UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

TESIS DOCTORAL

DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

JESSICA PÉREZ LUZARDO DÍAZ

Las Palmas de Gran Canaria, 2005

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

TESIS DOCTORAL

DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Realizada por

JESSICA PÉREZ-LUZARDO DÍAZ

Dirigida por

Dra. Dña. ZINAIDA LVOVSKAYA MEZHIBOVSKAYA

Title: Simultaneous Interpreting Didactics
Director: Jessica Pérez-Luzardo Díaz

Abstract

The main objective of this study lies in an experimental study of the application of a set of exercises in the training of simultaneous interpreters, and in the repercussion of this application in the development of the skills needed for successful simultaneous interpreting (SI). With this research, we aim to contribute to the field of SI didactics, which requires further work if it is to become consolidated.

In SI, a number of different processes coincide, at least partially, in time. The first of the five chapters of this doctoral thesis examines the basic principles of SI and, in particular, the various problems faced by professional interpreters. Analyses of these problems have been carried out from a wide range of perspectives and disciplines in interpreting studies.

In the second chapter, we believe it necessary to infer the skills and strategies possessed and applied by the professional interpreter, as our students have to develop or improve these skills and strategies in order at least to pass the practical examination in the booth, which represents a key element in the assessment of both compulsory and elective interpreting subjects within their degree course.

Our working hypothesis focuses on the idea that the different skills needed within the SI process may be developed in isolation and subsequently combined using a set of specific exercises, presented in the third chapter. This approach enables us to lay solid foundations, then to introduce combined exercises in the booth and finally to start SI practice. Our research aims to determine the degree to which progress in the acquisition of these skills can be attributed to the system applied under specific circumstances and conditioning factors. In order to draw any such conclusions, an experimental study and subsequent evaluation of the results obtained was required.

The fourth chapter presents the empirical study carried out in the first semester of the 2004-2005 academic year, based on preliminary studies carried out since 2002, in order to verify the utility of the set of exercises described in the previous chapter. Chapter five contains our conclusions.

ÍNDICE

Agradecimientos .. i

0. Introducción .. iii

1. Fundamentos cognitivo-comunicativos de la interpretación simultánea .. 1
1.1. **Problemas presentes durante la fase de comprensión** .. 3
1.1.1. Sentido ... 4
1.1.2. Pausas, segmentación y *décalage* ... 21
1.1.3. Memoria ... 30
1.1.4. Discriminación entre información relevante y secundaria ... 41
1.1.4.1. Cohesión ... 44
1.1.5. Comunicación no verbal ... 45
1.1.6. Tipología textual, discurso leído vs. libre ... 48
1.1.7. Circunstancias de emisión ... 53
1.1.7.1. Ruido ... 53
1.1.7.2. Velocidad del TO ... 54
1.1.7.3. Visibilidad ... 56
1.1.8. Lateralidad cerebral ... 59
1.2. **Problemas presentes durante la fase de producción** .. 62
1.2.1. Aceptabilidad ... 63
1.2.1.1. Equivalencia comunicativa y normas comunicativas en interpretación ... 64
1.2.1.2. Coherencia textual ... 69
1.2.1.3. Uso de la terminología correcta ... 71
1.2.1.4. Reformulación y reestructuración sintáctica ... 72
1.2.1.5. Elementos suprasegmentales – comunicación no verbal ... 73
1.2.1.5.1. Entonación ... 74
1.2.1.5.2. Fluidez de producción ... 76
1.2.2. Síntesis ... 78
1.2.2.1. Tema y rema ... 82
1.2.2.2. Grado de implicitud y explicitud ... 83
1.2.2.3. Omisiones y adiciones ... 84
1.3. **Problemas presentes durante todo el proceso** .. 86
1.3.1. Atención dividida, coordinación y control ... 86
1.3.1.1. Automatización de procesos ... 91
1.3.1.2. Autocontrol y autocorrección ... 93
1.3.2. Conocimientos ... 95
1.3.2.1. El papel del léxico y el conocimiento ... 96
1.3.2.2. Conocimientos culturales ... 98
1.3.2.2.1. La cultura y el conocimiento ... 103
1.3.2.3. Conocimientos de mundo, enciclopédicos y de fondo ... 105
1.3.3. Condiciones de trabajo ... 109
1.4. **A título de conclusión** .. 118

2. Competencias y estrategias del intérprete simultáneo .. 119
2.1. **Diferencias entre experto y aprendiz** .. 122
2.2. **Requisitos previos** .. 124

2.3. **Estrategias empleadas durante el análisis y la comprensión del TO** 127
2.3.1. Capacidad de análisis del sentido del discurso original 127
2.3.1.1. Capacidad de distinguir entre información relevante y secundaria 128
2.3.1.2. Análisis de la relación entre ideas 129
2.3.2. Capacidad para adaptar la distancia temporal con respecto al orador y para segmentar 129
2.3.3. Estrategias de uso de la memoria 132
2.3.4. Capacidad para realizar anticipaciones 134
2.4. **Estrategias empleadas durante la producción del discurso meta** 139
2.4.1. Aceptabilidad 139
2.4.1.1. Terminología y flexibilidad léxica 139
2.4.1.2. Evitar las interferencias: reestructuración sintáctica 140
2.4.1.3. Cualidades de un buen orador 143
2.4.2. Síntesis 145
2.4.3. Estrategias de aproximación 147
2.5. **Estrategias empleadas durante todo el proceso** 147
2.5.1. Autocontrol 147
2.5.2. La atención compartida: escuchar y hablar al mismo tiempo – coordinación 148
2.5.3. Conocimientos 150
2.5.4. Creatividad 154
2.5.5. Personalidad 156
2.6. **Hipótesis de trabajo** 157
2.7. **A título de conclusión** 158

3. Sistema de ejercicios 161
3.1. **Situación: algunas propuestas metodológicas** 161
3.2. **Ejercicios concebidos principalmente para la etapa pre-cabina** 171
3.2.1. Reflejos lingüísticos y expresión 171
3.2.2. Análisis del texto original 180
3.2.3. Memoria 181
3.2.4. Síntesis 187
3.2.5. Anticipación 190
3.2.6. Desdoblamiento de la atención: traducción a la vista 192
3.2.7. Documentación 198
3.3. **Ejercicios para la etapa de cabina** 199
3.3.1. Memoria 200
3.3.2. Reexpresión reducida 200
3.3.3. Anticipación 201
3.3.4. Desdoblamiento de la atención 202
3.3.4.1. Dos tareas simultáneas (*Dual-Task-Training*) 203
3.3.4.2. Procesamiento del discurso en condiciones adversas 205
3.3.4.3. *Shadowing* 206
3.3.5. Comunicación no verbal 209
3.3.6. Ejercicios de interpretación simultánea 210
3.4. **Ejercicios concebidos para la etapa post-cabina** 215

3.4.1. Autocrítica 216
3.5. **Tareas adicionales de apoyo a la enseñanza** 217
3.5.1. Información de precisión 217
3.5.2. El uso de los diarios personales de clase 225
3.5.3. Teoría de la interpretación y su lugar en la enseñanza 229
3.6. **Otras consideraciones didácticas** 230
3.7. **A título de conclusión** 232

4. Estudio experimental 235
4.1. **Sujetos** 235
4.2. **Cuestionario motivacional** 237
4.3. **Material** 239
4.4. **Evaluaciones previas (EP)** 240
4.4.1. Conocimientos de las culturas alemana y española 240
4.4.2. Conocimientos enciclopédicos 241
4.4.3. Competencia lingüística en español y en alemán 242
4.4.3.1. Flexibilidad léxica 242
4.4.3.2. Reestructuración y simplificación sintáctica 242
4.4.4. Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipación 243
4.4.5. Memoria 244
4.4.6. Síntesis 245
4.4.7. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios 246
4.5. **Evaluaciones finales (EF)** 249
4.5.1. Competencias lingüísticas en español y en alemán 249
4.5.1.1. Flexibilidad léxica 249
4.5.1.2. Reestructuración y simplificación sintáctica 249
4.5.2. Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipación 250
4.5.3. Memoria 251
4.5.4. Síntesis 251
4.6. **Ejercicio de interpretación simultánea** 252
4.6.1. Sujetos 252
4.6.2. Instalaciones 252
4.6.3. Discurso original 253
4.6.4. Metodología 255
4.7. **Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones finales y de la interpretación simultánea** 256
4.8. **Resultados obtenidos en las evaluaciones previas y finales** 258
4.9. **Resultados obtenidos en el ejercicio de interpretación simultánea** 272
4.10. **A título de conclusión** 291

5. Conclusiones 295

6. Bibliografía 303

7. Anejos

7.1. Resultados de las evaluaciones previas y finales de los grupos GP, GC-1 y GC-2 323
7.2. Transcripciones del ejercicio de interpretación simultánea 497
7.3. Seguimiento de las Unidades Didácticas en los diarios personales de clase 599
7.4. Modelos de cuestionarios y otro material empleado 621

AGRADECIMIENTOS

Estos últimos cinco años de trabajo docente e investigador, cuyo resultado se recoge en los dos tomos de la presente tesis doctoral, no hubieran sido concebibles sin el apoyo y aliento de muchas personas. Por ello quisiera expresarles mi más profundo agradecimiento.

En primer lugar a mi esposo e hijo, porque a pesar de todo el tiempo de dedicación que les he restado, siempre me han regalado la mejor de sus sonrisas.

A mis padres, quienes durante todos estos años han sabido soportarme con paciencia y mucho cariño.

A Zinaida, mi madre científica, por la dedicación y rigurosa crítica con la que siempre me orientó en el trabajo.

Al Dr. D. Marcos Sarmiento y al Master de Interpretación de Conferencias de la Universidad de La Laguna por mostrar interés en mi investigación y facilitarme la recogida de datos del estudio.

A todos mis alumnos de interpretación por haber acogido con tanta ilusión mi proyecto y haberme enseñado tanto.

A todos los alumnos de los grupos de control que han participado en el estudio de forma desinteresada por cederme su tiempo.

A los asesores e interjueces por sus comentarios y observaciones.

Al Dr. D. Franz Pöchhacker y a la Dra. Dª Ángela Collados, quienes desde un primer momento han mostrado un gran interés por esta investigación. Gracias por tantas y tan valiosas aportaciones.

Me gustaría dar las gracias igualmente al Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por autorizar la presentación de esta tesis y colaborar en las cuestiones administrativas.

Gracias a todos aquellos compañeros de la Facultad, quienes amablemente me han animado en múltiples ocasiones. Muy especialmente quisiera destacar a la Dra. Dª Ana María García Álvarez por las conversaciones que hemos tenido sobre enfoques teóricos que me han suscitado tantas ideas.

A todos: Muchas gracias.

0. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la presente tesis doctoral titulada *Didáctica de la Interpretación Simultánea* se centra en el estudio experimental de la aplicación de un sistema de ejercicios en la formación de intérpretes simultáneos y en su repercusión en el desarrollo de las competencias necesarias para una interpretación simultánea exitosa con el fin de componer progresivamente una sistema didáctico de la interpretación simultánea que aún requiere numerosas investigaciones para su futura consolidación.

Aunque existe cierto déficit de material didáctico de la interpretación, en los últimos años la didáctica de la interpretación ha suscitado el interés general de los docentes e investigadores de las diversas modalidades de interpretación, lo que en algunos casos se ha traducido en la publicación de material didáctico orientado a la formación o autoformación. En concreto, en lo que se refiere a la enseñanza de la interpretación simultánea, se trabaja en la elaboración de un material multimedia para las clases de interpretación (De Manuel Jerez, 2004) y en la Universidad de Salamanca se ha publicado recientemente un material en formato CD-ROM para el autoaprendizaje de la interpretación consecutiva y simultánea en tres combinaciones lingüísticas (alemán/español, francés/español e inglés/español) (Baigorri Jalón, 2004). Dado que en nuestro caso nos interesan en especial los ejercicios de introducción a la interpretación, debemos destacar el Manual de Interpretación Bilateral publicado en Granada (Collados Aís y Fernández Sánchez, 2001) y la ya muy avanzada elaboración de varios DVD multimedia interactivos para el autoaprendizaje en interpretación bilateral (alemán/español, francés/español e inglés/español) (Collados Aís, 2005) que incluyen un amplio abanico de preejercicios que podrían concebirse como previos a cualquier modalidad de interpretación.

Los enfoques y fundamentos de los ejercicios de introducción a la interpretación simultánea varían de forma significativa según los centros en los que se enmarquen, ya que se adecuan a las características de los alumnos o intérpretes en formación y a los objetivos, más o menos ambiciosos de sus programas de enseñanza y planes de estudio. Sin embargo, hasta el momento no nos hemos esforzado por confirmar que nuestras estrategias didácticas funcionan realmente y nos basamos exclusivamente en nuestra percepción subjetiva para valorar su utilidad específica. Pero no sólo se trata de constatar el éxito de tal o cual sistema formativo de la interpretación simultánea, sino de su adecuación a las circunstancias en las que se inscribe y a su mayor eficacia frente a otros métodos alternativos.

Uno de los motivos de la escasez de estudios empíricos sobre la eficacia de los ejercicios que empleamos en la formación de intérpretes probablemente sea la duración de este tipo de investigación. En nuestro caso, sólo el diseño de la metodología ha consumido dos cursos académicos completos de trabajo de campo (elaboración de ejercicios, recogida y procesamiento de datos). Otra dificultad añadida es la falta de directores de tesis especializados (Dubslaff, 2001). Déficit que, al igual que ocurre con el material didáctico se va superando con la incorporación de nuevos doctores a los departamentos y áreas de traducción e interpretación de las universidades españolas. Nosotros hemos tenido la gran suerte de coincidir en una misma Universidad, con la catedrática y profesora emérita Zinaida Lvóvskaya. Aunque sus líneas de investigación se han centrado principalmente en la Teoría y Didáctica de la Traducción y en la Estilística Contrastiva, su extensa experiencia investigadora tanto en su país de origen, Rusia, como en el de acogida, España, así como su amplia experiencia profesional como intérprete de conferencia y docente de interpretación simultánea nos ha guiado en el camino de la investigación. Gracias a su sentido común y de la lógica, así como al diálogo con especialistas de otras universidades, hemos evitado y corregido muchos problemas metodológicos.

Partimos pues del supuesto de que la interpretación, antigua profesión, previa a la escritura y, por lo tanto, a la traducción escrita es una actividad compleja que incluye numerosos procesos. La interpretación simultánea dada su naturaleza presenta la particularidad de que distintas tareas coinciden al menos parcialmente en el tiempo. Por esta razón dedicamos el primero de los cinco capítulos del presente trabajo de tesis doctoral a los fundamentos psicolingüísticos y comunicativos de la interpretación simultánea y en especial a exponer los distintos problemas a los que se enfrentan los profesionales de la interpretación simultánea, abordados por las más diversas disciplinas desde los inicios del estudio de la interpretación. En un intento por facilitar su presentación, descomponemos el proceso de la interpretación simultánea en dos fases, una de recepción y análisis del discurso original y otra de producción del texto meta o interpretación. Cada una con sus correspondientes subfases. Somos perfectamente conscientes de que dicha descomposición no deja de ser problemática (Setton, 2001). No obstante, consideramos que hasta el momento no existe ninguna categorización mejor que nos permita una aproximación pormenorizada al proceso de la interpretación.

En el segundo capítulo, creemos necesario inferir las competencias y estrategias que posee y aplica un intérprete profesional, ya que nuestros alumnos deben desarrollar o mejorar dichas

competencias y estrategias para lograr en el futuro superar con éxito al menos el ejercicio de interpretación que les permite aprobar las asignaturas troncal y optativa de su ciclo formativo. En el mejor de los casos algunos de esos alumnos se dedicarán a la interpretación profesional, aunque la experiencia nos demuestra que deberán aún completar su formación cursando algún tipo de curso de postgrado o master.

En nuestra hipótesis de trabajo nos planteamos principalmente que es posible desarrollar diferentes habilidades necesarias en el proceso de interpretación simultánea de manera aislada y combinada mediante un sistema de ejercicios previos específicos. De esta forma podría ser posible construir una cimentación más sólida sobre la cual introducir ejercicios combinados en cabina para finalmente comenzar con los ejercicios propios de interpretación simultánea. Se trata pues de un trabajo de investigación orientado a la didáctica de la interpretación simultánea que pretende determinar el grado de éxito atribuible al sistema aplicado bajo unas circunstancias y unos condicionantes concretos en términos de progreso en la adquisición de competencias. Todos los puntos de nuestra hipótesis de trabajo (v. § 2.6) requieren un estudio experimental, cuyos resultados han de ser evaluados. Pero antes, en el tercer capítulo, presentamos nuestro sistema de ejercicios diseñado a partir de las aportaciones realizadas con anterioridad por otros autores y las adaptaciones que nosotros creemos necesarias en función de nuestros alumnos y de los fundamentos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores. Nuestra clasificación en a) ejercicios concebidos principalmente para la etapa pre-cabina, b) ejercicios concebidos principalmente para la etapa de cabina y c) ejercicios para la etapa post-cabina, no refleja fielmente la realidad del aula. El sistema de ejercicios debe entenderse como un sistema dinámico y espiral, con solapamientos entre los diferentes tipos de ejercicios, ya que la estructuración en distintos apartados se rige únicamente por la necesidad de plasmar las convenciones propias de este tipo de trabajo.

En este contexto, desde el curso académico 2002/03 los alumnos de la asignatura optativa *Prácticas de Interpretación Simultánea: Alemán* han recibido una formación basada en un sistema de ejercicios desarrollado a partir de las circunstancias específicas del plan de estudios de la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC y de las competencias previas de los alumnos. Se trata de una optativa de segundo ciclo que se recomienda cursar en el cuarto curso, año en el que también se cursa la asignatura troncal *Técnicas de Interpretación Simultánea B/A: Alemán*.

En el capítulo cuarto, presentamos el estudio empírico que ha tenido lugar en el primer cuatrimestre del curso académico 2004-2005, fruto de sendos estudios preliminares realizados a partir del 2002, para comprobar la utilidad del sistema de ejercicios expuesto en el capítulo anterior. Para ello evaluamos las competencias de partida de todos los sujetos del estudio con las que poseen los mismos sujetos tras un periodo formativo comparable. Para completar el trabajo empírico, contrastamos los resultados obtenidos con el rendimiento de los sujetos en un ejercicio de interpretación simultánea. Dado que sólo los sujetos del grupo principal ha recibido una formación según el sistema descrito en el tercer capítulo, cabe esperar alguna diferencia en la progresión grupal. El primer grupo de control está formado por alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que sólo cursan la asignatura troncal Técnicas de Interpretación Simultánea: Alemán. El rendimiento de partida de los sujetos del segundo grupo de control, todos alumnos del Master de Interpretación de Conferencias de la Universidad de La Laguna, será presumiblemente superior al del resto de los sujetos del estudio y sus calificaciones nos ayudan a establecer los máximos en la escala de puntuación. Pero no sólo nos interesa la comparación de los grupos entre sí, sino especialmente la progresión individual y la medida en la que las competencias de partida de cada sujeto condicionan la evolución y adquisición de habilidades. Consideramos que todo ello podría ser de gran importancia para el diseño de los próximos planes de estudio de las titulaciones en Traducción e Interpretación en España, ya que se debe estudiar la pertinencia de que todos los alumnos accedan a cursos de interpretación (simultánea) con independencia de si poseen ciertos requisitos previos. Por otro lado, es muy probable que debamos revisar la dedicación en términos de créditos que asignamos a la formación de intérpretes.

