elaboración de glosarios en terminología y documentación no creo que la interpretación requiera de un formato de glosario distinto.
- No

Salta a la pregunta 19

Sección sin título

19. ¿Crees que sería de utilidad abordar el tema de la preparación previa a un evento en algún momento de tu formación como intérprete?

**Marcar solo una opción.*

- Sí, creo que la preparación previa es un aspecto importante en la formación de los intérpretes y debe enseñarse.
- No, ya aprendemos a documentarnos en asignaturas previas como terminología o documentación y no creo que diste de la preparación previa a la interpretación.
- No, creo que no es necesario prepararse antes de una interpretación.

Salta a la pregunta 20

Percepción sobre la preparación previa

20. En tu opinión, la preparación previa a un encargo de interpretación... (puedes marcar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Es esencial para poder ofrecer una interpretación completa y de calidad.
- Implica la búsqueda terminológica y la profundización y familiarización con el tema y los ponentes.
- Solo implica la búsqueda terminológica de términos que no conozco.
- Es una tarea innecesaria que me quita tiempo y no es útil.

21. En el aula se explica desde una perspectiva práctica la necesidad de preparar un encargo de traducción (marca la opción que proceda)

**Marcar solo una opción.*

- Siempre
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

22. En el aula es obligatorio elaborar glosarios y preparar contenidos de un bloque temático antes de interpretar (marca la opción que proceda)

**Marcar solo una opción.*

- Siempre

- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

23. Se informa del tema de la práctica de interpretación para que los alumnos puedan preparar el tema a conciencia y con anterioridad (marca la opción que proceda)

**Marcar solo una opción.*

- Siempre
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

Salta a la pregunta 24

Percepción de las ventajas de la preparación previa

24. En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la memoria ya que... (puedes marcar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Si estamos familiarizados con el tema, podremos dedicar nuestra memoria a elementos más complejos del discurso.
- Si estamos familiarizados con el tema, no nos costará rescatar información mientras interpretamos y podremos centrarnos más en nuestra producción.
- No considero que haya beneficios en la memoria si hay preparación previa.

25. En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con anticipación ya que... (puedes marcar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Si estamos familiarizados con el tema, adelantamos a las palabras del orador ya que conocemos el contenido.
- Si estamos familiarizados con el tema, no creo que podamos adelantarnos al contenido: no sabemos cómo se expresará y podemos cometer errores.
- No considero que haya beneficios en términos de anticipación si hay preparación previa.

26. En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la reformulación ya que... (puedes marcar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Si estamos familiarizados con el tema, podremos expresarnos en términos más naturales para nuestros oyentes en la lengua meta.
- Si estamos familiarizados con el tema, podremos comprender mejor lo que dice el orador, pero no expresarlo en mejores términos necesariamente.
- No considero que haya beneficios en términos de reformulación si hay preparación previa.

Salta a la sección 12 (Muchas gracias por tu colaboración)

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 5. Encuesta a estudiantes de postgrado

La preparación previa de intérpretes entre los alumnos de postgrado

El presente cuestionario forma parte de un estudio amplio que estamos desarrollando en relación con la preparación de los intérpretes antes de afrontar un encargo de interpretación. Las valoraciones de los estudiantes de máster serán de gran utilidad y valor para nuestro estudio en tanto que nos permitirán determinar la forma en que dicha preparación se aborda durante la fase de especialización en su formación profesional.

El tiempo estimado para la elaboración de este cuestionario es de 10 minutos. Tu colaboración y tu tiempo son de gran valor para nuestra investigación por lo que te rogamos que las preguntas se respondan con la mayor precisión posible. Los datos obtenidos en esta encuesta se analizarán de forma anónima.

Muchas gracias por tu apreciada participación.

Preguntas de control

1. Género

**Marcar solo una opción.*

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no especificar

2. Edad

**Marcar solo una opción.*

- 20 – 25
- 25 – 30
- 30 – 35
- 35 – 40
- >40

3. Nivel de lengua B acreditado

**Marcar solo una opción.*

- B2
- C1
- C2
- No tengo acreditación de mi lengua B

4. Curso de postgrado que estás realizando.

**Marcar solo una opción.*

- Máster en interpretación de conferencias (MIC) de la ULL
- Máster universitario en traducción profesional y mediación intercultural (MTP) de la ULPGC
- Otro: _____

Percepción personal previa

5. **¿En qué términos definirías la preparación previa en el mundo de la interpretación? (Expón brevemente tu respuesta)**

¿Cómo se aborda la preparación previa en las asignaturas de interpretación?

6. **¿Se aborda la preparación previa de un encargo de interpretación de forma específica en las asignaturas de interpretación?**

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 7
- No – Salta a la pregunta 16

Sección sin título

7. **¿En qué asignatura se aborda la preparación previa a la interpretación por primera vez?**

**Marcar solo una opción.*

- Interpretación consecutiva o de enlace
- Interpretación simultánea
- Otro: _____

8. **¿Se dedican sesiones específicas a la preparación previa?**

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 9
- No – Salta a la pregunta 15
- Se aborda el tema de forma puntual durante las sesiones – Salta a la pregunta 9

Sección sin título

9. **¿Se imparten sesiones específicas relacionadas con la elaboración de glosarios?**

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 10
- No – Salta a la pregunta 15
- Se aborda el tema de forma puntual durante las sesiones – Salta a la pregunta 15

Sección sin título

10. **¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario en cada modalidad de interpretación?**

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- No

11. **¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario antes de una interpretación?**

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- No

12. ¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario durante una interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- No

13. ¿Se enseña el uso concreto que puede tener el glosario tras una interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- No

14. ¿Qué formatos de glosario se trabajan en el aula?

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Word
- Excel
- Fichas terminológicas
- Bloc de notas
- Aplicaciones específicas
- Otro: _____

Salta a la pregunta 17

Sección sin título

15. ¿Crees que hubiese sido útil haber recibido formación específica sobre la elaboración de glosarios para el ámbito de la interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí
- Recibimos formación sobre elaboración de glosarios en forma de seminarios o cursos específicos.
- No

Sección sin título

16. ¿Crees que sería de utilidad abordar este tema en algún momento de tu formación como intérprete?

**Marcar solo una opción.*

- Sí, creo que la preparación previa es un aspecto importante en la formación de los intérpretes y debe enseñarse.
- No, ya aprendemos a documentarnos en asignaturas previas como terminología o documentación y no creo que diste de la preparación previa a la interpretación.
- No, creo que no es necesario prepararse antes de una interpretación.

Percepción sobre la preparación previa

17. En tu opinión, la preparación previa a un encargo de interpretación... (puedes marcar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Es esencial para poder ofrecer una interpretación completa y de calidad.
- Implica la búsqueda terminológica y la profundización y familiarización con el tema y los ponentes.
- Solo implica la búsqueda terminológica de términos que no conozco.
- Es una tarea innecesaria que me quita tiempo y no es útil.

18. En el máster se explica desde una perspectiva práctica la necesidad de preparar un encargo de traducción (marca la opción que proceda)

**Marcar solo una opción.*

- Siempre
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

19. En el máster es obligatorio elaborar glosarios y preparar contenidos de un bloque temático antes de interpretar (marca la opción que proceda)

**Marcar solo una opción.*

- Siempre
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

20. Se informa del tema de la práctica de interpretación para que los alumnos puedan preparar el tema a conciencia y con anterioridad (marca la opción que proceda)

**Marcar solo una opción.*

- Siempre
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

Percepción de las ventajas de la preparación previa

21. En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la memoria ya que...

**Marcar solo una opción.*

- Si estamos familiarizados con el tema, podremos dedicar nuestra memoria a elementos más complejos del discurso.
- Si estamos familiarizados con el tema, no nos costará rescatar información mientras interpretamos y podremos centrarnos más en nuestra producción.
- No considero que haya beneficios en la memoria si hay preparación previa.

22. En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con anticipación ya que...

**Marcar solo una opción.*

- Si estamos familiarizados con el tema, podremos adelantarnos a las palabras del orador ya que conocemos el contenido.
- Si estamos familiarizados con el tema, no creo que podamos adelantarnos al contenido: no sabemos cómo se expresará y podemos cometer errores.
- No considero que haya beneficios en términos de anticipación si hay preparación previa.