Antes de dar paso al trabajo de tesis doctoral propiamente dicho, me gustaría señalar que aparte del interés que nos ha suscitado el tema del presente trabajo desde nuestra experiencia como alumna de segundo y tercer ciclo, docente de la interpretación simultánea y profesional, que se considera aún en formación, otro motivo es la firme convicción de que se puede y se debe cambiar la didáctica de la IS, al tiempo que los objetivos de las asignaturas deben ser más realistas y ajustarse a las posibilidades temporales y de los propios alumnos, tanto más si tenemos en cuenta que en nuestra Facultad de Traducción e Interpretación (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) todos los matriculados en el primer curso académico, si terminan, lo harán con la licenciatura en traducción e interpretación, es decir, en ambas ramas.

CAPÍTULO PRIMERO

1. Fundamentos psicolingüísticos y comunicativos de la IS

En los años setenta, en un estudio extenso de los problemas relacionados con la enseñanza de lengua extranjera, A. Leontiev (1973), eminente psicolingüista ruso, se lamentaba de la falta de conocimientos sobre la interpretación simultánea (IS) y hacía un llamamiento a la investigación de los mecanismos implicados en el proceso. Unos años más tarde, en 1975 y en 1976, Gerver se unía en su lamento al profesor ruso denunciando la carencia de estudios empíricos relacionados con la interpretación, en concreto se refería también a la IS. Desde hacía años se venían publicando artículos sobre aspectos prácticos y teóricos de la interpretación en revistas especializadas, tales como *Babel, Meta, Fremdsprachen* o *Tetradi Perevodchika* (Cuadernos del Traductor), pero eran pocos los psicólogos, lingüistas o docentes de IS dedicados al estudio de la materia. Además, la situación política no favorecía la difusión de las investigaciones de la Escuela Soviética, bastante avanzada en el problema, con Chernov y Shriáyev a la cabeza, lo que no hacía más que empeorar la situación.

Lo cierto es que el proceso de la IS, dada su naturaleza y las condiciones complejas en las que se desarrolla, ofrece un campo de estudio interesante no sólo a lingüistas y psicólogos, sino también a representantes de otras disciplinas. Todo lo que ocurre desde que los sonidos de un discurso pronunciado llegan a los oídos del intérprete, el análisis semántico-pragmático, el procesamiento de la información y su almacenamiento, la producción del texto meta (TM), así como las operaciones de control y coordinación puede resultar esclarecedor para la explicación de los procesos cognitivos de comprensión y de procesamiento de la información. Más aún, si tenemos en cuenta que el intérprete simultáneo actúa como receptor y productor al menos el 60-70% del tiempo (Gerver, 1975: 123-124, Chernov, 1985: 169), resulta que las operaciones que acabamos de mencionar coinciden al menos parcialmente en el tiempo.

Los primeros modelos de la IS como proceso, elaborados por unos pocos psicólogos y psicolingüistas, sentaron los fundamentos lingüísticos y psicolingüísticos y constituyeron el punto de partida de numerosos estudios posteriores[1]. Algunos apuntaron hacia aspectos comunicativos, como fue el caso de Chernov (1978) en cuyos trabajos nos detendremos más adelante, pero lo cierto es que la circunstancia de que los científicos interesados en el estudio

[1] En Gile (2003) podemos leer un breve, pero completo repaso de lo que ha sido la historia de la investigación de la IS, dividida en cuatro periodos que el autor denomina *the 'pre-scientific' period, the experimental psychology period, the practitioners' period and the renewal period.* Además hace referencia a un estudio en el que se refleja el considerable aumento del número de publicaciones y de tesis doctorales en interpretación en los años noventa y en lo que llevamos de siglo.

de algún aspecto de la interpretación provinieran de las ramas de la Lingüística condicionó el que se prestara poca o ninguna atención a los fundamentos comunicativos de la IS.

Una vez demostrado que los procesos de traducción e interpretación no son operaciones lingüísticas, comienza el auge de las aproximaciones cognitivas y comunicativas, que intentan abarcar todo el proceso de la actividad del sujeto de la comunicación intercultural desde su esencia cognitivo-comunicativa.

Las aproximaciones psicolingüísticas son fundamentales para el estudio de la IS, ya que una de las cualidades de la mente humana que hacen posible todo acto comunicativo es la de analizar y sintetizar, procesos básicos de la interpretación. A modo de ejemplo cabe señalar que la redundancia objetiva o lingüística (v. § 1.1.1.) y la existencia de sinónimos, en el amplio sentido de este concepto, permite expresar una misma idea de diferente forma, una estrategia primordial en IS.

Pero como ya hemos apuntado, no podemos limitarnos a hablar de los fundamentos psicolingüísticos, ya que estos representan únicamente una parte de la Teoría de la Comunicación. Además, debemos tratar fundamentos comunicativos que derivan de la necesidad del intérprete simultáneo de tener en cuenta la llamada redundancia tanto objetiva como subjetiva a partir de los factores relevantes de la situación comunicativa (v. § 1.1.1.).

A continuación, exponemos de manera sucinta los diferentes problemas abordados desde los inicios del estudio de la interpretación y comentamos las aportaciones más relevantes de las distintas aproximaciones en la evolución del pensamiento sobre la IS. Para ello vamos a partir de la IS como proceso que dividimos únicamente en dos fases con subfases, una de recepción y análisis del discurso original o TO y otra de producción del texto meta (TM), la interpretación, y nos centramos en los problemas presentes en cada una de ellas.

A pesar de la proliferación de estudios en traducción, especialmente en las áreas de la traducción literaria y de la interpretación, se han producido pocos cambios en la enseñanza de la IS. En España, como en otros muchos países, se atribuye poca importancia a los ejercicios previos a la IS, probablemente por el poco tiempo dedicado en los planes de estudio a las asignaturas de interpretación. Las excepciones las encontramos precisamente en aquellos centros en los que se imparte un mayor número de asignaturas de interpretación con mayor carga lectiva. Además, se suele llegar a la IS en el último año, tras haber cursado asignaturas de traducción y de interpretación consecutiva cuando, en realidad, no existe aún consenso de que ésta sea la mejor manera de aproximarse a la IS.

1.1. Problemas presentes durante la fase de comprensión

En la primera fase del proceso de la IS, el intérprete debe comprender el sentido de un discurso, lo que implica la recepción y el análisis de un texto en una lengua de partida. Mantener cierta distancia temporal con respecto al orador permite al intérprete recibir, analizar y comprender antes de hablar. En esta fase es necesario segmentar el texto en unidades de sentido, distinguir entre información relevante y secundaria y anticipar su desarrollo a partir de deducciones lógicas. Gracias a los avances en las ciencias cognitivas, hemos sabido que la comprensión de un texto oral es un proceso en el que intervienen progresiva y paralelamente múltiples elementos. El recuerdo del sentido y el contexto que evocan las palabras nos ayudan a resolver los casos de ambigüedad, a restaurar o reconstruir formas elípticas o agramaticales, así como a realizar predicciones constructivas. Precisamente estas características del ser humano son las que mayores problemas plantean en el diseño de programas orientados a la interpretación automática (Kitano, 1993 *apud*. Setton, 2003: 34).

El orador, por regla general, no piensa en el intérprete como receptor del discurso, por lo que el intérprete se encuentra en una posición desfavorable: le faltan los conocimientos que tanto el orador como los 'verdaderos' destinatarios del texto comparten, y su manera de escuchar el TO ha de ser necesariamente diferente a cuando escuchamos un mensaje que va dirigido a nosotros. En este sentido, conocer la situación comunicativa y sobre todo el tema del discurso convierte al intérprete en mejor oyente y en un orador más convincente. Algunos aspectos relacionados con el TO, como la velocidad de emisión, el ruido, las pausas (diferentes en el caso de un TO leído o no), la visibilidad y el tipo de discurso (leído vs. libre) influyen en la segmentación de la información y en la distancia del intérprete con respecto al orador, en la comprensión de la comunicación no verbal y en el análisis del sentido del discurso.

No debemos olvidar que el intérprete simultáneo realiza en la primera fase varias tareas que coinciden, al menos parcialmente, en el tiempo: escucha un discurso, lo analiza y comprende. En este proceso, la memoria ocupa un papel fundamental tanto en la fase de comprensión, como en la de producción. A continuación, abordamos los problemas y factores que influyen en la fase de comprensión del discurso, a saber:

- comprensión de la información (sentido),
- pausas, segmentación y *décalage,*
- memoria,

- distinción entre información relevante y secundaria,
- comunicación no-verbal,
- tipología textual,
- circunstancias de emisión que influyen en la comprensión:
    - ruido,
    - velocidad de emisión del TO,
    - visibilidad y
- lateralidad cerebral.

1.1.1. Sentido

Diferentes estudios realizados hasta el momento sobre evaluación de la calidad (Bühler, 1986, Kurz, 1993, Collados, 1998, Kopzyński, 1994) nos confirman que la transmisión del contenido (sentido) del TO es la función principal de la interpretación.

Antes de poder expresar el sentido del TO de forma clara y efectiva, el intérprete debe saber qué va a decir, para ello debe haber analizado el sentido del TO, lo que implica entender cada una de las ideas que configuran la línea de razonamiento del orador. Es para nosotros primordial aclarar que no es imprescindible que el intérprete comprenda o escuche cada una de las palabras o expresiones del discurso, al igual que tampoco es necesario que las reproduzca, lo que no significa, ni muchísimo menos, que el intérprete no deba tener amplios conocimientos de sus lenguas y culturas de trabajo, sino que debe ser consciente de que el sentido va más allá de las palabras (semántica). Esta constatación permitirá al intérprete no dejarse llevar por la angustia en aquellas circunstancias en las que no comprenda tal o cual expresión.

En este sentido, nos apoyamos en el presente trabajo en la aproximación a la traducción e interpretación desde el binomio que forman los conceptos *sentido* y *significado* (Lvóvskaya, 1997). A continuación procedemos a aplicar estos conceptos a la interpretación confirmando que se puede modificar y reducir el significado del TM con respecto al TO sin perjudicar su sentido.

Desde comienzos del siglo veinte, Malinowski infiere dos conceptos fundamentales del lenguaje de la teoría etnográfica: la noción de 'contexto de situación' y la visión de la lengua como un modo de acción. El autor se da cuenta de que el análisis gramatical tradicional tan sólo permite capturar parcialmente el significado de los enunciados (Malinowski, 1938: 292-

293). Sin embargo, la cierta ambigüedad y sinonimia en el uso de los conceptos significado y sentido los desvirtúa y les resta peso en la Teoría de la Traducción.

Valga el ejemplo de San Jerónimo, en la Carta LVII a Pammaquio (Lafarga, 1996: 51) sobre el género de la traducción, en la que escribe airado por una acusación de mal traductor:

> Y es que, en lo que a mí respecta, no sólo reconozco, sino que declaro abiertamente, sin ambages, que cuando traduzco a los griegos - dejando de lado las santas escrituras, en las que el mismo orden de palabras es misterioso - no busco expresar una palabra con otra palabra, sino recoger la idea del original.

Vermeer se pregunta en un artículo sobre traducción por qué nos sentimos desilusionados cuando leemos las traducciones de San Jerónimo: ¿qué ocurre? ¿Era San Jerónimo un impostor (...) o simplemente no entendemos lo que él entiende bajo *verbum e verbo* y *sensum de sensu*? (Vermeer, 1994: 6-7).

Los avances de la pragmática, la semántica y la teoría de la información señalan la importancia de los factores extralingüísticos en el desarrollo e interpretación del sentido. Desde principios del siglo veinte, Malinowski observa en sus estudios antropológicos que los oyentes también necesitan información sobre la situación comunicativa en la que se pronuncian ciertas palabras, con el fin de poder ubicarlas en su auténtico entorno cultural. Para poder ilustrar estos casos, concibe el concepto 'contexto de situación', que indica por un lado que la noción de contexto ha de ampliarse y, por otro, que la situación en la que se enuncian las palabras no puede considerarse irrelevante para la expresión lingüística (ibídem: 301-306). Los semiólogos parten del supuesto de que hay dimensiones del habla que solo pueden captarse si estudiamos lo que la gente *hace* realmente con el lenguaje, relacionando las palabras, los silencios y los gestos con el contexto en el que se producen los signos (Duranti, 2000: 30). Es decir, que lo que contribuye al sentido de un texto no se reduce a su aspecto fonológico, sintáctico y semántico, sino es en mayor medida el contexto en el que se inserta. En este sentido, el semiólogo ruso Bajtín (1982: 296 y ss.) se refiere a los dos polos en los textos que incluye tanto el propio texto como el contexto a modo de marco creador. En opinión del autor,

> (…) hay que entender el texto en tanto que enunciado, lo que supone observarlo en el ámbito de la comunicación, en el contexto concreto de las relaciones sociales (…) (Sánchez-Mesa, 1997: 125).

Así vemos que desde muy temprano ya se reconoce el importante papel de la 'situación comunicativa' (según terminología del presente trabajo) en la formación del sentido en todo acto comunicativo. Ahora bien, diferentes autores han descrito este concepto empleando

términos propios y atribuyéndole distinto contenido, por lo que conviene recoger brevemente otras aproximaciones conceptuales a la 'situación comunicativa'. Moser (1978: 357) aplica en la década de los setenta los avances de la semántica generativista que se basa en la generación activa del sentido, donde los conocimientos de todo tipo (lingüísticos, sintácticos, contextuales, conceptuales, etc.) contribuyen a determinar la naturaleza de la representación semántica e interactúan en procesos *bottom-up* (a partir del *input* lingüístico) y *top-down* (a partir de los conocimientos). Lederer (1990) distingue entre contexto verbal, contexto situacional, contexto cognitivo y conocimientos de mundo (ibídem: 56-59). Chernov emplea el término 'contexto comunicativo' o situación (1985: 172), que incluye los siguientes ocho factores:

- las características del orador (¿quién habla?);
- el tema del mensaje (¿de qué habla?);
- la relación existente entre el acto de habla y el evento al que pertenece (¿en relación a qué interviene el orador?);
- los receptores (¿a quién se dirige el orador?);
- el lugar o foro (¿dónde se pronuncia el discurso?);
- el tiempo (¿cuándo?);
- la finalidad de la comunicación (¿qué se pretende conseguir?);
- la motivación del orador (¿porqué está hablando?).

No es casualidad que este enfoque soviético recuerde mucho a las aproximaciones funcionalistas (Nord, 1988: 41; v. tb. Gile, 1995: 41-42) que parten como reacción contraria a la Escuela de Leipzig, ya que ambos tienen una raíz común y surgen en respuesta a la teoría tradicional de la traducción, entendida como mero proceso lingüístico consistente en transferir un texto escrito en una lengua A a una lengua B. Las primeras aproximaciones funcionalistas se desarrollan desde el estudio de la traducción, sin tratar, salvo raras excepciones, las particularidades de la interpretación (v. Pöchhacker, 1994a).

Siguiendo con los diferentes usos de situación comunicativa, el científico ruso Shweitzer emplea la noción de 'sentido funcional' entendido como la estructura jerárquica del sentido de acuerdo a su sentido dominante (referencial, pragmático o intralingüístico) determinado por la función del texto y la situación comunicativa (Alexieva, 1988: 486).

Para Pöchhacker (1992: 215) tanto traductor como intérprete emplean un marco para anticipar e interpretar el mensaje, que denomina 'hipertexto' y que está compuesto por el conjunto de intenciones del autor, los receptores, el tema, la estructura, etc.:

> (...) the whole conference can be viewed as a comprehensive sort of text – a 'hypertext' (ibídem).

Pöchhacker (1994a: 51) distingue siete tipos de IS, que se corresponden con los siete hipertextos más frecuentes, aunque precisa que no se trata de una clasificación rígida con compartimentos estancos:

1) sesiones plenarias de organizaciones internacionales:
    a. organizaciones intergubernamentales,
    b. organizaciones no gubernamentales o privadas;
2) conferencias especializadas (científicas);
3) seminarios o sesiones formativas (el conferenciante habla otro idioma);
4) sesiones de trabajo (consejos y negociaciones);
5) foros de debate internacionales sobre temas concretos, por lo general de carácter político;
6) conferencias de prensa o presentaciones;
7) discursos o conferencias de oradores invitados.

Se distinguen por su estructura interna, homogeneidad del grupo en lo que se refiere a los conocimientos previos compartidos, conocimientos de mundo y de fondo, densidad de la información, material audiovisual y flujo de información (en un solo sentido o con reacción).

La situación, entendida como el espacio que incluye a los productores textuales (oradores e intérpretes) y a los oyentes de las diferentes lenguas implicadas, así como sus percepciones, disposiciones e intenciones, arraigadas en sus competencias y conocimientos generales, especializados, individuales y contextuales, de los que son reflejo, en unas coordenadas de tiempo y espacio determinadas, constituye para el autor el nivel más importante de análisis (Pöchhacker, 1992: 216).

En nuestro trabajo partimos de la siguiente distinción entre *significado* y *sentido* (Lvóvskaya, 1997: 25-41), que, como veremos, tiene muchos puntos de encuentro con las aproximaciones anteriores:

El **significado** es una categoría lingüística (número finito de signos) de carácter objetivo (resultado del acuerdo entre los miembros de una sociedad) y enciclopédico[2]. El **sentido**, sin embargo, es una categoría absolutamente subjetiva que dependerá del individuo, visto como

[2] V. la salvedad que recogen Cuenca y Hilferty (1999: 74) a propósito de los efectos de *prototipicidad* y los *modelos cognitivos idealizados*.

Figura 1.1.1.a (Pöchhacker, 1992: 216)

representante de una cultura, de sus intenciones. Así, un alemán y un español en una misma situación comunicativa sentirán probablemente de manera diferente (v. § 1.3.2.). El sentido tiene su estructura jerárquica (v. tb. fig. 1.1.1a):

Al *contenido semántico*, el componente lingüístico, le corresponde el nivel más bajo. Es observable: se ve en los textos escritos y se escucha en los orales. Este componente por sí sólo no es un indicador inequívoco del sentido, porque un mismo significado puede hacer alusión a distintos sentidos[3]:

> La información lingüística tiene que resultar suficiente para la interpretación no en el sentido de proporcionar ella misma toda la información necesaria, sino en el de facilitar vías de acceso al mundo conceptual al que pertenece la imagen conceptual que quiere transmitir el productor. Así, deberá dar información conceptual, permitiendo identificar los mundos parciales, las relaciones entre ellos y el mundo principal, así como las existentes entre los elementos significativos que no sean fácilmente recuperables por el intérprete a partir de su conocimiento general, a la vista de la información proporcionada (Bernárdez, 2002: 21).