23. En tu opinión, la preparación previa a la interpretación puede ser útil en relación con la reformulación ya que...

**Marcar solo una opción.*

- Si estamos familiarizados con el tema, podremos expresarnos en términos más naturales para nuestros oyentes en la lengua meta.
- Si estamos familiarizados con el tema, podremos comprender mejor lo que dice el orador, pero no expresarlo en mejores términos necesariamente.
- No considero que haya beneficios en términos de reformulación si hay preparación previa.

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 6. Encuesta a profesionales de la interpretación (versión en español)

La preparación previa para los intérpretes profesionales

El presente estudio pretende abordar en profundidad la preparación de los intérpretes con anterioridad a un encargo profesional (preparación previa). El tiempo estimado de respuesta del presente cuestionario no excederá los 10 minutos. Su participación será de gran valor para nuestra investigación puesto que, como profesional del mundo de la interpretación, tenemos la certeza de que su contribución será una visión muy realista y veraz. Los datos obtenidos de esta encuesta se analizarán de forma anónima.

Si desea recibir notificación una vez se hayan publicado los datos de nuestro estudio, no dude en facilitarnos su dirección de correo electrónico y se lo haremos llegar en el futuro. No dude en ponerse en contacto con nosotros a través del correo beneharo.alvarez@ulpgc.es si tuviera cualquier duda sobre el presente cuestionario.

Una vez más, muchas gracias por su apreciada participación.

Preguntas de control

1. Género

**Marcar solo una opción.*

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no especificar

2. Años de experiencia como intérprete profesional

**Marcar solo una opción.*

- <3 years
- 3-10 years
- 10-15 years
- >15 years

3. Formación relacionada con el mundo de la interpretación (señalar el de mayor rango del que se dispone)

**Marcar solo una opción.*

- Grado/Licenciatura en traducción e interpretación
- Máster en interpretación
- No tengo titulación, pero he hecho algunos cursos de interpretación
- No tengo titulación, he aprendido por mi cuenta

4. Especifique los campos en los que interpreta habitualmente (puede elegir varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Comercio y negocios
- Política regional, nacional e/o internacional
- Ámbito judicial
- Deportes

- Educación
- Temas sociales
- ONGs
- Otro: _____

5. ¿Pertenece a alguna asociación profesional? (puede seleccionar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- No pertenezco a ninguna asociación
- Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC)
- Asociación de Intérpretes de Conferencias de España (AICE)
- Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)
- American Translators Association (ATA)
- Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)
- Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (APTIJ)
- Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (ASETTRAD)
- Otro: _____

La preparación previa en la vida profesional

6. En su opinión, la mayor parte de las dificultades relacionadas con un encargo de interpretación, en su práctica profesional, son de origen... (puede elegir varias opciones)

** Selecciona todos los que correspondan.*

- Terminológico (conceptos dificultosos o novedosos)
- Temático (falta de conocimientos del tema)
- Lingüístico (sintaxis compleja, acentos complejos o construcción compleja en la lengua original)
- Otro: _____

7. En una escala de 1 (nunca) a 5 (en todos mis encargos), indique la frecuencia con la que prepara previamente y de manera concienzuda sus interpretaciones

**Marcar solo una opción.*

Nunca	1	2	3	4	5	En todos mis encargos
-------	---	---	---	---	---	-----------------------

8. Señale los condicionantes que, en su caso, le empujen a desarrollar una mayor intensidad en su preparación previa (puede elegir varias opciones).

** Selecciona todos los que correspondan.*

- Grado de especialización del tema
- Dificultad terminológica
- Dificultad lingüística
- Novedad del tema
- Cliente nuevo
- Otro: _____

Progresión personal de la preparación previa a lo largo de la carrera profesional

9. En su práctica profesional, ¿trabaja en los mismos campos temáticos de forma habitual en su práctica profesional?

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 10
- No – Salta a la pregunta 13

10. ¿Percibe que, con el paso de los años y el avance en su carrera profesional, ha reducido el tiempo de dedicación a la preparación previa en sus interpretaciones en los campos en los que trabaja habitualmente?