La intención o intenciones del autor (*programa conceptual del autor*) están por encima del contenido semántico, porque cada orador elige la forma que considera más apropiada a partir de sus intenciones (v. tb. Gile, 1991: 190-191) y de la situación comunicativa.

El nivel más alto lo ocupa la *situación comunicativa* en la que se está desarrollando el texto. Ésta motiva y determina la actividad del autor. En ella habrá que tener en cuenta al autor y su idiosincrasia (idiolecto, tecnolecto, prosodia, ideología...), las circunstancias relevantes de cada acto de comunicación, el destinatario y su idiosincrasia y, por supuesto, el tema, que si bien no está incluido en la siguiente figura, se nombra como uno de los aspectos cognitivos.

A partir de lo visto no resulta difícil entender que en una situación comunicativa dada, la ambigüedad solo es posible cuando el oyente carece de la información extralingüística inherente a todo enunciado lingüístico. El hecho de que la palabra escrita de lugar a una mayor ambigüedad no se debe en sí a la forma escrita, sino al hecho de que puede leerlo cualquier individuo con la competencia lingüística necesaria, pero con carencias cognitivas, mientras que en el habla, los interlocutores se conocen y adaptan comunicativamente unos a otros.

[3] Seleskovitch ilustra con numerosos ejemplos la diferencia entre significado y sentido (1978: 333-334; 338) Para ella los 'sentidos' fuera de contexto son 'sentidos lingüísticos', en nuestra terminología 'significados'.

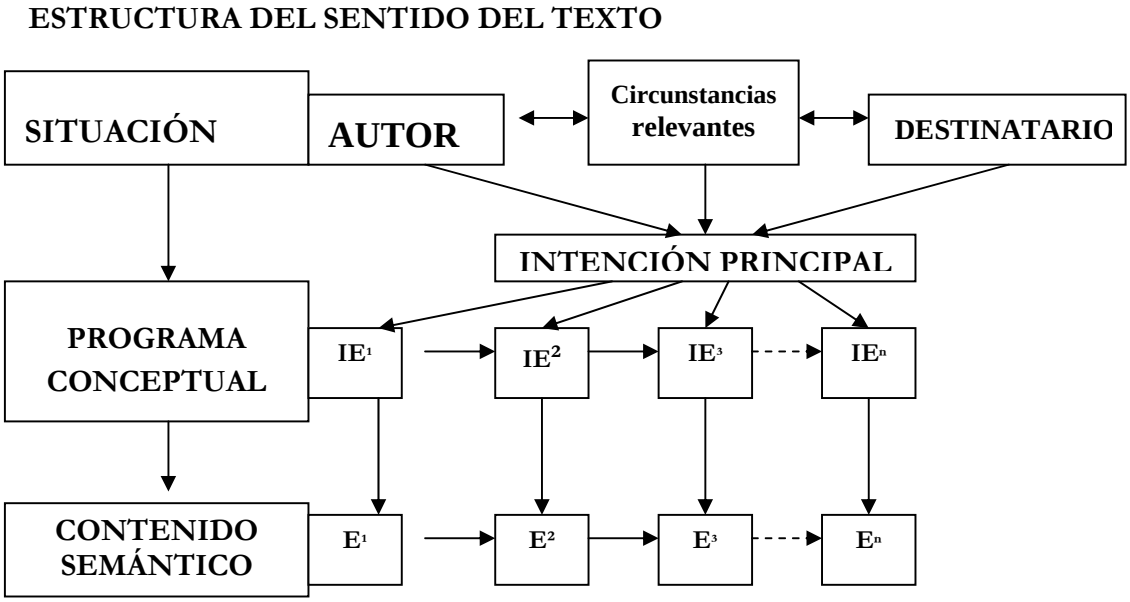


Figura 1.1.1a (Lvóvskaya, 1997: 36)

Una de las ventajas de la IS (al menos de la IS prototípica) frente a la traducción es precisamente que la situación comunicativa es compartida, en una u otra medida, por los oradores, intérpretes y receptores de unos y otros.

De lo dicho no se desprende que el nivel lingüístico, la forma, no sea importante. Seleskovitch, el máximo exponente de la que posteriormente se ha dado en llamar la Teoría del Sentido, defiende que la formulación no contiene el sentido (1976: 101), sino que sólo lo representa. El sentido está *desverbalizado*, se forma a partir de la interacción entre el *linguistic meaning* que expresan los sonidos del discurso y un componente cognitivo adicional, es de naturaleza consciente y no verbal (v. fig. 1.1.1b).

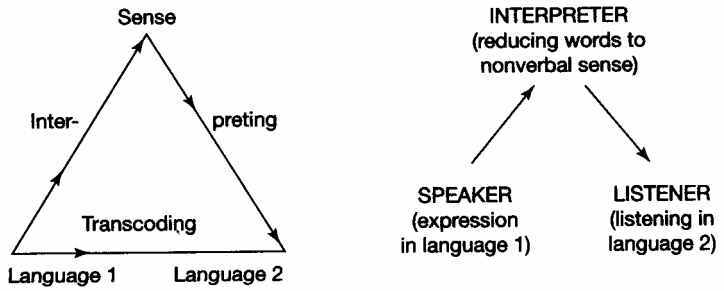


Figure 5.10 Seleskovitch's triangular model (two versions) (from Seleskovitch and Lederer 1984: 185, 168)

Figura 1.1.1b (Pöchhacker, 2004: 97)

Nosotros opinamos que la forma tiene su lugar en la estructura del sentido, si bien su importancia está subordinada a la situación comunicativa y al nivel pragmático o funcional.

Una vez diferenciados *significado* y *sentido*, vamos a observarlos mediante ejemplos prácticos sacados de un discurso del entonces ministro de Economía alemán, Theo Waigel, pronunciado el 2 de septiembre de 1998 ante el Parlamento con motivo de los Presupuestos de 1999 (v. Anejo 7.4: 623-625).

Acabamos de perfilar la situación comunicativa. Imaginemos a un intérprete al que colocasen en una cabina de interpretación simultánea y que tuviera que interpretar un discurso como éste, sin saber dónde está, a quién va a interpretar, el porqué, para qué, etc. Sería prácticamente imposible que fuera capaz de interpretar el sentido del discurso y, en el mejor de los casos, traduciría enunciados o segmentos sueltos inconexos.

Sin embargo, si ese mismo intérprete sabe de antemano que va a interpretar el 2 de septiembre de 1998 (¿cuándo?) un discurso político (¿qué?) del ministro de Economía alemán, Theo Waigel (¿quién? Autor) en el parlamento alemán (¿dónde?) con motivo de los presupuestos de 1999 (¿por qué?) para el Parlamento y ante los representantes de la prensa española que están siguiendo este proceso (¿para quién? Destinatario) que cuenta con un orden del día, un glosario o el discurso (¿qué herramientas?) y que para realizar la interpretación dispone de una cabina y un compañero (¿en qué condiciones?) podrá suspirar tranquilo. Ya cuenta con algunos factores relevantes de la situación comunicativa que son suficientes como para anticipar qué tipo de discurso va a interpretar. A todo eso hay que añadir el factor 'tema' que implica la necesidad de documentarse (v. § 3.2.8) antes de interpretar. Es la característica puramente profesional. Los demás partícipes del acto comunicativo no se documentan, mientras que el intérprete lo debe hacer siempre.

El intérprete escucha:

- (…) die Zahlen sprechen eine klare Sprache: Deutschland steht mitten im Aufschwung!

y, gracias a la información sobre la situación comunicativa, sabrá que las cifras a las que se refiere el orador son indicadores económicos y por la misma razón sabrá traducir la metáfora y no traducirá: "hablan un idioma claro", sino "hablan por sí mismas" o cualquier otra variante con un sentido comunicativamente equivalente. De no ser así, el intérprete estaría perdido desde la primera frase del discurso.

Todo el primer párrafo tiene tono de discurso político, que el intérprete no podría interpretar si no supiera quién es el orador, ante quiénes está hablando y en qué circunstancias.

- In der Wirtschafts- und Finanzpolitik müssen wir jetzt klaren Kurs halten und die Politik für mehr Beschäftigung am Standort Deutschland entschlossen fortsetzen.

Son palabras. ¿Cuál es el sentido? Para captarlo, el intérprete tiene que estar al corriente de la actualidad alemana, tiene que saber que los políticos están en periodo electoral y no sólo eso, sino que también debería saber qué probabilidades tiene la coalición de gobierno de salir reelegida. Implícitamente el orador quiere decir: "nuestra política ha funcionado hasta ahora, debemos mantenernos en el Gobierno y así continuar en nuestra línea".

Se observa, desde el principio del texto, una comparación constante implícita que se hace más explícita en algunos puntos del discurso. La intención del orador consiste en dejar claro que el grupo de gobierno constituye mejor opción que la oposición, que no sería capaz de llevar al pueblo alemán por el buen camino:

- Das bedeutet weniger Staat und Bürokratie, sondern mehr Markt und Eigenverantwortung, (…) eine schlanke, kostengünstige und bürgerfreundliche Verwaltung, von der weitere Teile privatisiert werden, (…).

Son los partidos socialistas los que tradicionalmente tienden a hacer públicas empresas, compañías, instituciones y servicios. Al proponer otra política diferente, la privatización, como única estrategia deseable y beneficiosa, la Unión Democristiana de Alemania (CDU) está haciendo esa comparación implícita con la oposición.

- (...) Teile [der SPD] wollen die Bevölkerung vor dem Wahltermin noch im unklaren lassen.

Es en este punto, al final del tercer párrafo, donde por primera vez se hace referencia explícita a las elecciones… ¡pobre intérprete si no hubiera contado con esta información desde el principio!

El sentido del texto nos lleva en este punto del discurso cogidos de la mano, y el intérprete es capaz de anticipar la información del postexto. Cuando el orador formula la pregunta:

- Was brauchen wir nicht?

el intérprete sabe de antemano que se trata de una pregunta retórica y que, aunque haga una pausa en este punto (para subir la tensión, por ejemplo), la respuesta vendrá y además se imagina que "lo que no necesitan" probablemente esté relacionado con la oposición.

En este párrafo, la intención del ministro es la de descalificar mediante un ejemplo al partido socialista (al tiempo que adopta una postura paternalista).

En el quinto párrafo, el orador dice:

- Wir brauchen keine alten Hüte in der Politik. Wenn ich mir überlege, was Karl Schiller schon vor mehr als 20 Jahren entdeckt und auch zum Teil durchgesetzt hat, stelle ich fest, dass die gegenwärtige Wirtschaftsphilosophie der SPD eigentlich weit hinter dies zurücksinkt

y lo que quiere decir, el sentido, es: la filosofía económica de los socialistas no sólo está pasada de moda, sino que sería perjudicial en la actualidad.

Veamos otro ejemplo en el que queda clara la diferencia entre significado y sentido:

- Ich sage Ihnen eins: Wahlen sind bisher immer beim Wahlgang und nicht bei Umfragen entschieden worden.

El sentido (implícito): "Aunque nosotros (la coalición de gobierno) vayamos perdiendo en las encuestas, las elecciones se ganan en las urnas y ya verán, cuando salgan los resultados, cómo nosotros seremos los ganadores".

Hemos analizado brevemente la diferencia que existe entre 'significado' y 'sentido' y la importancia de éste último tanto para la traducción, como para la interpretación. Es tan importante que, sin su comprensión, la interpretación sería imposible, ya que al fin y al cabo lo que trasladamos son sentidos de una cultura a otra.

Como veremos en el apartado del presente trabajo dedicado a la síntesis (1.2.2.), las repeticiones y las relaciones entre los componentes semánticos del discurso crean una redundancia objetiva considerable en el texto. Pero la redundancia de un discurso en un acto comunicativo dado no se limita a la redundancia objetiva o lingüística. Podemos hablar de otro tipo de redundancia que se deriva de los conocimientos previos de todo tipo del destinatario, en nuestro caso, del intérprete y también de los oyentes. La comprensión del sentido del discurso es el resultado de una elección lógica inconsciente, a partir de todos estos conocimientos que tiene como resultado la *redundancia lógica subjetiva* (Chernov, 1985: 172-173), a la que también podríamos llamar *redundancia comunicativa* y comienza cuando el intérprete-receptor es capaz de sacar 'conclusiones lógicas' a partir de la parte de discurso que ha escuchado, confrontando los componentes semánticos escuchados con:

- otros componentes semánticos (conclusión lingüística);
- elementos de su memoria enciclopédica (conclusión cognitiva);
- factores de la situación comunicativa (conclusión deíctica-situacional);

- características del orador y del receptor (conclusión pragmática) (v. fig. 1.1.1c).

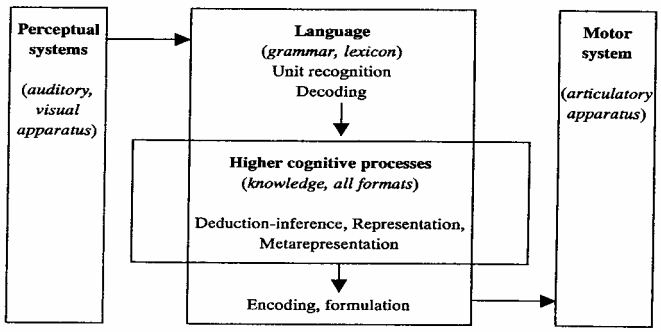


Figure 1: Faculties and sub-processes in interpreting
(*pre-requisite inputs and systems are shown in italics*)

Figura 1.1.1c (Setton, 2001: 17)

Una de las fuentes de *conclusión lingüística* es la norma de coherencia textual semántica (epígrafe 1.2.1.2.), cuando la coherencia textual se consigue mediante la repetición de componentes semánticos. Partiendo de esta norma, tanto receptor como intérprete, que esperan un discurso coherente, buscan de forma intuitiva las repeticiones. Ésta es una razón que justifica el hecho de que la idea de Gobierno se repita tanto:

> (...) Natürlich stehen wir mitten im Aufschwung, und das ist gut so. Die Trendwende am Arbeitsmarkt ist erreicht. Das ist das Ergebnis der Wirtschafts- und Finanzpolitik der Koalition von CDU/CSU und FDP. Unternehmer, Arbeitnehmer und die Bundesregierung haben gehandelt. Zentrale Reformen und Anpassungen an ein verändertes weltwirtschaftliches Umfeld sind weit vorangekommen und entfalten jetzt ihre Wirkung.
>
> In der Wirtschafts- und Finanzpolitik müssen wir jetzt klaren Kurs halten und die Politik für mehr Beschäftigung am Standort Deutschland entschlossen fortsetzen. Das beudeutet weniger Staat und Bürokratie, sondern mehr Markt und Eigenverantwortung, (...).

wir — Wirtschafts- und Finanzpolitik der Koalition von CDU/CSU und FDP — Bundesregierung — Zentrale Reformen und Anpassungen (unserer Politik) — Wirtschafts- und Finanzpolitik — wir — mehr Markt und Eigenverantwortung (líneas 6-14).

Cuando son los conocimientos de fondo los que dan lugar a la conclusión lógica, se trata de una *conclusión cognitiva* (inferencia). Más aún, si no se trata de unos conocimientos especializados (científico-técnicos, por ejemplo), esta conclusión está estrechamente ligada a los conocimientos enciclopédicos (v. § 1.3.2.3), porque todo aspecto semántico de la lengua es reflejo de la experiencia social de los comunicantes.

Cuando faltan conocimientos de fondo, se pueden sacar falsas conclusiones (cognitivas) y en el caso del intérprete, esto puede tener como consecuencia la tergiversación del sentido,

situación que también se puede dar dentro de una misma conferencia o congreso cuando uno de los oradores hace referencia a algo que ha dicho un orador anterior. Si el intérprete no estaba cuando intervino el orador anterior, desconocerá el tema al que se refirió el orador y en el discurso actual le faltarán conocimientos que le impiden sacar una conclusión lógica.

A diferencia de la conclusión lingüística, la cognitiva no depende de una lengua concreta. El contenido de un concepto incluye todo lo que se haya oído, leído o visto sobre el concepto, es decir, no sólo contiene información semántica, que es independiente de la lengua, sino también información sensorial, fonética y sintáctica específica de la lengua (Moser, 1978: 357-358). Además es la marca distintiva de la *conclusión tesaura* (terminología de Chernov, 1987: 99 y ss.). Por ejemplo, los principios o conclusiones cognitivas del tipo motivo-consecuencia, indicio-hecho, interdependencia de las partes de un todo, se dan en español, alemán, inglés o en ruso.

Las *conclusiones deícticas-situacionales* parten de las variantes de tiempo y espacio en el que transcurre el proceso del discurso. El punto cero del eje de coordenadas de persona será YO, de espacio AQUÍ y de tiempo AHORA, aunque es posible que tiempo y espacio coincidan.

Un ejemplo ya utilizado por otros autores con anterioridad, pero que ilustra a la perfección la importancia de la situación:

- ¡La luz, por favor!

Si la luz está apagada significa: *¡Enciendan la luz, por favor!,* pero si estuviera encendida significaría todo lo contrario. Gracias a la situación podemos sacar una conclusión lógica, motivo por el que los intérpretes deberían estar familiarizados con la sala en la que tiene lugar el discurso y por el que muchos señalan la importancia de que los intérpretes tengan una buena 'visibilidad' (epígrafe 1.1.7.3.).

Por último, nos quedan por ver las *conclusiones pragmáticas*, que son aquellas que surgen de la confrontación del discurso escuchado con los factores de la situación comunicativa, especialmente del orador y su papel social e idiosincrasia. Influye también el conocimiento del auditorio, de los receptores y de su papel social en relación con el orador que el intérprete tenga.

> Cuando hay grupos muy pequeños de hablantes, todos ellos con un acceso semejante a una misma realidad, no tenemos que ser precisos en nuestra comunicación, como puede verse en los registros más coloquiales. Nuestro interlocutor es perfectamente capaz de añadir por su cuenta toda la información que no expresamos directamente. Tampoco necesitamos mucha

> subordinación, el orden de las palabras depende sobre todo de lo que consideramos más o menos importante (...) (Bernárdez, 1999: 221-222).

La mayoría de los trabajos sobre pragmática lingüística sobreentienden aquellas situaciones comunicativas en las que hay dos interlocutores presentes en contacto directo. Sin embargo, se refieren a la situación comunicativa de un discurso público, es decir, la situación comunicativa de la interpretación simultánea.

Si bien las primeras investigaciones experimentales se centraron en variables mesurables del proceso (v. por ejemplo el siguiente epígrafe), les siguieron algunos modelos cognitivos como los de Gerver (1976) y Moser (1978) y estudios más recientes que parten del supuesto de que la capacidad de procesamiento de la información por el individuo debe ser un aspecto central del estudio de la IS, por lo que consideramos importante detenernos en el papel del procesamiento de la información en la comprensión del sentido.

Una de las hipótesis que se han manejado ha sido que la comprensión y repetición verbal de un texto puede depender de las tareas cognitivas de su procesamiento. A partir de ahí se han empleado varios tests para determinar el grado de procesamiento según el porcentaje de respuestas acertadas. Gerver (1974) y Lambert (1988), por ejemplo, aplican la hipótesis de los 'niveles de procesamiento' de Craik y Lockhart (1972) a la IS[4]. Según estos autores, un texto interpretado debería ser procesado con mayor profundidad que un texto que es únicamente escuchado. Gerver (1975: 123) comenta los resultados de un pequeño estudio comparativo en el que se formulan diez preguntas de contenido a los intérpretes tras un ejercicio de IS y se comparan las respuestas con las obtenidas tras aplicar ejercicios de escucha y *shadowing*[5]. Los oyentes ocuparon el primer lugar en respuestas acertadas y los intérpretes sólo superaron a los sujetos que habían realizado el ejercicio de *shadowing*.

En definitiva, los resultados obtenidos no parecen confirmar el punto de partida. Los autores creen que esta variación con respecto a lo esperado se debe a que la atención en IS está dividida entre diferentes actividades (v. § 1.3.1 del presente trabajo), mientras que el oyente sólo tiene que concentrarse en el procesamiento de la información que recibe.

Massaro (1978) describe la tarea del intérprete simultáneo precisamente desde el punto de vista del procesamiento de la información:

---

[4] V. § 1.1.4 del presente trabajo.

[5] El *shadowing,* consiste básicamente en repetir el texto escuchado con un retardo de unos segundos. En Psicología se ha optado por traducir este término al español por 'seguimiento' (empleado por Jiménez y Pinazo, 2002) o 'sombreado'. En el presente trabajo hemos decidido conservar el término inglés, porque es el que con mayor frecuencia se emplea en IS.

> (...) the interpreter must decode the surface structure of the original message, map it into some abstract representation, take this same abstract representation and map it into a new surface structure, and finally articulate the translated message (ibídem: 299).

Seleskovitch (1976) postula que esa 'representación abstracta' de la que habla Massaro no es de carácter verbal. Se apoya en la observación de los lapsus que ocurren tras largas e intensas jornadas de trabajo en las que no interpretamos hacia la lengua que debemos (B → B o A → A), porque no nos damos cuenta de qué lengua estamos empleando.

Gile es uno de los científicos más prolíferos en interpretación. Aparte de sus artículos sobre la evolución y la metodología de la investigación (Gile, 1990a, 1990b, 1994, 2001, 2003), su mayor contribución al campo de la interpretación es, desde nuestro punto de vista, su modelo conceptual que se aproxima a la IS desde la necesidad de controlar las 'capacidades': *Effort Models* (Gile, 1992, 1993, 1995; v. tb. § 1.3.1 del presente trabajo). Parte de la observación de que muchos errores, incluso de intérpretes profesionales, se cometen sin que a simple vista se observe ninguna dificultad y sostiene que, en la mayoría de los casos, se debe a problemas durante la fase de procesamiento derivados del hecho de que la interpretación requiera unos recursos cognitivos, que son limitados. Sobre esta base postula tres esfuerzos presentes en interpretación simultánea (1995: 161-169, 1997). El primero corresponde a la fase de recepción y análisis (L) e incluye toda operación mental que tiene lugar entre la percepción del discurso a través de los mecanismos auditivos, la identificación de las palabras, y el momento en el que el intérprete asigna, o decide no asignar, un sentido (o varios sentidos posibles) al segmento que ha escuchado. A éste hay que sumarle los esfuerzos de producción y de memoria de corta duración más un esfuerzo añadido, el de coordinación. En la mayoría de los casos, los tres esfuerzos básicos están procesando diferentes segmentos del texto y para que la interpretación simultánea transcurra sin problemas, la capacidad real disponible para cada uno de los esfuerzos debe ser igual o superior a la necesaria. Esto explica que cuando un intérprete comete un error o una omisión no sea necesariamente por falta de conocimientos, sino que se deba a una saturación cognitiva. El autor sostiene, al igual que otros, que la comprensión de los discursos orales requiere un mínimo de conocimientos de la lengua y extralingüísticos (variable según la situación comunicativa, pero con frecuencia este mínimo supone muy buenos

conocimientos), para poder tomar decisiones correctas. En la siguiente figura vemos la representación esquemática del modelo[6].

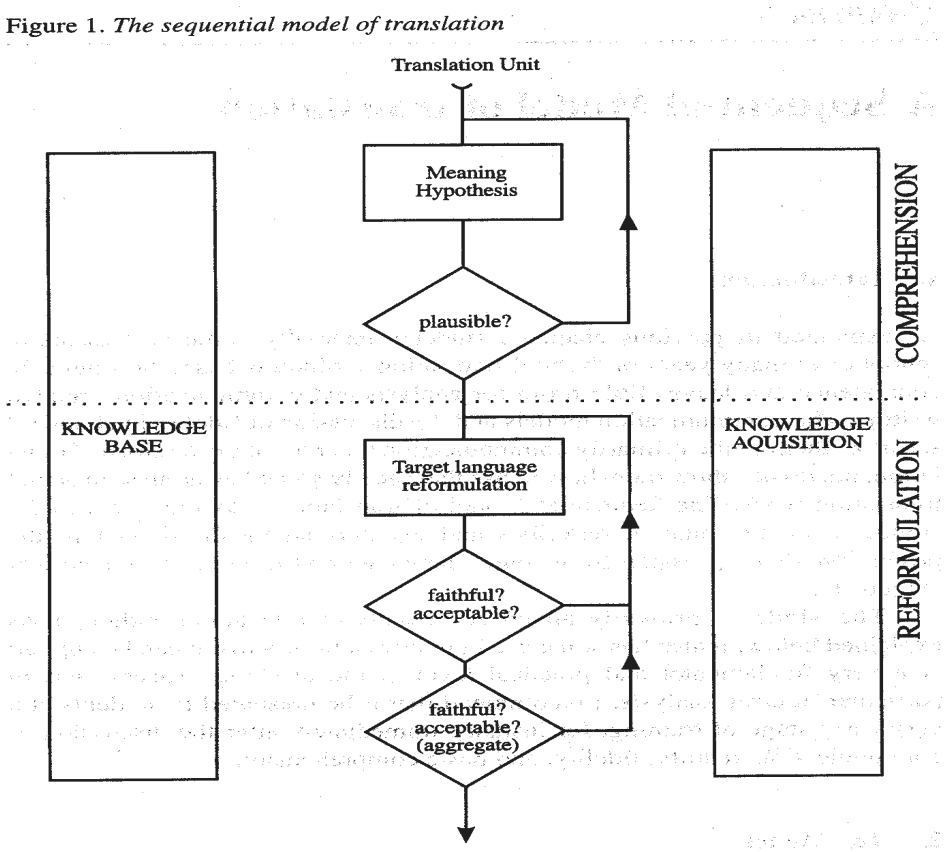


Figura 1.1.1d (Gile, 1992, 1993,1995)

Volviendo a los experimentos de Gerver y Lambert (ibídem), nosotros consideramos que otro aspecto que se debe tener en cuenta es el tipo de oyente que empleamos en nuestro estudio. Sin duda, un intérprete simultáneo que realice ambas tareas (una de IS y otra de escucha) obtendrá mejores resultados en la segunda prueba por no tener su atención dividida, pero ¿y si lo comparamos con un congresista oyente escogido al azar? Sería interesante comparar el número de respuestas correctas del intérprete simultáneo en relación con el de los congresistas oyentes. Tal vez nos sirva para confirmar la idea, que algunos intuimos, de que el

[6] Los *Effort Models* de Gile han recibido críticas (Setton, 2001: 10) por la dificultad que encontramos para extrapolar el modelo a un corpus. Esto se debe en parte a que los factores que pueden saturar el sistema quizás no quedan bien definidos y a que no se determina un sistema de medición de las capacidades.

intérprete escucha de una manera diferente que probablemente implique mayor grado de procesamiento.

Thiéry (1990: 42-43) afirma que para captar la información que debe transmitir, el intérprete tiene que fiarse mucho más de los elementos verbales que los destinatarios del discurso, porque carece del conocimiento que orador y destinatarios comparten. Al no poder captar todo lo implícito, debe concentrarse en lo que sí se dice.

A pesar de que Thiéry utiliza conceptos cognitivos como 'situación comunicativa', resalta la importancia de que el intérprete se concentre en cada 'sílaba' del discurso, haciendo hincapié en los elementos verbales, enfoque con el que no coincidimos, porque, como ya hemos visto, los elementos verbales corresponden únicamente al nivel más bajo de la estructura del sentido.

En realidad, nuestra postura se asemeja más a la de Weber (1989: 163-164), quien distingue entre 'oir' y 'escuchar'. Mientras 'oir' corresponde al sentido del oído de todo ser humano, sin implicar la comprensión del sentido del discurso, 'escuchar' en IS debe ser una fase consciente que requiere atención y concentración por parte del intérprete simultáneo. No es suficiente, como hemos visto, escuchar de manera superficial, sino que la escucha debe ser selectiva, con el objeto de eliminar en la siguiente fase todo aquello que sea prescindible en la producción del TM. El autor añade una tercera fase, la de 'análisis' que coincide con la fase de 'escucha'. El intérprete comprende 'todos' los detalles del discurso y elige de manera consciente los elementos (suponemos que se refiere a unidades de sentido) que transmite en el TM y la forma (lingüística) de estos. Weber sostiene que ambas fases (escucha y análisis[7]) pueden perfeccionarse mediante su entrenamiento, pero que la segunda responde a una actitud innata de pensamiento analítico que ha sido entrenado de forma continuada.

Nosotros discrepamos ya que, si bien es cierto que se requiere una capacidad de análisis, ésta no tiene por qué ser exclusiva de algunos individuos. Para tener éxito en la IS, al igual que en otras actividades complejas, es necesario disponer de cierta inteligencia y en nuestra práctica docente nos encontramos con diferentes casos: alumnos que han adquirido la capacidad de análisis en un proceso de formación anterior y alumnos que han llegado a la edad adulta sin ella. Cuando se trata de estos últimos, difícilmente vamos a conseguir en el transcurso de unos meses que los alumnos desarrollen las habilidades correspondientes al análisis y comprensión, al mismo tiempo que aprenden las técnicas específicas de la IS. Pero lo mismo ocurre con estos alumnos en clases de traducción o de cualquier otra materia que requiera capacidad de

[7] Para los intérpretes profesionales la escucha no es una mera percepción pasiva, sino consciente y coincide con el análisis.

discernimiento. Ahora bien, también habrá un número no determinado a *priori* de alumnos que poseen la capacidad de análisis, pero en estado bruto. En estos casos estimulamos mediante ejercicios concretos a los alumnos a medida que avanzan en el ejercicio de otras capacidades y estrategias necesarias en el proceso, como veremos en el capítulo tercero del presente trabajo.

Además, criticamos el hecho 'poco realista' y 'nada modesto' de que los intérpretes tengamos que comprender *todos* los detalles de un discurso. El intérprete debe tener conocimientos suficientes en todos los campos en los que trabaja y su nivel de conocimiento debe ser el adecuado para la comprensión (cf. Seleskovitch, 1976: 103, v. tb. § 1.3.2), lo que se traduce en una ardua preparación anterior a la conferencia (lecturas, consultas en enciclopedias, entrevistas con expertos, etc.; v. § 3.2.7 del presente trabajo). El grado de conocimientos del intérprete de conferencias, especialista en interpretación y no en la materia del discurso, no se puede igualar al de los oradores o al de los oyentes, especialistas, salvo en raras excepciones. Se trata, en palabras de Cartellieri (1983: 211), de "reduced understanding, limited to very practical purposes, an *output-controlled model of a particular field*".[8]

Otros autores opinan que son pocos los intérpretes que tienen la oportunidad de especializarse en una sola materia y llegan a adquirir conocimientos especializados suficientes como para entender al orador. Por lo general, los intérpretes tienen cierta idea del tema. Una realidad bien distinta a pretender que sea posible que un intérprete sin formación previa en física, matemáticas o química pueda adquirir los conocimientos suficientes en un par de días como para comprender el sentido completo del mensaje del orador sobre un tema específico (Dillinger, 1994: 161). A otros (Darò, 1994: 265), la hipótesis de que el intérprete simultáneo en la mayoría de los casos no comprende el sentido real del mensaje y aún así consigue interpretar la estructura superficial del discurso, puede resultarles más factible. A pesar de que faltan estudios que lo verifiquen, nuestra experiencia y la observación del trabajo de otros intérpretes evidencian que sin comprender el sentido no es posible interpretar con éxito un discurso.

Estamos de acuerdo en que un intérprete que acude a un congreso de medicina sobre amputaciones, por ejemplo, ni es un experto ni será capaz de realizar una amputación. Pero sí debe ser capaz de hablar sobre el tema, sin aportar evidentemente información nueva al experto, pero sí debe emplear su mismo lenguaje, conocer los conceptos y relacionarlos entre sí. Siempre puede haber implicaturas[9] (partes del sentido) del discurso que el intérprete no

[8] Cursiva del original.
[9] Grice (1989: 24) introduce dos conceptos *implicatura*, del inglés *implicature (implying),* y también *implicatum (what is implied).*

capte, porque no comparte los mismos conocimientos que orador y destinatarios, pero si estas implicaturas son relevantes, la misma redundancia del acto comunicativo hará que el intérprete las comprenda (en el apartado 1.3.2 abundaremos en este tema).

Ahora bien, la comprensión no depende exclusivamente de las características del discurso y de los conocimientos de oyentes e intérpretes, sino también, en gran medida, de la capacidad del orador para adaptarse a los conocimientos de sus oyentes (Seleskovitch, 1982: 245).

De acuerdo con esta aproximación, el orador (que no tiene previsto leer el discurso) se ajusta a los oyentes de una situación comunicativa dada y pronuncia un discurso planificado (desde un punto de vista cognitivo). Sabe de qué va a hablar antes de abrir la boca, pero no tiene previstas las unidades de sentido que va a producir, sino que, conforme advierte la reacción de sus oyentes, incide en aquella información que parece no haber sido comprendida y omite otros aspectos que por conocidos podrían resultar aburridos. El orador espera encontrar un público que comparte su lengua y además los conocimientos de mundo y de fondo que representan las palabras que emplea.

En nuestra opinión el buen orador debe tener en cuenta a sus oyentes de otras comunidades lingüísticas y culturales, ya que el intérprete simultáneo rara vez tiene tiempo de añadir la información relevante que el orador omite.

Dado el número de participantes en el acto comunicativo, se puede suponer que el grado de implicitud y explicitud varía en cada una de las etapas, es decir, un orador pronuncia un discurso (explícito A) con una implicitud determinada B, que llega a un receptor (mediador cultural) que, a partir de A, hace sus propias deducciones C y, finalmente, produce un discurso D que los destinatarios finales reciben realizando sus propias deducciones E (Chernov, 1987: 17-19).[10] En este sentido dice Bernárdez, si bien en relación a un acto comunicativo monolingüe:

> (...) la cantidad, tipo y calidad de la información proporcionada [explícita] por el productor va a depender (...) de lo que éste espera que esté en posesión del intérprete, pues una información insuficiente tendrá el efecto de impedir la comprensión adecuada del texto (...) y un exceso de información puede tener el mismo efecto, pues el intérprete puede verse confundido por la presencia de información explícita que ya conoce y, de acuerdo con los principios universales como el de la **relevancia**, tenderá a buscar una explicación (...) y terminar en una interpretación no apropiada (2002: 21).

[10] Chesterman (1997: 108-109) dedica un apartado a comentar las estrategias de traducción que consisten en explicitar información del TO en el TM o hacer más implícito el TM que el TO. En realidad, los intérpretes parece que emplean con frecuencia la primera de las estrategias, aún cuando lo aconsejable, como veremos en el apartado del presente trabajo dedicado a la síntesis (1.2.2), es optar siempre que se pueda por la segunda.

En definitiva, no debemos presuponer que el intérprete será capaz de ponerse en la piel del orador. Su interpretación será diferente por el simple hecho de ser una persona distinta con su propio bagaje cultural y personalidad. Ya ocurre que dos críticos literarios divergen en sus interpretaciones de la misma obra y es frecuente que dos individuos saquen conclusiones diferentes de la aseveración de una tercera persona. A ello hay que sumar el hecho de que ambos pertenecen a sus propios grupos paraculturales y diaculturales (v. § 1.3.2). Con todo, el intérprete simultáneo debe recabar toda la información necesaria (antes y, en menor medida pero con mayor relevancia, durante la conferencia) para comprender en la medida de lo posible las intenciones del autor y analizar todas las circunstancias relevantes de la situación comunicativa para así transmitir en la medida de lo posible el sentido del TO.

1.1.2. Pausas, segmentación y *décalage*

Ya hemos adelantado que las primeras aproximaciones a la IS se dedicaron al estudio de aquellas variables mesurables del proceso. Las pausas que realiza el intérprete, directamente relacionadas con la segmentación del flujo de información entrante, así como el desfase existente entre orador e intérprete, han sido objeto de estudio de los primeros trabajos sobre aspectos de la IS.

La pedagoga de origen vienés, Eva Paneth, realiza en 1957 una tesis sobre sus observaciones de ambas modalidades de interpretación, la simultánea y la consecutiva, describiendo algunos modelos hipotéticos de interpretación a partir de estudios empíricos. En concreto sostiene, en relación con la interpretación simultánea, que, al contrario de lo que muchos pensaban entonces, el intérprete no dice en otra lengua lo que escucha, sino lo que ya ha escuchado. De este modo, la autora ilustra diferentes técnicas de interpretación como se muestra en la figura 1.1.2a.

Las letras a, b, c, d, e, representan grupos de palabras pronunciadas por el orador sin que se pueda apreciar pausas entre las palabras correspondientes a un mismo grupo. Los grupos representados por a', b', c', d' y e' equivalen a las interpretaciones (TM). El factor tiempo está expresado en el eje horizontal. Las observaciones de la autora sugieren que el TM (v. la representación de los grupos a' y b') está desplazado ligeramente en el tiempo, que se pueden dar diversos grados de coincidencia, así como que la distancia del TM con respecto al TO puede variar. Se trata, sin lugar a dudas, de un estudio pionero y revelador, que sería confirmado en parte por otros trabajos posteriores.

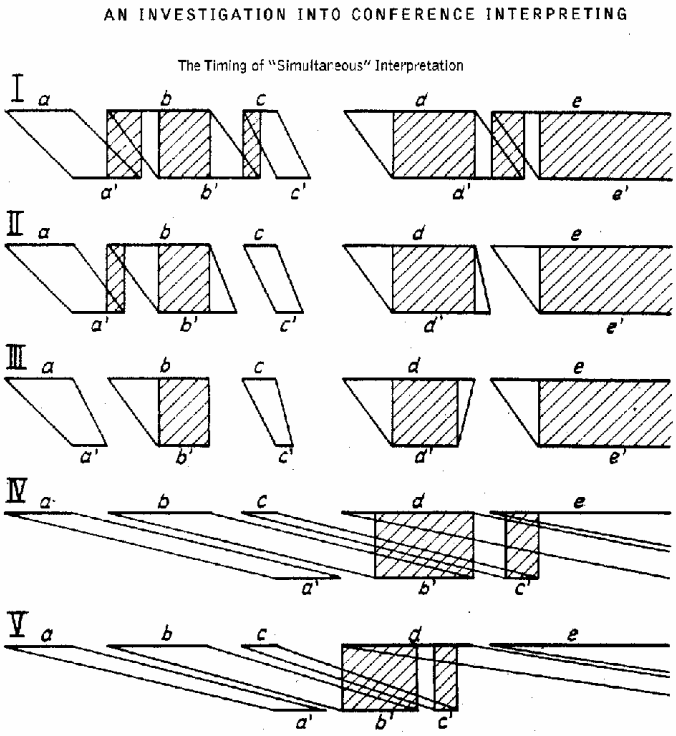


Figure 1 Five techniques are illustrated. Word groups in the original speech are represented by a, b, c, d, e. Their interpretation is shown as a′, b′, c′, d′, e′. The abscissa represents time.