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 11
- No – Salta a la pregunta 13

11. ¿A qué motivos achacaría esa reducción de tiempo dedicado a la preparación previa de sus interpretaciones? (puede señalar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Familiaridad con el tema que hace innecesaria una preparación exhaustiva.
- Falta de tiempo por carga de trabajo excesiva.
- Mayor dominio de la técnica de interpretación.
- Mayor dominio de las de las combinaciones lingüísticas en las que trabajo.
- Otro: _____

12. En su opinión ¿percibe que sus glosarios han experimentado cambios a lo largo de su carrera profesional en términos de contenido o estructura? (puede elegir varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Sí, son más concisos
- Sí, son más extensos y detallados
- No, se han mantenido similares a lo largo del tiempo
- Ya no elabora glosarios. Hago consultas puntuales
- He cambiado el formato de mis glosarios
- Ya no elaboro glosarios. No necesito hacer consultas terminológicas

Perspectivas futuras en relación con la preparación previa en la práctica profesional

13. ¿Considera que, en su futuro profesional, se producirán cambios en la manera en la que afronta la preparación previa a un encargo de interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 14
- No – Salta a la pregunta 20

14. ¿Qué condicionantes cree que influirán en la forma en la que afronta la preparación previa a un encargo de interpretación? (puede señalar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Familiaridad con el tema que hace innecesaria una preparación exhaustiva.
- Falta de tiempo por carga de trabajo excesiva.
- Mayor dominio de la técnica de interpretación.
- Adaptaciones técnicas.
- Mayor dominio de las de las combinaciones lingüísticas en las que trabajo.
- Otro: _____

15. ¿Considera que, en su futuro profesional, se producirán cambios en la manera en la que afronta la elaboración de glosarios ante un encargo de interpretación?

**Marcar solo una opción.*

- Sí – Salta a la pregunta 16
- No – Salta a la pregunta 20

16. ¿Qué condicionantes cree que influirán en esta decisión? (puede señalar varias opciones)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Familiaridad con el tema que hace innecesaria una preparación exhaustiva.
- Falta de tiempo por carga de trabajo excesiva.
- Mayor dominio de la técnica de interpretación.
- Adaptaciones técnicas.
- Mayor dominio de las combinaciones lingüísticas en las que trabajo.
- Otro: _____

El glosario antes y después de la preparación previa

17. ¿Edita sus glosarios?

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Durante la conferencia.
- Después de la conferencia.
- No edito mis glosarios. Solo hago una única versión: la inicial.

Almacenamiento de glosarios

18. ¿Guarda sus glosarios?

**Marcar solo una opción.*

- Siempre
- A veces
- En raras ocasiones
- Nunca

Reutilización de glosarios

19. ¿Reutiliza glosarios que ya ha elaborado?

**Marcar solo una opción.*

- Siempre
- A veces
- Siempre creo uno nuevo

Salta a la pregunta 20

Datos de contacto (opcional)

Incluya su dirección de correo electrónico si desea recibir notificación sobre los resultados de nuestra investigación.

20. _____

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 7. Encuesta a profesionales de la interpretación (versión en inglés)

Advance preparation for professional interpreters

This study aims to address in depth the preparation of interpreters prior to a professional assignment (advance preparation). The estimated response time for this questionnaire will not exceed 10 minutes. Your participation will be of great value to our research since, as a professional interpreter, we are certain that your contribution will be a very realistic and truthful view. The data obtained from this survey will be analysed anonymously.

If you would like to be notified once the data from our study has been published, please do not hesitate to provide us with your e-mail address and we will send it to you in the future. Please do not hesitate to contact us at bencharo.alvarez@ulpgc.es if you have any questions about this questionnaire.

Once again, thank you very much for your much appreciated participation.