Figura 1.1.2a (Pöchhacker y Schlesinger, 2002: 33)

Los psicólogos Oléron y Nanpon (1965) son autores de otro de los primeros estudios experimentales en IS. Se centran principalmente en la comparación de aspectos cuantitativos del producto de intérpretes (TM) con el de oradores o traductores, más concretamente, en el *décalage* (distancia temporal del TM con respecto al TO). En sus experimentos parten de las transcripciones obtenidas a partir de grabaciones a doble cara del TO y del TM de sesiones de la UNESCO. Pronto identifican las dificultades para la transcripción derivadas de los TO improvisados (frecuentes titubeos, repeticiones, uso incorrecto del lenguaje, etc.) y los descartan, por no estar organizados de 'forma normal' lo que con toda seguridad influirá en la interpretación. En una segunda fase, deciden emplear párrafos, oraciones y palabras aisladas extraídos de textos de la UNESCO y de *El Principito* de Saint-Exupéry para su IS en el laboratorio. Los autores revisan las traducciones ya existentes en varias lenguas y las corrigen cuando detectan versiones 'demasiado libres'. Llegan a la conclusión de que la duración media del *décalage* es de dos a tres segundos.

Los propios autores detectan algunas de las críticas que hacemos a este estudio. La alta velocidad de lectura en la situación de laboratorio, así como la total ausencia de contexto y de situación comunicativa hacen que la tarea del intérprete sea más difícil y artificial. Podemos afirmar que los textos que ellos descartan o califican de poco organizados debido a la presencia de características propias del habla, son más fáciles de interpretar debido a factores que estudiamos en otros apartados del presente trabajo, como la redundancia (§§ 1.1.1 y 1.2.2), la comunicación no verbal (§ 1.1.5). Nos parece, por tanto, una buena actitud por parte de los autores la recomendación de cautela a la hora de generalizar a partir de los resultados obtenidos.

Pero nuestra crítica principal se centra en que las conclusiones se fundamentan en el número de palabras, el tiempo que se habla y la velocidad de emisión (número de palabras por minuto) (ibídem: 48). Es cierto que la negación en alemán se expresa con una única palabra (*nicht*), mientras que en francés hacen falta dos (*ne... pas*), pero estas observaciones lingüísticas tienen escasa influencia en la segmentación de un texto o en la distancia entre orador e intérprete. Los mismos autores observan que las unidades de segmentación no corresponden a palabras, sino a secuencias y, a pesar de todo, reconocen no haber tenido en cuenta este particular en su estudio. Para determinar la distancia entre TO y TM, parten de palabras del TO con una 'correspondencia literal' en el TM, lo que refleja únicamente una parte del proceso. El intérprete puede alterar el orden de presentación de la información de manera consciente, por ejemplo, al seleccionar la información relevante y, si tiene tiempo, añadir información secundaria.

En el mismo año, Treisman (1965) realiza una investigación desde la psicología experimental en la que aprecia diferencias en la distancia entre TO y TM en IS y TO y *shadowing,* que sugieren que las unidades de texto necesarias en IS podrían ser mayores a las de otras actividades de repetición como el *shadowing* (4-5 palabras y no 3). Si bien la observación es acertada, vemos que, al igual que en el estudio anterior, la unidad de medida es la palabra, con independencia del sentido, aproximación que, al no tener en cuenta los elementos comunicativos de la actividad, estimamos errónea por incompleta. Al hablar de distancias en términos de número de palabras, se emplean las medias de los resultados obtenidos y se resta importancia a lo esencial: al hecho de que en ocasiones el intérprete comienza a interpretar tras escuchar la primera palabra, y en otras espera hasta que el orador ha terminado todo un segmento o fragmento de texto. El también psicólogo Gerver (1969) justifica acertadamente

las diferencias en la distancia con respecto al TO entre interpretación y *shadowing,* con el argumento de que los intérpretes deben comprender lo que escuchan, motivo por el que el autor vincula el *décalage* con la velocidad de emisión del TO, como vemos en el apartado 1.1.8.2 del presente trabajo.

En otra línea, Barik (1973: 263) sostiene a partir de sus observaciones que los intérpretes simultáneos hacen mayor uso de las pausas del TO de lo que cabría esperar si se parte de la idea de que los intervalos de escucha y producción son independientes de los intervalos de producción y pausa del TO. La razón es, según el autor, la de evitar hablar y escuchar al mismo tiempo (1972: 6). Como no podía ser de otro modo, esto provoca duras críticas por parte de la comunidad de intérpretes, que percibe el carácter simultáneo de la actividad de la IS. La respuesta no se hace esperar y Bros-Brann (1975) escribe:

> To my mind, to use an amusing analogy, Barik's article (and his thesis which I have also read in extenso) could be compared to a study carried out by a philosopher concerning the practicalities of open-heart surgery, based on the hypothesis that surgeons wearing certain types of shoe make certain movements around the operating table (Bros-Brann, 1975: 93).

Las conclusiones de Barik, aparte de provocar inquietud, impulsan la realización de otros estudios. Gerver (1975: 123-124) demuestra que la fase de recepción y de producción coinciden al menos en un 65%, siendo muy pocas las pausas que los intérpretes pueden aprovechar, al contrario de lo que sostiene Barik. Coincidimos con Gerver en la crítica que hace a la argumentación de Barik quien ve en esta actuación de los intérpretes un intento por evitar la dificultad de escuchar y hablar al mismo tiempo, ya que, como veremos (§ 1.3.1 del presente trabajo), aunque se trata de una actividad infrecuente, una vez aprendida no presenta mayor dificultad.

Goldman-Eisler, psicolingüista, realiza una importante aportación a la IS y, a diferencia de otras, con resultados aplicables. Ella sostiene que en la IS, el intérprete debe almacenar, recuperar y descodificar el TO al tiempo que recodifica y reformula (1972: 128). Parte del resultado del estudio de Treisman (1965), quién como vimos, al comparar el *décalage* del *shadowing* con el de la interpretación, constata una mayor distancia en la IS. Goldman-Eisler se cuestiona cuál será la longitud y la naturaleza de los segmentos que el intérprete necesita entender antes de comenzar a recodificar y de qué manera segmenta el TO. A partir de las grabaciones a doble de cara de diferentes TO, espontáneos y leídos, y sus respectivas interpretaciones realizadas por profesionales en diferentes combinaciones de lenguas, la

investigadora emplea representaciones visuales del flujo de voz y de las pausas de titubeo (v. fig. 1.1.2.b).

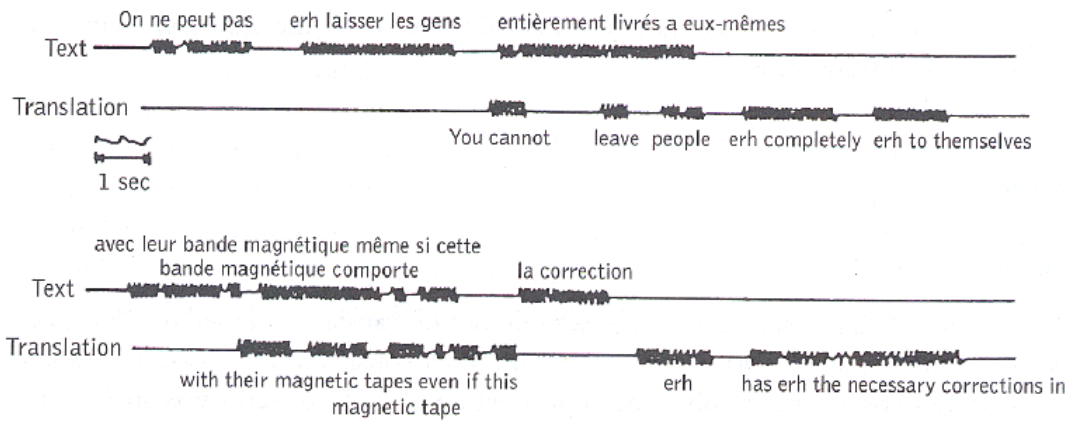


Figura 1.1.2.b (Goldman-Eisler, 1972: 129)

La autora llega a la conclusión de que la secuencia 'mínima' de separación entre intérprete y orador corresponde a una expresión predicativa completa, lo que indica que los intérpretes necesitan estructurar la información antes de comenzar a interpretar. El verbo destaca por transmitir una parte crucial de la información necesaria. Se identifican tres variantes de segmentación del TO: a) descodificar las partes del discurso tal y como están divididas en el discurso original; b) comenzar la descodificación (liberación del soporte lingüístico) antes de que se llegue a una pausa del orador en el discurso, y c) almacenar dos o más partes y descodificarlas como una sola. La autora las denomina 'identidad', 'fisión' y 'fusión' (ibídem), respectivamente, con una mayor presencia de fusión seguida de cerca por la fisión. La proporción de procesos de identidad (11%) es inferior a las fusiones (48%) y fisiones (41%), lo que refleja la preferencia del intérprete hacia los procesos constructivos.

Nos parece destacable que Goldman-Eisler desechara la posibilidad de que el intérprete trabaje a partir de unidades léxicas. Además, los sujetos del experimento son intérpretes profesionales para evitar interferencias por la falta de competencia. No obstante, consideramos necesario añadir que realmente se pueden dar situaciones en las que el intérprete sí interpreta tras escuchar la primera palabra. No a partir del significado de la unidad léxica, sino a partir del sentido de esa palabra en esa situación comunicativa concreta. En un acto comunicativo no se puede partir del vacío absoluto, ya que toda la situación está cargada de información que el intérprete aprovecha para comprender el sentido y que, como veremos a continuación, puede permitir al intérprete incluso adelantarse al orador.

En una publicación posterior (Goldman-Eisler y Cohen, 1974 *apud* Massaro y Shlessinger, 1997: 29), Goldman-Eisler sugiere que la IS no sería posible si no fuera porque '*a large part of the context of normal language consists of highly automatic overlearned sequences and redundancies'* (ibídem: 9).

Por su parte, Lederer (1978: 326) observa que la distancia entre orador e intérprete oscila entre los tres y los seis segundos, aunque hay ocasiones en las que el intérprete deja que el orador se adelante mucho más y otras, especialmente tras una pausa en la IS, en las que aumenta su velocidad de producción. La autora sugiere, tras observar su muestra de estudio, que las pausas del intérprete son necesarias para que éste consiga la cantidad de información necesaria para comprender el sentido que quiere transmitir el orador.

Años más tarde, la investigadora rusa Alexieva (1988: 485-486) lleva a cabo un estudio con el propósito de confirmar que el número y la duración de las pausas hechas por el intérprete es menor a las del orador del TO y encontrar posibles respuestas a la pregunta de si se trata únicamente de una estrategia del intérprete o si se debe a la naturaleza de la actividad. La autora observa que las pausas naturales del TO son las que con mayor incidencia 'aprovecha' el intérprete para seguir interpretando, al contrario que las pausas que indican error del orador, que con frecuencia se reflejan en el TM con falsos comienzos y repeticiones del intérprete. La autora ve en todo ello indicios suficientes para afirmar que lo que otros autores consideran una estrategia del intérprete para reducir el tiempo que tiene para hablar y escuchar de manera simultánea, en realidad, se trata del reflejo de que el intérprete habla más y hace menos pausas (y más cortas) que el orador. Esto se debe a la incapacidad del intérprete para encontrar una forma más lacónica de expresión en la lengua original (LO), a la falta de expresiones más breves en la LO o a los pares de lenguas y la dirección de la interpretación:

> The extent of structural and morpho-syntactic (dis)similarity between the source and target languages is another determinant of EVS (Gile, 1991: 28) (…) The interpreter's own language combination has also been shown to affect both speed and accuracy of perception (Massaro y Shlesinger, 1997: 28-29).

El estudio de Alexieva (ibídem) nos parece acertado, pero, dado que la autora parte únicamente de sus observaciones en la combinación inglés-búlgaro, conviene replicar su estudio con otras combinaciones de lenguas con el fin de excluir la hipótesis de que se trata únicamente de una estrategia propia al trabajar con el búlgaro. Aparte resulta relevante determinar el grado de dominio de la IS de los intérpretes profesionales que forman parte de este tipo de estudio empírico que, como veremos en el apartado 2.1, no sólo depende de los años de experiencia. Podemos partir de la base de que no todos los intérpretes profesionales

son expertos en la misma medida. Igual que no todos los violinistas profesionales son virtuosos. Es probable que los intérpretes simultáneos más expertos empleen estrategias específicas.

El modelo propuesto por el investigador ruso Shiriáyev (1979) es también psicolingüístico. Parte de los principios metodológicos básicos de la Teoría de la Acción de la escuela psicológica soviética. Al igual que Goldman-Eisler, investiga el problema de la sincronía (si bien se apoya en un mecanismo de sincronización que no ha sido probado experimentalmente) y algunos parámetros temporales de la interpretación simultánea, así como diferentes grados de coincidencia temporal en los procesos de recepción y producción, demostrando que la coincidencia del doble papel del intérprete en los dos actos comunicativos interrelacionados, la comunicación entre el emisor y el intérprete y la comunicación entre el intérprete y el receptor, es relativa y que son posibles tres variantes:

- el intérprete puede ir un poco retrasado (cuanto más experto es el intérprete, mayor puede llegar a ser la distancia con respecto al orador);
- el intérprete y el orador coinciden;
- el intérprete adelanta al orador.

Opinamos que las tres tienen su interés didáctico y deben introducirse por etapas. Los estudiantes principiantes tienden a 'pegarse al orador' por miedo a perder parte del discurso. Por ello, es conveniente empezar forzándoles a mantener una distancia superior a una unidad de sentido. Más tarde no debemos olvidar aportar ejemplos de las otras variantes, necesarias en aquellos pasajes con una alta densidad de información de precisión, o útiles cuando el intérprete, seguro de lo que dirá el orador, lo adelanta y gana tiempo para el siguiente fragmento.

Es el momento en que los profesionales comienzan a interesarse por la IS como materia de estudio y, aunque sus aproximaciones carecen en su mayoría de sustento experimental, contribuyen a darle una perspectiva de conjunto y realidad al proceso. Es el caso de Kirchhoff (1976) quien intenta describir el proceso de la IS mediante conceptos de la teoría de la información. La investigadora parte de que el requisito fundamental para el procesamiento de un texto dado es su correcta segmentación en lo que denomina 'unidades funcionales' (*Funktionseinheit*) que define como 'unidades de sentido', cuya magnitud se puede determinar mediante criterios lingüísticos de traducción:

> Die Funktionseinheit im Simultanprozeß kann als die jeweils kleinste Dekodierungseinheit von AS [Ausgangssprache] begriffen werden, die zu einem ZS [Zielsprache]-Segment in eine 1:1 Relation gebracht werden kann (1976: 63).

El tamaño de la 'unidad funcional' vendría determinado por un límite inferior, la unidad mínima en la LO que puede establecer una relación de equivalencia 1:1 con la lengua meta (LM), y un límite superior resultado de la capacidad limitada de procesamiento de la información por parte del intérprete.

Al hablar de unidades funcionales no queda claro a qué se refiere Kirchhoff, porque parte de un concepto de equivalencia (sujeto a pares de lenguas concretos), sin tener en cuenta, en principio, otros factores que influyen en el sentido y hacen posible la comprensión de un segmento dado. No obstante, en su modelo comunicativo de la IS (v. figura 1.1.2c), observamos que la autora incluye aparte de los elementos verbales y no verbales, aspectos situacionales y socioculturales.

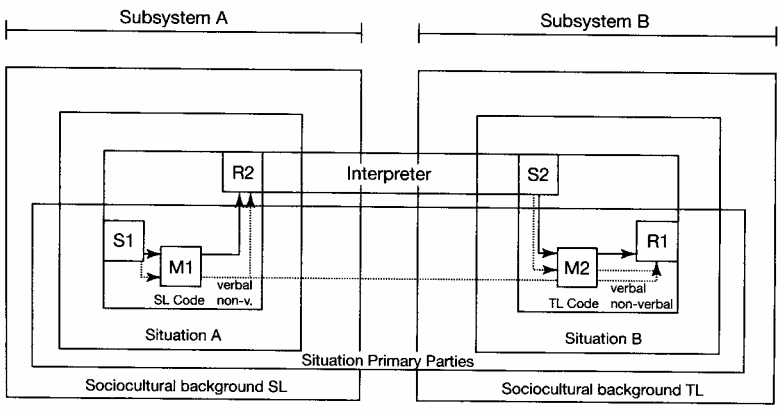


Figura 1.1.2c (Kirchhoff 1976, en Pöchhacker, 2004: 93)

Para Massaro (1978) uno de los aspectos interesantes de la primera fase de comprensión de un discurso es la dimensión de las unidades que se procesan. Descarta la posibilidad de que el procesamiento tenga lugar palabra por palabra, ya que en muchas ocasiones es imprescindible un contexto que desambigüe su sentido, por lo que el autor supone que el intérprete construye estructuras sintáctico-semánticas en la LO, posteriormente las traduce a formas abstractas que finalmente recodifica en la LM (ibídem: 311). Es probable que para el autor 'contexto' sea la situación comunicativa y la 'estructura sintáctico-semántica' se corresponda con 'lo que dice' el texto.

Lederer (1978) desarrolla en paralelo la noción de 'unidad de sentido' que propone como única segmentación posible en el proceso de la IS. Se trata de una representación cognitiva del sentido del TO presente en la mente del intérprete que está compuesta por las palabras recién escuchadas, almacenadas en la 'memoria acústica', más los conocimientos de fondo previos del intérprete, el contexto del encuentro, el pretexto..., por lo que la longitud de cada unidad es variable, ya que depende del momento en que el intérprete empieza a comprender el sentido (ibídem: 330). La sucesión de unidades de sentido relacionadas entre sí forman el sentido de un TO. Al igual que Goldman-Eisler (1972) y Kirchhoff (1976), Lederer establece mínimos y máximos de extensión, siendo el mínimo el segmento menor que evoca una representación cognitiva, mientras que el máximo está sujeto a la capacidad de memorización del intérprete. Debido a este máximo, la autora justifica la transcodificación de palabras o conjuntos de palabras mientras éstas aún permanecen en la memoria verbal del intérprete. Ahora bien, tan pronto como el sentido 'cristaliza', deberá de volver a interpretarse según el sentido.

El estudio empírico del psicólogo e intérprete de sordomudos Isham, ejemplo de investigación dentro de los paradigmas cognitivo-psicológicos, intenta probar la hipótesis de la desverbalización (Isham y Lane, 1993; Isham, 1994). Para ello emplea un paradigma similar al denominado efecto Jarvella[11] (Isham y Lane, 1993: 241) con algunas modificaciones en relación a los últimos avances, por ejemplo, en lo que se refiere a la activación de los sentidos de las palabras. Se estudia la medida en la que la repetición del TO (*verbatim recall*) depende de los límites sintácticos al interpretar. Se observa que algunos intérpretes se muestran más afectados que otros, que se comportan como meros oyentes. De los resultados obtenidos, el autor concluye que el proceso de desverbalización es aplicable a algunos intérpretes, pero no a todos (ibídem: 258-262).

El concepto de 'unidad de segmentación', reciba la denominación que reciba (funcional, de sentido, sintáctico-semántica, etc.) se vincula al uso de la memoria (v. § 1.1.3 del presente trabajo). Sabemos que la memoria operativa es la encargada de almacenar la información recibida mientras terminamos de procesar y producir información anterior. Según veremos, podemos almacenar un número determinado de elementos de distinta índole, así que el intérprete almacenará 'unidades de segmentación'. Estas pueden ser, de acuerdo con nuestra capacidad, palabras aisladas, sintagmas, unidades de sentido o incluso ideas. Otra cuestión

[11] El impacto o influencia de las delimitaciones sintácticas en la repetición del último fragmento de texto escuchado (*verbatim recall*).

relacionada será qué es más conveniente almacenar, es decir, de qué categoría deben ser las unidades de segmentación.

El científico ruso Barkhudarov (1993: 45-46) correlaciona la *unidad de traducción*[12] con el concepto de traducción literal vs. libre y con el de equivalencia: cuanto menor sea la unidad de traducción, más literal será el resultado y, viceversa, cuanto mayor sea la unidad de traducción, más libre resultará el producto final.

En nuestra opinión, una interpretación resulta literal o lineal si se limita a trasladar siempre palabras, expresiones, oraciones o enunciados de una lengua a otra, es decir, cuando se fundamenta en un procesamiento *bottom-up*. Podemos hablar de una interpretación libre cuando se trasladan unidades de sentido de una cultura a otra, sean de mayor o menor tamaño o lo que es lo mismo, cuando partimos de procesos *top-down*. Ahora bien, entendemos que, en la práctica, una IS se compone de un difícil equilibrio entre ambas.

Algunos autores ven en las pausas del LO los límites de las unidades de sentido que ayudan al intérprete a segmentar el mensaje entrante. Aunque puede que esto tenga parte de verdad, nosotros nos cuestionamos cómo se explica entonces que los intérpretes se sientan incómodos cuando se les segmenta el TO. La segmentación forma parte integrante del proceso de comprensión y, por tanto, deben ser los mismos intérpretes los que la realicen, es individual y resultado de operaciones cognitivas.

1.1.3. Memoria

«¿Qué papel desempeña la memoria en IS?», les pregunto a mis alumnos de interpretación y me contestan: "sirve para recordar la terminología y las ideas que el orador va expresando en su discurso y es de gran ayuda al interpretar desde el alemán, por la sintaxis".

Sin embargo, hoy sabemos, tal y como enumera Cartellieri (1983: 212) en uno de los primeros artículos publicados sobre calidad en IS, que las situaciones en las que los intérpretes emplean la memoria son muchas más. A continuación recogemos algunos de sus usos:

a) almacenamiento de conocimientos de mundo, conocimientos de las lenguas de origen y de llegada, incluidas las normas de comportamiento lingüístico y extralingüístico, las normas de equivalencias lingüísticas y semánticas, y las estrategias específicas de comprensión ante oradores no nativos;

[12] Barkhudarov (ibídem: 40) da la siguiente definición de *unidad de traducción*: *a unit in the source text for which an equivalent can be found in the text of the translation but whose elements, taken separately, do not correspond to equivalents in the translated text.*

b) retención de varias unidades de información en determinadas combinaciones de lenguas (por ejemplo, alemán-inglés) en espera de los verbos importantes;

c) memorización de lo dicho hasta el momento para poder continuar y preservar la coherencia del TM;

d) en casos de anticipación (apartado 1.1.1 y 2.3.4), recuerdo de lo dicho para corregir el TM si fuera necesario;

e) además, el intérprete debe recordar todas las características relevantes del texto, aún cuando no esté seguro del papel que desempeñan en el todo, ya que sus presuposiciones sobre el sentido pueden resultar erróneas, lo que haría peligrar la coherencia del TM.

De lo dicho se desprende que la memoria no actúa exclusivamente en la fase de comprensión, sino que está presente durante todo el proceso de IS. Con todo la incluimos en este primer subcapítulo por el importante papel que parece desempeñar en la comprensión del sentido.

En un principio, en los años 50, la neuropsicología distingue dos tipos de sistemas de memorización completamente separados: uno de corta y otro de larga duración. Con posterioridad, a principios de los años 60, se encuentran argumentos en contra de dicha dicotomía y se sostiene que la memoria de corta duración (MCD) funciona igual que la memoria de larga duración (MLD) y que la única diferencia estriba en el tiempo de exposición al estímulo. A partir de ahí, se suceden las investigaciones y se encuentran indicios suficientes que apoyan la necesidad de distinguir entre MCD y MLD. A finales de los 60, se desarrolla por consiguiente el denominado *modelo modal,* que asume la existencia de tres sistemas mnésicos: un conjunto de *memorias sensoriales* que operan en paralelo aportando información a una *MCD* de capacidad limitada que a su vez alimenta a la *MLD*. La MCD desempeña un papel fundamental, siendo necesaria tanto en los procesos de adquisición, como de reproducción (Baddeley, 1986: 16).

Sin embargo, a principios de los años 70, se detectan situaciones difíciles de explicar mediante dicho modelo como, por ejemplo, pacientes que, teniendo problemas con la MCD, no sufren alteración alguna en su MLD. En respuesta a estas incongruencias, se desarrollan dos teorías: la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972) y la teoría de Baddeley y Hitch (1974) quienes desarrollan el concepto de 'memoria operativa'.

Los primeros sugieren que la duración de la huella mnésica es una función que depende del nivel de procesamiento. Es decir, el aprendizaje está sujeto al grado de procesamiento de la información, que puede quedarse en una decodificación superficial visual o fonológica o llegar a su integración semántica con los conocimientos ya existentes del sujeto (Craik y Lockhart, 1972: 675-677).

Baddeley y Hitch (1974) parten en paralelo de la psicología cognitiva general y de la hipótesis de que la MCD funciona como una 'memoria operativa', que definen como

> (...) system for temporarily storing and manipulating information in the execution of complex cognitive tasks such as leaning, reasoning, and comprehension (Baddeley, 1986: 58),

constituida por varios componentes: a) un sistema ejecutivo central, responsable de la focalización de la atención, de naturaleza flexible y capacidad limitada (v. § 1.3.1 del presente trabajo) y b) varios sistemas interrelacionados (*phonological loop* o lazo articulatorio y *visuospatial sketch pad* o agenda visoespacial[13]) responsables de almacenar la información fonológica y visual y sujetos al sistema ejecutivo central. En concreto, Baddeley observa en uno de sus estudios que si los sujetos tienen que escuchar una secuencia de dígitos al tiempo que pronuncian en voz alta series de sílabas irrelevantes, su capacidad de memorización disminuye de manera notable. Se produce lo que el autor denomina '*supresión articulatoria*' (1990b: 67-68).

Shreve y Diamond (1997) aceptan el modelo de Baddeley y Hitch de la memoria operativa como un espacio de trabajo para la interpretación de *inputs* (mensajes de entrada) en alguna de las lenguas de un bilingüe (v. a continuación fig. 1.1.3a). Pero le atribuyen a la MLD un mayor papel en el procesamiento: la señal acústica se mantiene en la memoria operativa hasta que la activación en la MLD se ha completado, lo que incluye la producción del TM y su control. Esto implica que, en actividades como la IS, el almacenamiento temporal en la memoria operativa se limita a la información fonológica. Ésta y otras aproximaciones posteriores apuntan hacia el hecho de que los límites entre la MLD y la memoria operativa se difuminan en los modelos cognitivos y su delimitación corresponde a una cuestión metodológica para analizar la memoria humana. Nosotros nos quedamos con la siguiente afirmación de Setton (2001: 11):

> (...) in a task like interpreting, relevant knowledge is filtered in a 'working substrate' of LTM before being fed back into WM to be processed with the immediate discourse input (Shreve and Diamond 1997), or indeed, that WM capacity must be assessed in terms of 'underlying conceptual interpretations' rather than text chunks (Mc Whinney 1997).

[13] Los términos en español corresponden a las traducciones empleadas por Padilla y Bajo (1998).

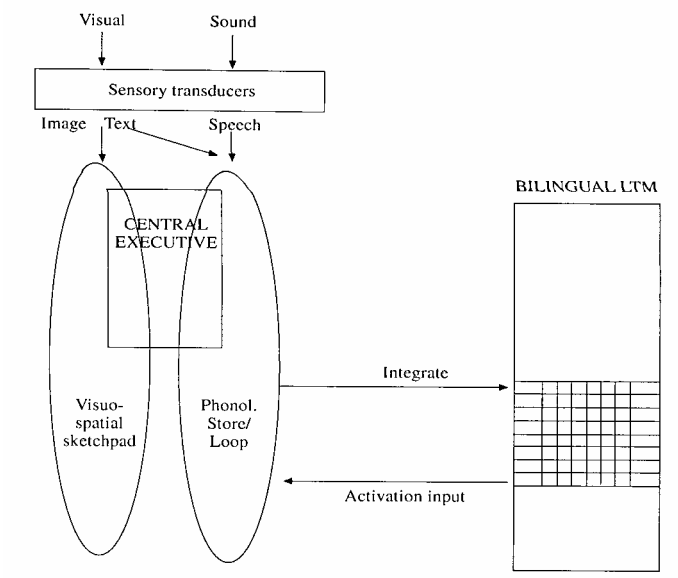


Figura 1.1.3a (Setton, 2003: 89 a partir de Shreve y Diamond, 1997)

Tanto la teoría de los niveles de procesamiento, como el concepto de memoria operativa sirven para explicar el papel de la memoria en IS. En ellas se fundamentan los estudios realizados hasta el momento y con su ayuda encontramos respuestas a fenómenos como el de la saturación (cf. Gile, 1995: 161-169), aunque no se especifican las operaciones lingüísticas y conceptuales que tienen lugar (cf. Setton, 2001: 10).

Gerver (1976) nos propone uno de los primeros modelos que explica el complejo proceso de interpretación desde las investigaciones realizadas sobre el procesamiento de la información humana, en concreto, sobre el papel desempeñado por la memoria y la atención. Aquí nos referimos únicamente a sus consideraciones sobre los diferentes tipos de memoria implicados en la IS, aunque entendemos que están estrechamente ligados a la atención.

A partir de la observación y constatación de determinadas características del proceso, el autor induce la presencia de la memoria: la distancia que el intérprete mantiene con respecto al orador sugiere la presencia de un *buffer store* o MCD de almacenamiento. El hecho de que el intérprete produzca un TM al mismo tiempo que recibe nueva información, indica la actuación de una MCD operativa. Los intérpretes se controlan y corrigen (v. § 1.3.1), es decir, que memorizan o almacenan segmentos del TM en un *output buffer*. En paralelo actúa una MLD en la que se encuentra el léxico y la gramática de la LO y LM (ibídem: 191-194). Todas estas observaciones encuentran su reflejo en el modelo de flujo propuesto por el autor (v. fig. 1.1.3b). En su modelo cognitivo de análisis mediante síntesis, el intérprete recibe una parte del

TO hasta saturar su memoria temporal (llegado el caso de saturación, se rechazaría información posterior). Conforme llega la información a la MCD, se procede a su tratamiento en función del siguiente esquema: decodificación de la parte del discurso en la LO con el subsiguiente análisis de la superficie al fondo, tras lo cual la parte decodificada pasa a la memoria operativa donde es almacenada temporalmente. El siguiente paso es la recodificación en un proceso inverso, del fondo a la superficie, en la LM y con el posterior almacenamiento del resultado en la memoria operativa. Según este modelo, se puede dar el caso de que la memoria temporal se sature (Miller, 1956: 81-96) y de que, por consiguiente, quede parte del discurso sin traducir. Este modelo examina exhaustivamente las diferentes etapas del almacenamiento de la memoria y los tipos de memoria de almacenamiento.

Nosotros consideramos que emplear el modelo de Gerver en el aula, al menos en las condiciones específicas de nuestra Facultad, nos llevaría demasiado tiempo debido a su complejidad visual.

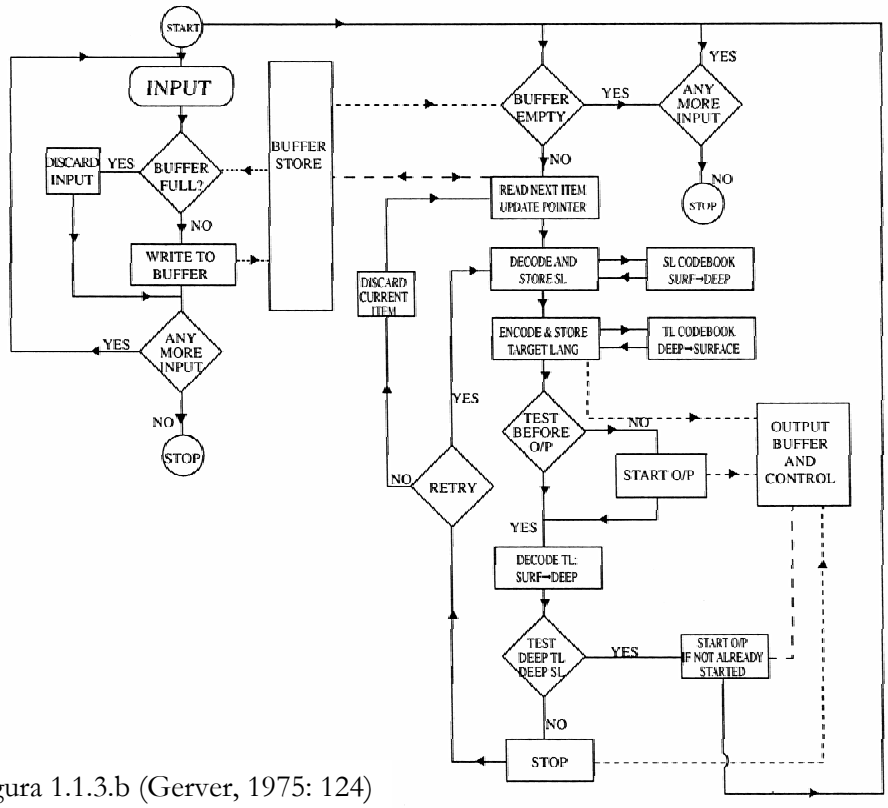


Figura 1.1.3.b (Gerver, 1975: 124)

Leontiev (1973: 84), en una obra dedicada a las dificultades del aprendizaje del ruso como lengua extranjera, rechaza desde un punto de vista psicológico la existencia exclusiva de una MCD y otra MLD, porque con estos dos tipos de memoria resulta imposible explicar todos las situaciones en las que la memoria actúa en un acto de habla dado (ibídem: 84).

En su trabajo hace una distinción entre las fases y tipos de memoria. El proceso se divide en tres componentes: memorización (o almacenamiento), retención y recuperación. Se distinguen dos tipos de memoria: la voluntaria y la involuntaria, tras lo cual advierte de la gran confusión existente entre dos términos sustancialmente diferentes: la memoria de palabras ('word memory') y la verbal ('verbal memory') y señala que mientras la primera es inmediata e involuntaria, el carácter de la última es voluntario, consciente y hace referencia a un discurso coherente (ibídem: 85).

La memorización selectiva es sin duda una de las claves en la interpretación y de ahí la importancia de indicar a nuestros alumnos qué es lo que se debe memorizar: no palabras, sino conceptos fundamentales. La asimilación de la necesidad de seleccionar las unidades memorizadas supone un gran paso en el proceso de aprendizaje.

Por último, Leontiev distingue no dos, sino tres tipos de memoria: la memoria inmediata, automática y muy breve; la memoria operativa, sujeta a los objetivos de la actividad concreta y cuya condición de MCD es relativa, y la MLD.

Algunas de las observaciones del autor son aplicables a la IS. Es el caso de la memoria situacional que se traduce en la habilidad de relacionar con rapidez una situación concreta con la expresión hecha más apropiada. Además afirma que todos estos tipos de memoria requieren un entrenamiento específico, opinión que nosotros también compartimos.

Estudios posteriores y paralelos a los realizados en la Unión Soviética (dado el aislamiento político, se desconocían en Occidente las investigaciones realizadas en la URSS) refuerzan las tesis de Leontiev. Es el caso de Le Ny (1978) que, de acuerdo con las teorías psicológicas del momento, encuentra argumentos suficientes para hablar en IS de memoria operativa y no de MCD en un proceso que describe así:

> (...) in self-paced conditions the subject admits a quantity of semantic information into his working memory which corresponds to its capacity, and then processes it. When this operation is terminated, he transfers this information to another "place" and only at that moment can he admit another block of information (ibídem: 297).

En sus experimentos, relacionados con la memorización de un texto, ese otro 'lugar' al que hace referencia el autor es la MLD y sugiere que el intérprete 'vacía' su memoria operativa cada vez que produce una porción de discurso.

Creemos que es una aproximación que deja algunas cuestiones sin resolver, como por ejemplo, el hecho de que el intérprete no olvida el pretexto, ya que es capaz de mantener el hilo conductor de un discurso. Esto apunta a que una parte de la información de la memoria operativa permanece activa en algún otro 'lugar'. ¿En dónde? ¿Quizás en la MLD? Pero entonces, ¿por qué razón los intérpretes simultáneos no recordamos minutos después de la IS el discurso interpretado?

En el modelo de Massaro (1978), se emplea el término GAM (*generated abstract memory*), que corresponde a la memoria operativa, sin embargo, desde la perspectiva psicolingüística del autor, esta memoria opera únicamente con la estructura superficial del lenguaje y no con el sentido:

> Although GAM is assumed to be abstract relative to SAM and SVM[14], the nature of the information appears to be tied to the surface structure of the language rather than in terms of underlying meaning that is language independent (ibídem: 310).