Control questions

1. Gender

**Marcar solo una opción.*

- Male
- Female
- Prefer not to say

2. Years of experience as a professional interpreter

**Marcar solo una opción.*

- <3 years
- 3-10 years
- 10-15 years
- >15 years

3. Training related to the world of interpreting (please indicate the highest level)

**Marcar solo una opción.*

- Degree in Translation and Interpreting
- Master in Interpreting
- I do not have a degree, but I have done some interpreting courses
- I do not have a degree, I have learnt on my own

4. Specify the fields in which you usually interpret (several options may be chosen)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Trade and business
- Regional, national and/or international policy
- Legal
- Sports
- Education
- Social topics
- NGOs

○ Otro: _____

5. Are you a member of a professional association? (several options may be chosen)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- I do not belong to any association
- International Association of Conference Interpreters (AIIC)
- Asociación de Intérpretes de Conferencias de España (AICE)
- Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)
- American Translators Association (ATA)
- Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)
- Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (APTIJ)
- Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (ASETAD)
- Otro: _____

Advance preparation in the professional practice

6. In your opinion, most of the difficulties related to an interpreting assignment, in your professional practice, are linked to.... (several options may be chosen)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Terminological problems (difficult or new concepts)
- Thematic problems (lack of knowledge of the topic)
- Linguistic problems (complex syntax, complex accents or complex constructions in the source language)
- Otro: _____

7. On a scale of 1 (never) to 5 (in all assignments), please indicate how often you prepare your interpretation assignments in advance and thoroughly

**Marcar solo una opción.*

Never	1	2	3	4	5	In all assignments
-------	---	---	---	---	---	--------------------

8. Indicate the conditions that, in your case, drive you to develop a higher intensity in your advance preparation (several options may be chosen)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Terminological difficulties
- Linguistic difficulties
- New topic
- New client
- Otro: _____

Personal progression in your professional career

9. In your professional practice, do you work in the same thematic areas on a regular basis?

**Marcar solo una opción.*

- Yes – Salta a la pregunta 10
- No – Salta a la pregunta 13

10. Do you find that, over the years and as your career has progressed, you have reduced the amount of time you spend on advance preparation in your interpretations in the fields in which you usually work?

**Marcar solo una opción.*

- Yes – Salta a la pregunta 11
- No – Salta a la pregunta 13

11. For what reason would you say you have reduced the time for your advance preparation? (several options may be chosen)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Familiarity with the topic that makes thorough preparation unnecessary.
- Lack of time due to excessive workload.
- Greater mastery of interpreting techniques.
- Greater mastery of my language combinations.
- Otro: _____

12. In your opinion, do you feel that your glossaries have undergone changes over the course of your professional career in terms of content or structure? (several options may be chosen)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Yes, they are more concise
- Yes, they are more extensive and detailed
- No, they have remained similar over time
- I no longer make glossaries. I do ad hoc consultations
- I have changed the format of my glossaries
- I no longer make glossaries. I do not need to check terminology
- Otro: _____

Future perspectives regarding advance preparation in your professional practice

13. Would you say you can see changes in the way you approach advance preparation in your professional future?

**Marcar solo una opción.*

- Yes – Salta a la pregunta 14
- NO – Salta a la pregunta 20

14. What factors do you think will influence the way you approach advance preparation? (several options may be chosen)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Familiarity with the topic that makes thorough preparation unnecessary.
- Lack of time due to excessive workload.
- Greater mastery of interpreting techniques.
- Technical adaptations.
- Greater mastery of my language combinations.
- Otro: _____

15. Would you say you can see changes in the way you approach glossary elaboration in your professional future?

**Marcar solo una opción.*

- Yes – Salta a la pregunta 16
- No – Salta a la pregunta 20

16. What factors do you think will influence this decision? (several options may be chosen)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- Familiarity with the topic that makes thorough preparation unnecessary. Lack of time due to excessive workload.
- Greater mastery of interpreting techniques.
- Technical adaptations.
- Greater mastery of my language combinations.
- Otro: _____

The glossary before and after advance preparation

17. Do you edit your glossaries? (several options may be selected)

**Selecciona todos los que correspondan.*

- During the conference
- After the conference.
- I do not edit my glossaries. I just make an initial and final version.

Saving your glossaries

18. Do you save your glossaries?

**Marcar solo una opción.*

- Always
- Sometimes
- Rarely
- Never

Using existing glossaries

19. Do you use your existing glossaries?

**Marcar solo una opción.*

- Always
- Sometimes
- I always create a new one

Salta a la pregunta 20

Contact details (optional)

Please include your email address if you would like to be notified about the results of our research.

20. _____

Thank you very much for your collaboration.