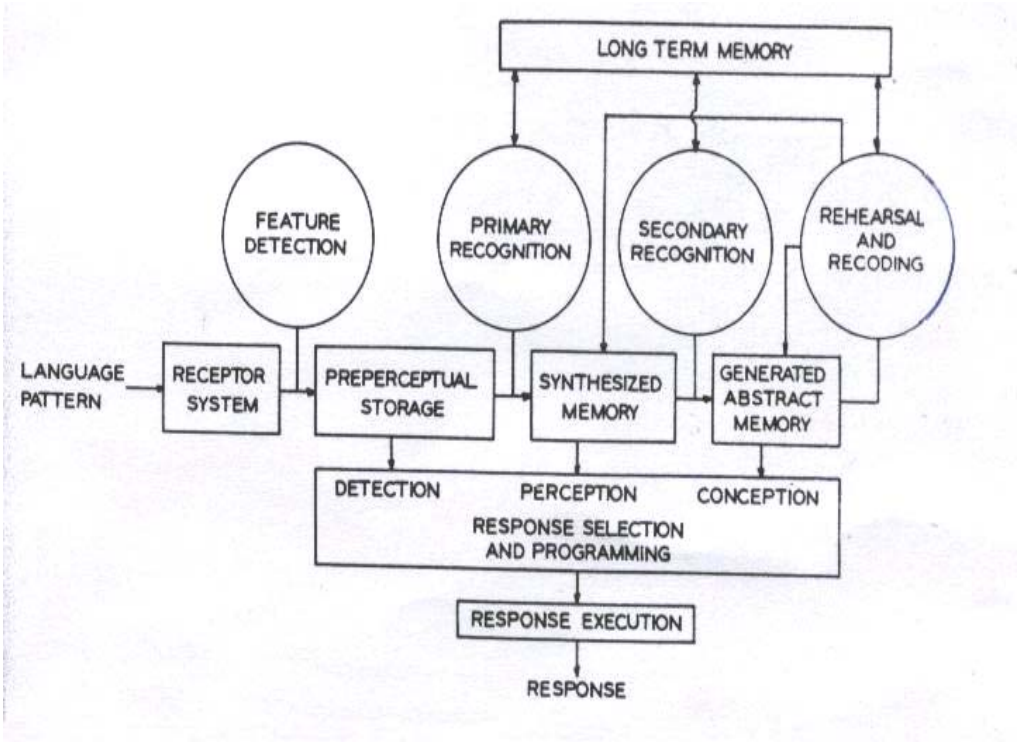


Figura 1.1.3c (Massaro, 1978: 301)

[14] SAM: synthesized auditory memory; SVM: synthesized verbal memory.

Esta aproximación pasa por alto el valor añadido de cada elemento lingüístico cuando forma parte de un acto comunicativo. Tanto la postura de Massaro como la de Moser (1976), quien parte del modelo del anterior, resultan ambivalentes en lo que se refiere al formato de los contenidos de la memoria operativa. Por un lado, Massaro (1978: 310) comenta que la naturaleza de la información en la memoria abstracta generalizada parece estar ligada a la estructura superficial del lenguaje (cf. Massaro, 1978: 310), pero en otro punto sugiere que las estructuras semántico-sintácticas elaboradas en una LO, se traducen hacia una forma abstracta antes de recodificarse en la LM. En la misma época, Seleskovitch (1976, 1978) defiende precisamente la postura contraria a la de Massaro. La autora distingue entre la 'memoria formal' o 'acústica', que equivale a la capacidad de recepción, almacenamiento y restitución de patrones acústicos, y la 'memoria semántica', capacidad de recordar sentidos (1976: 110-113), que posteriormente denomina 'memoria cognitiva' (1978: 336). De ahí que el proceso de comprensión del TO se fundamente en la memoria de larga y media duración o, más precisamente, en la suma de elementos cognitivos previos (conocimientos almacenados en nuestra memoria) al significado del TO escuchado (1978: 335). En los trabajos de Seleskovitch encontramos respuesta a una de las cuestiones que no resuelve la aportación de Le Ny (1978). La autora emplea el concepto de 'huellas mnésicas' de los argumentos anteriores, en otras palabras, el intérprete retiene las ideas que aparecen a lo largo del discurso, por lo que se atribuye a cada nuevo elemento un sentido diferente del que tendría de forma aislada (1984: 60).

Nuestra experiencia nos lleva a intuir que está en lo cierto. Sin embargo, quedan por especificar algunos puntos, como por ejemplo, en qué tipo de memoria se almacena. Ese ha sido el principal motivo de las críticas a la aproximación de Seleskovitch, calificada de 'personal' (*personal theorizing*) frente a las investigaciones empíricas (Gile, 1990a: 30).

Lambert (1983) se apoya en el procesamiento de información por niveles en la misma línea que Craik y Lockhart (1972). Parte de un experimento en el que compara cuatro niveles de análisis (interpretación consecutiva, escucha, *shadowing* e interpretación simultánea) a partir de la capacidad de retención de información de los sujetos. Se obtienen mejores resultados (un mayor porcentaje de recuerdo libre de material verbal) cuando los sujetos se limitan a la simple escucha del TO o toman notas en consecutiva que cuando las tareas de recepción y producción coinciden, lo que vendría a apoyar el mecanismo de supresión articulatoria, propuesto por Baddeley (1990b). A pesar de que sus conclusiones sobre la relación de los resultados

obtenidos y los niveles de procesamiento de la información en cada una de las tareas son de difícil comprobación, dadas las dificultades actuales para medir la profundidad de procesamiento (Moser-Mercer, 1997: 8-9), Darò y Fabbro (1994) señalan en uno de sus estudios experimentales que el menor recuerdo en IS se debe precisamente a la acción de la supresión articulatoria que podría impedir el funcionamiento normal del mecanismo de repaso subvocal.

En la actualidad se acepta la existencia de diferentes tipos de memoria, también en el caso de la MLD (Paradis, 1994). Se distingue entre *memoria explícita*, que se refiere a los conocimientos adquiridos de manera consciente e incluye los conocimientos enciclopédicos o de mundo (eventos, distintas materias, cuentos, normas y corresponde a lo que se denominaba memoria conceptual, declarativa o semántica implícita) y al conjunto de experiencias acumuladas (memoria episódica o la memoria en el sentido tradicional), y *memoria implícita*, relacionada con la adquisición del conocimiento necesario (estrategias y habilidades) para hacer frente a situaciones específicas a partir de la repetición de determinadas tareas (memoria de procedimientos). Por lo general, no somos conscientes de este último tipo de conocimientos, ni recordamos el proceso de adquisición.

Si extrapolamos estas consideraciones a la IS, una actividad vinculada al lenguaje y al conocimiento, podemos afirmar que ambos tipos de memoria desempeñan su papel en el proceso (v. § 1.3.2).

Los estudios de Darò y Fabbro se apoyan en las teorías de Paradis (1994) y Baddeley (1990), así como en sus propias observaciones experimentales (en la misma línea de Lambert, 1983) para proponer un modelo general de la memoria durante la interpretación (v. fig. 1.1.3d).

La memoria operativa comienza procesando el TO antes de su 'traducción' hacia la LM, permitiendo almacenar las unidades de segmentación unos 10 segundos, transcurridos los cuales son desechadas o procesadas. En este momento, las unidades de segmentación se transfieren a los sistemas de traducción o a la memoria explícita de la MLD, donde pueden ser almacenadas. También puede ocurrir que, con la ayuda de los sistemas de la MLD, varias unidades de segmentación se procesen y fusionen en una sola unidad antes de ser traducidas.

A partir de la interpretación de los datos obtenidos se confirma la disminución de la capacidad de recuperación durante una IS, debido a interferencias fonológicas y a otros motivos como la atención dividida y los procesos propios de la actividad (1990: 375). A pesar de que esta reducción asciende a más del 40% como media (si se compara con la capacidad de

recuperación en condiciones de recepción y análisis), los intérpretes consiguen desempeñar su actividad con éxito, lo que apunta a que tienen una capacidad de memoria operativa superior a la media. Varios estudios confirman esta hipótesis (Padilla et al., 1995; Riccardi, 1995; Darò, 1995), aunque se observan diferencias en las conclusiones de los investigadores (v. § 2.3.3 del presente trabajo).

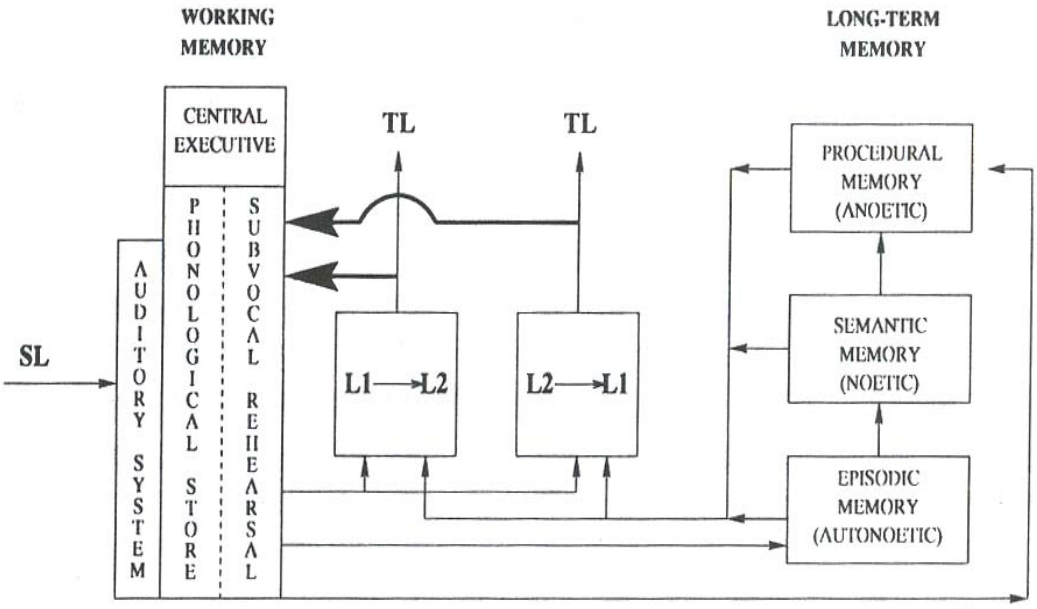
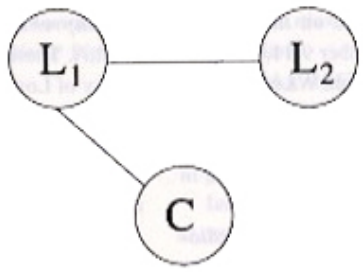


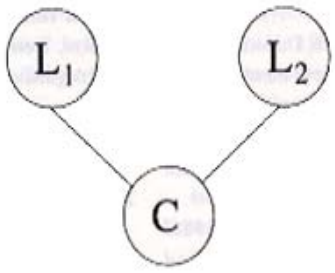
Figura 1.1.3d (Darò y Fabbro, 1990: 376)

Otra línea de investigación se dedica a determinar cuál es la relación existente entre la memoria léxica de las diferentes lenguas (en bilingües) y la memoria conceptual. De Groot (1997: 35-36) propone los siguientes micromodelos:



a

Bilingual lexical and conceptual memory: a.



b

Bilingual lexical and conceptual memory: b.

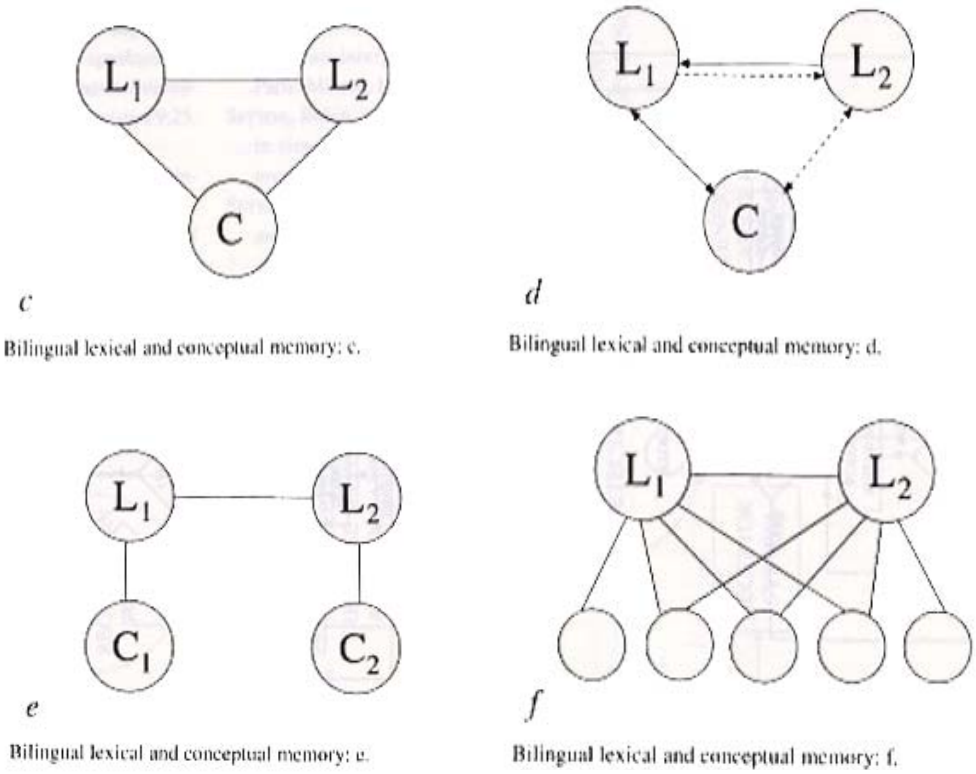


Figura 1.1.3e (De Groot, 1997: 35-36)

En el primer plano de los modelos (arriba) se representa el almacenamiento de las formas ortográficas y fonológicas de las palabras y en el segundo (debajo), el de los sentidos. El micromodelo (b) se corresponde con la línea de pensamiento de la Escuela de París (Teoría del Sentido), directamente enfrentada al modelo (a), mientras que el modelo (e), por ejemplo, permite la existencia de conceptos accesibles únicamente desde una de las lenguas. Probablemente, el (f) sea el que más se acerque a la realidad de la mayoría de los intérpretes con amplios conocimientos de dos (o más) lenguas que comparten un buen número de conceptos, pero es muy probable que determinados conceptos estén ligados solo a una de las realidades culturales.

Los experimentos que hemos señalado apuntan hacia algunas características que se deben tomar en consideración en la preselección de los futuros intérpretes (Darò, 1994, 1995).

Una de las más llamativas es la constatación de la relación existente entre memoria y fluidez de habla. Una posible prueba de acceso para futuros intérpretes podría consistir en determinar la fluidez en la producción verbal. Parece ser que la habilidad de leer en voz alta de manera fluida, sin dificultad ni errores y con la entonación adecuada, es un buen indicador de la capacidad mental del individuo para realizar tareas complejas, por lo que sólo aquellos

alumnos con buenos resultados en esta tarea podrían o deberían optar con éxito a un programa de IS.

En nuestro caso, en el que la interpretación es una materia obligatoria para obtener la licenciatura y en donde ni siquiera las asignaturas optativas tienen prueba de acceso, hemos detectado casos aislados de incapacidad para adquirir las competencias necesarias para trabajar como intérpretes, pero también hemos podido observar una gran mejoría en nuestros alumnos a lo largo del curso académico en lo que se refiere a su capacidad memorística.

En clase creemos necesario hablarles de la existencia de una memoria operativa y de otra de larga duración, que están en conexión, ya que toda información nueva que recibimos la vinculamos con nuestros conocimientos previos. Destacamos aquellas características de la memoria operativa que influyen en la IS, sus limitaciones temporales (3-30 segundos), sujetas a la entrada de nueva información, y cuantitativas[15] (Miller, 1956; Bajo y Padilla, 1998), donde cada unidad puede ser desde una sílaba hasta un concepto, por lo que resulta imprescindible seleccionar bien las unidades que vamos a memorizar (elección consciente). Finalmente, resaltamos la enorme importancia que tiene activar los conocimientos que ya poseemos sobre el tema (en nuestra MLD) antes de comenzar la interpretación.

1.1.4. Discriminación entre información relevante y secundaria

Dada la coincidencia temporal de las distintas fases del proceso y el ritmo de trabajo impuesto por el orador, el intérprete se ve obligado a analizar el discurso en unas condiciones de déficit de tiempo. Según Lvóvskaya (2003: 93), uno de los universales de la comunicación verbal e intercultural reside en su carácter intersubjetivo, responsable de que ningún texto pueda ser comprendido total y completamente:

> La comunicación verbal, ya sea intra- o intercultural, siempre implica ciertas pérdidas. El éxito de la comunicación depende de si estas pérdidas afectan a la información clave o a la adicional.

De ahí que una de las claves en la fase de comprensión resida en saber distinguir la información relevante de la secundaria, lo que a su vez se refleja posteriormente en la fase de producción.

---

[15] Miller apunta a que la memoria de corta duración del hombre equivale a siete más menos dos *chunks* o unidades, pero que es posible formar unidades mayores mediante asociación. 10092001 podría recordarse como 10 de septiembre de 2001 o como la víspera del atentado contra las Torres Gemelas. El debate sobre el tamaño que pueden alcanzar dichas unidades continúa abierto, pero la noción de capacidad limitada y mesurable requiere una revisión, porque las contribuciones más recientes (cf. Setton, 2001) sostienen que en actividades cognitivas complejas, la capacidad de la memoria operativa depende de la eficacia con la que se manejen representaciones complejas. Otros estudios (Baddeley y Hitch, 1974) apuntan hacia que la capacidad o amplitud real de la memoria es tan solo de 2 a 3 unidades, con lo que la estimación clásica de la capacidad de la MCD de Miller implicaría procesos de recodificación, repetición, etc. (Bajo y Padilla, 1998: 111).

La teoría de la interpretación simultánea, desarrollada en la Unión Soviética (Chernov y Zimniaya, en Chernov, 1985), se basa en la noción de la redundancia en la comunicación verbal, especialmente la comunicación oral, y en la noción de que el cerebro humano opera de manera activa (en lugar de percibir pasivamente), valiéndose de la redundancia para extraer el sentido de la comunicación. La comprensión, por tanto, se ve como una actividad mental, y no como un proceso pasivo. Los autores se preguntan acerca del mecanismo psicológico que, en condiciones extremas, hace posible la IS. Encuentran la respuesta en un mecanismo de pronóstico probabilista durante la recepción del discurso en la lengua de partida y un mecanismo de síntesis con anticipación en la producción del discurso en la lengua de llegada (Chernov, 1979: 278).

El concepto del *probabilistic prognosis* de Feigenberg (1967) se fundamenta en el concepto metodológico de la reflexión anticipada de la realidad, de los acontecimientos del mundo exterior por parte de un organismo. Para la adaptación y supervivencia de todo ser vivo y en la evolución de las especies, ha sido y es necesaria la reflexión anticipada de la realidad que nos permite prepararnos ante un suceso que sabemos que va a ocurrir: los acontecimientos cíclicos, como por ejemplo, las estaciones frías y calientes, las mareas o los cambios de temperatura que de alguna forma tienen una gran importancia para los seres vivos. Es decir, que reaccionamos ante estructuras de tiempo y espacio del mundo inorgánico, con unas reacciones (químicas) determinadas (ibídem: 356-360).

En el hombre, el responsable es el sistema nervioso central, capaz de actuar con una velocidad asombrosa. Y el cerebro se ha configurado como órgano que refleja el mundo en su totalidad en las actividades mentales del hombre.

En los trabajos de los fisiólogos, psicólogos y lingüistas soviéticos, se ha demostrado que el mecanismo del pronóstico probabilista encuentra fundamento en muchas facetas de la actividad física del hombre, incluyendo la actividad comunicativa.

Si lo aplicamos a la IS, vemos que en el proceso de procesamiento del discurso original en el cerebro del intérprete se sacan hipótesis sobre el posible desarrollo lógico o verbal o sobre las intenciones del autor. La aparición de estas hipótesis se hacen a partir de una valoración inconsciente subjetiva sobre la evolución probable de una situación lógica o verbal determinada. En el transcurso del discurso, el intérprete confirma o descarta sus hipótesis.

Al intentar aplicar el concepto de pronóstico probabilista a los procesos comunicativos verbales mediante los modelos matemáticos ya existentes surgieron numerosas complicaciones

debido a que el habla no está compuesta únicamente por elementos lineales de un mismo rango. Por tanto, hubo que introducir modificaciones al modelo vigente hasta entonces de pronóstico probabilista. Una de las diferencias más importantes fue que el mecanismo de pronóstico probabilista se concibe como un mecanismo basado en la percepción de un discurso en una LO por parte del intérprete, organizado en diferentes niveles y jerarquías. El discurso no es una mera red de fonemas y de morfemas, ni siquiera de palabras, sino que representa un proceso de despliegue lineal de toda una jerarquía de componentes heterogéneos, que incluye no sólo a los sonidos que se reciben de forma consecutiva, sino al conjunto de ideas y sentidos tanto del enunciado como del completo discurso coherente.

Las posibilidades de un pronóstico probabilista sobre la evolución lógica o verbal están estrechamente ligadas al nivel de redundancia del discurso, como vimos en el apartado 1.1.1 del presente trabajo. Es más, cuanta mayor sea la redundancia del discurso, mayor probabilidad de pronosticar correctamente, y viceversa, si la densidad de la información aumenta en el discurso, menores serán las posibilidades de acertar con el pronóstico.

El mecanismo de síntesis se articula a partir de la distinción entre la información principal y la secundaria. Recordemos brevemente la clasificación de Chernov (1985) de los tipos de redundancia en *redundancia objetiva* y *subjetiva*: a) la redundancia objetiva se manifiesta en la repetición de elementos del discurso y su relación, es observable tanto en el enunciado, como en el texto visto como un todo[16]; b) la redundancia subjetiva se debe a los conocimientos previos de todo tipo que posee el destinatario, incluido el intérprete: los conocimientos de fondo, enciclopédicos, sobre la situación comunicativa (contexto del discurso). La comprensión del sentido del discurso es el resultado de una elección lógica inconsciente a partir de todos estos conocimientos, lo cual tiene como resultado la redundancia lógica subjetiva, a la que también podríamos llamar *redundancia comunicativa*. El autor relaciona este tipo de redundancia con las conclusiones lógicas, que analizamos con más detalle en el apartado 1.1.1 del presente trabajo.

Nosotros compartimos con Chernov y Zimniaya la importancia para el proceso de síntesis de la distinción entre información relevante e información secundaria necesaria dadas las circunstancias extremas en las que se desarrolla (v. § 1.3.3 del presente trabajo). Al contrario que Dillinger (1994), quien defiende que tanto la habilidad traslativa, en general, como la habilidad interpretativa, en concreto, son naturales del bilingüismo, nosotros sostenemos que

[16] V. ejemplos de la redundancia objetiva en el apartado 1.2.2.

esta habilidad se puede adquirir y perfeccionar. Es más, creemos incluso que los estudios del propio Dillinger nos lo confirman. Dillinger se centra en las posibles diferencias en el proceso de comprensión entre bilingües sin experiencia previa en interpretación e intérpretes de conferencia con más de ocho años de experiencia. Al margen de que constata que la experiencia tiene poca influencia cuantitativa en el conjunto (los intérpretes expertos sólo interpretaron un 16,6% con mayor precisión que los bilingües sin experiencia), encuentra apoyo para la hipótesis de que los intérpretes expertos podrían haber aprendido a ser más selectivos en la información superficial que debían procesar semánticamente.

A pesar de que el autor concluye que los intérpretes expertos no habían adquirido habilidades especiales, aparte de los procesos de comprensión normales, creemos necesario resaltar que precisamente esa selección de la información a la que hace referencia, si bien no es exclusiva de la IS, sí es fundamental en el proceso. Sin duda es necesario realizar más investigaciones que confirmen, maticen o refuten los datos de Dillinger. En caso de confirmarse sus resultados, habría que preseleccionar a los estudiantes según su grado de bilingüismo, como es práctica habitual en otros centros, y cambiar los planes de estudio. En nuestra opinión, el hecho de que los intérpretes hubieran 'aprendido' a ser más selectivos en la información que debían procesar, indica que estamos ante una competencia adquirida, susceptible de ser enseñada en las aulas y, por lo tanto, los resultados obtenidos no prueban que la habilidad interpretativa sea inherente al bilingüismo, ni que éste sea una cualidad suficiente para garantizar el éxito en interpretación. No obstante, resulta evidente que puede ser un buen punto de partida.

En definitiva, el ritmo impuesto por el orador y la duración limitada de la actividad hacen imprescindible la síntesis, mediante la modificación y reducción del TM con respecto al TO sin perjudicar su sentido, para lo cual el intérprete debe saber distinguir correctamente entre información relevante y secundaria.

1.1.4.1. Cohesión

Hay autores que atribuyen una gran importancia a la 'cohesión' en el proceso de la interpretación. Así, por ejemplo, Shlesinger comenta:

> Cohesion is the network of relations which allow us to interpret a text by providing links between its various elements (Shlesinger, 1995: 193).

Gallina (1992) se aproxima a la IS desde el análisis del discurso con la hipótesis de que diferentes tipos de cohesión pueden dar lugar a textos con mayor o menor dificultad para el

intérprete. En su estudio parte de un corpus de discursos pronunciados por miembros británicos e italianos del Parlamento Europeo entre septiembre de 1985 y enero de 1986. Agrupa los recursos cohesivos en cuatro categorías: las referencias, las sustituciones, las conjunciones y la cohesión léxica. Observa que esta última es la más importante y que la densidad léxica, resultado de las nominalizaciones, contribuye de manera considerable a este tipo de cohesión. A raíz de estas y otras observaciones sugiere que un estudio que combine una tipología de discursos basada en los recursos cohesivos con los modelos de capacidades de Gile (1995) podría señalar la relación existente entre las dificultades de los intérpretes y las diferencias de cohesión. Es más, la autora está convencida de que la IS se ve muy afectada por el tipo y densidad de cohesión de los discursos que se interpretan.

Por nuestra parte, creemos que la influencia de un parámetro textual en una actividad cuya naturaleza es comunicativa debe ser relativa. Un texto con errores de cohesión se entiende, un texto incoherente no. Por tanto, aunque nos parece interesante que se realicen más estudios en esta línea, no nos vamos a detener en la cohesión como elemento fundamental en el estudio de la IS.

1.1.5. Comunicación no verbal

Hans, un caballo, daba muestras de habilidad, tales como hacer las cuentas o dar la hora. Todo lo hacía golpeando las pezuñas sobre el adoquinado, una acción espontánea de un caballo en respuesta a las preguntas de su dueño. En el curso de un largo adiestramiento, Hans había aprendido a reaccionar ante los pequeños cambios de posición o expresión de su dueño. El estímulo del dueño no era, por tanto, un estímulo únicamente verbal, sino que insertaba entre él y el caballo una forma de comunicación no verbal[17]: Era el hombre el que, al hacer las preguntas, indicaba al mismo tiempo con sus movimientos las respuestas al animal (Quorum, 1998: 430).

Los antropólogos coinciden en que el primer lenguaje humano poseía un lenguaje gestual paralelo al fónico. Ver el lenguaje hoy en día como simple transmisión y percepción de señales acústicas, resulta simplista y, más aún, radicalmente erróneo (Bernárdez, 1999: 213). De ahí la

[17] Lyons (1989: 57) evita el uso del concepto de comunicación no verbal ya que desde su punto de vista resulta desafortunado: '*comunicación no verbal' se aplica habitualmente a un tipo de comportamiento de señalización en el hombre y los animales que, aun pudiendo ser informativo, no es necesariamente comunicativo.* El autor prefiere distinguir entre la lengua y otros sistemas semióticos, es decir sistemas de comportamiento señalizador. Nosotros empleamos 'comunicación no verbal', porque entendemos que la comunicación no verbal empleada al mismo tiempo que la verbal ayuda a comprender esta última. Además es el término que más extendido y generalizado se encuentra en la literatura de la IS.

importancia de la comunicación no verbal para la IS, como para cualquier otro acto comunicativo.

En los discursos, aparte de los mecanismos de cohesión propios también de los textos escritos, tales como la concordancia gramatical y las estructuras sintácticas superficiales, existen otros recursos como la entonación, la pronunciación y la acentuación (componentes prosódicos) que no sólo enlazan la superficie textual, sino que relacionan conceptos en el nivel de la coherencia (Bühler, 1989: 133). Por ejemplo, un orador inteligente se anticipa a la competencia lingüística de sus oyentes y al marco contextual del mensaje, marcando con una mejor pronunciación aquellas palabras con mayor contenido informativo o aquellas que puedan resultar sorprendentes al oyente y, por tanto, difíciles de anticipar.

Taylor Torsello (1997) distingue respecto del análisis del discurso, seis funciones importantes para las cuales el orador se apoya en la entonación: a) organizar y controlar la interacción b) estructurar el mensaje en unidades c) indicar las relaciones entre partes del mensaje d) estructurar la información, marcando su importancia relativa e) indicar su actitud con respecto al mensaje y a los oyentes y f) indicar el tipo de acto de habla (ibídem: 168).

A partir de la aparición de la interpretación telefónica, la videoconferencia y la interpretación vía satélite han surgido dudas acerca de la importancia relativa de los elementos de comunicación no verbal en la IS. En este sentido, Bühler (1980: 44-51) hace una encuesta entre un número representativo de intérpretes profesionales que revela que subjetivamente toda información adicional que pueda facilitar la labor del intérprete es bien recibida.

Por todo ello, resulta imprescindible que los futuros intérpretes tomen conciencia de que un discurso, sea leído a partir de un texto escrito o libre, cuenta con otros medios además de los verbales para la comunicación. Los intérpretes en formación deben permanecer atentos a todo el sistema de señales no verbales, ya que se parte de la base de que mediante la práctica llegamos a ser más receptivos (ibídem: 45). Además, los discursos orales libres presentan algunas características propias, como el carácter rítmico o los periodos de duda, que alternan con periodos de mayor fluidez y que corresponden a los ciclos psicolingüísticos de planificación y producción del discurso. Los intérpretes pueden aprovechar este ritmo de producción, pues facilita la segmentación en unidades de sentido (v. § 1.1.2). Por el contrario, al leer el orador un discurso, el ritmo puede verse alterado al no coincidir la línea de pensamiento y lectura del orador con los ritmos previstos por el escritor (ni siquiera cuando

orador y escritor son la misma persona), motivo por el que muchos profesionales prefieren los discursos libres (v. § 1.1.6).

No obstante, los gestos con los que acompañamos nuestras palabras, las sonrisas, el asentimiento, mantener la mirada fija en nuestro interlocutor, un carraspeo, etc. (elementos paralingüísticos) y que nos sirven para expresar simpatía, consentimiento o impaciencia, no se corresponden en diferentes culturas. De ahí la apuesta por una formación intercultural (Brislin, 1978: 208; v. tb. § 1.3.2 del presente trabajo), que incluya aspectos no verbales de la comunicación. Estos conocimientos aumentan el poder del intérprete como experto. Es más, algún participante del acto comunicativo, consciente de las diferentes convenciones de cada cultura, puede decidir consultar al intérprete acerca de la mejor manera de expresar una idea con una finalidad determinada en la cultura de llegada.

Todas las señales comunicativas que el intérprete recibe por otro sentido distinto al oído[18], especialmente a través de la vista, como podrían ser las expresiones faciales, los movimientos de manos, la dirección de la mirada o la postura del orador o de otros participantes del acto comunicativo, contienen una fuerte carga comunicativa. En ocasiones superan en carga comunicativa a las claves lingüísticas que transmiten tan sólo una ínfima parte de la información (v. § 1.1.7.3).

La interpretación de oradores no nativos que pronuncian discursos en alguna de las lenguas oficiales de un evento resulta para muchos profesionales más complicada debido en parte al uso diferente y confuso de los elementos suprasegmentales y a los fallos de pronunciación. Se ha constatado que los intérpretes manifiestan un mayor cansancio cuando trabajan con oradores extranjeros que tras haber interpretado a oradores nativos (Bendik, 1996: 184). Cabe señalar también que hemos oído testimonios de intérpretes que manifiestan todo lo contrario.

No hemos mencionado otros aspectos recientes que han despertado el interés de los investigadores, como es el impacto que tiene en la situación comunicativa el material audiovisual de apoyo (transparencias, diapositivas) que muchos oradores emplean en otra lengua distinta a la de la ponencia (habitualmente en inglés). Se plantea la posible 'contaminación' del TM, que se convierte en una mezcla multimediática (la voz del intérprete, transparencias en otro idioma e imágenes). Se trata de comunicación verbal (texto escrito) y no verbal que llega al intérprete y a los receptores, tanto del TO como del TM, a través del canal

[18] En el presente trabajo no tratamos la interpretación de signos principalmente por desconocimiento de las especificidades de dicha modalidad.

visual. Una consecuencia directa de esa situación es que el intérprete puede incorporar a su texto, por ejemplo, los conceptos y términos que aparezcan en inglés en pantalla (Pöchhacker, 1994: 177-178). Claro que esta estrategia no funciona igual en todas las combinaciones de lenguas, porque en algunas culturas se acepta con mayor naturalidad que en otras el uso de palabras extranjeras como veremos en el apartado 1.3.2. Así, el alemán es, por regla general, mucho más permisivo que el español. En cualquier caso, el intérprete, antes de descartar esta estrategia con un público español, tendrá que tener en cuenta otros aspectos de la situación comunicativa, en concreto el tipo de usuarios. Dentro de una misma comunidad lingüística, como pueda ser la española, los científicos de determinadas ramas de la ciencia (diaculturas, v. § 1.3.2.2.1), por ejemplo de las ciencias médicas, están tan acostumbrados al inglés como lengua franca que el hecho de que el intérprete se valga de términos en inglés, no sólo no les extrañará, sino que puede incluso que cubra sus expectativas.

Creemos primordial advertir a nuestros alumnos del importante papel que desempeña la comunicación no verbal. Debemos enseñarles a sacar partido de los recursos 'extra' (lenguaje corporal, gestos faciales, tono de voz) de la comunicación oral, aun cuando no resulta tarea fácil recrear situaciones reales de comunicación en el aula y advertirles de los peligros en los que pueden caer si no permanecen atentos.

1.1.6. Tipología textual, texto leído vs. libre

Por regla general, tanto para los intérpretes profesionales como para los intérpretes en formación resultan más difíciles de interpretar los discursos leídos[19] por el orador. ¿Tiene algún fundamento esta observación?

> (...) la conversación real no funciona a base de oraciones, sino de 'pedacitos de información', y en cada uno de ellos se agrupan cosas que están estrechamente relacionadas entre sí (Bernárdez, 1999: 236).

Podemos suponer que los oyentes estamos acostumbrados a entender tales 'pedacitos de información' sucesiva. Por otro lado, al elaborar un texto por escrito se puede romper, en cierta medida, esta fragmentación natural del discurso oral libre para la cual ya hemos

[19] Bajo 'texto o discurso leído' nos referimos a las situaciones en las que el orador lee un texto que ha escrito con anterioridad frente al 'texto o discurso libre' que hace alusión a los oradores que saben de antemano de qué van a hablar, pero no leen un discurso previamente preparado por escrito, sino que lo desarrollan y adaptan de acuerdo a la respuesta de su público. En el presente trabajo, no hacemos una distinción conceptual entre los términos *texto* y *discurso*, incluyendo en ambos conceptos la situación comunicativa.

desarrollado un proceso automático de identificación (v. § 1.3.1 del presente trabajo). Lederer lo explica así:

> When we read out a text (...) our thinking has already taken place and our thoughts, instead of controlling our words, are merely aroused by them, sometimes we even by-pass thinking altogether (Lederer, 1978: 324).

Kopczyński (1982: 256) distingue cuatro tipos de discursos: a) el monólogo o diálogo oral sin preparación previa, como en el caso del discurso de un brindis, b) el monólogo oral parcialmente preparado con notas (una conferencias o ponencia, por ejemplo), c) el monólogo escrito para ser leído en voz alta (una conferencia, un discurso de bienvenida) y d) un texto escrito para ser impreso que posteriormente se lee (un comunicado final, una resolución, un borrador, etc.).

A partir de esta distinción, el autor sostiene que interpretar discursos del tipo a) o b) es más sencillo que del tipo c) o d), porque se trata de textos orales improvisados en una LO, mientras que en los otros casos, la situación es más compleja. Así, la interpretación de una resolución debe tener aspecto de resolución y, sin embargo, al pasar del medio escrito al oral, es habitual que se pierdan características del TO ligadas al uso. El discurso escrito se asocia a menudo con la formalidad, mientras que el discurso oral se asocia a cierta informalidad y familiaridad.

Son varios los autores que coinciden en lo esencial con Kopczyński. Bühler (1989: 133) sostiene que un texto oral puede apoyarse siempre, sea improvisado o no, en elementos de comunicación no verbal (prosodia, entonación, acentuación) y no vocal (expresiones fáciles, movimientos corporales), pero el ritmo, derivado de la alternancia entre periodos de duda (planificación del discurso) y de fluidez (producción textual), es una característica propia de los discursos libres o improvisados (Kopczyński, 1982: 255). Si, como vemos en el apartado dedicado a la segmentación (§ 1.1.2), los intérpretes se valen de este ritmo para seguir al orador y diferenciar unidades de segmentación, encontramos argumentos que respaldan la hipótesis de que los discursos libres son más 'fáciles' de interpretar que el resto de los discursos.

En la misma línea, Seleskovitch (1982: 241) afirma desde su experiencia que los discursos leídos (preparados previamente) requieren del intérprete mayor esfuerzo y que los resultados de la IS suelen ser peores. Según la autora, el motivo es que las palabras leídas de un texto preparado provienen de la conversión de la percepción visual a sonidos, mientras que las secuencias de palabras del discurso no leído o libre son el resultado de la actividad del pensamiento que tiene lugar en el cerebro del orador al tiempo que pronuncia el discurso.

La autora considera que el discurso no leído es 'comunicación' y debe ser considerado como tal por sus efectos interactivos con los receptores. En el discurso libre la prosodia desempeña un papel más importante que en los discursos preparados, lo cual contribuye al sentido. Las reglas sintácticas sufren lo que los gramáticos consideran 'desviaciones', pero para el intérprete éstas son indicio de la línea de pensamiento del orador. No hay lugar a la ambigüedad. Otra consecuencia de esta 'relajación' es una mayor redundancia y una densidad semántica menor por unidad de información, lo que también facilita la labor del intérprete[20].

Uno de los inconvenientes que la autora destaca del discurso leído es que a través de la percepción visual se pueden aislar grupos de palabras y sacarlos de su contexto verbal y cognitivo. La mente puede entonces jugar con ellos a su antojo y, si la percepción de un todo cognitivo desaparece, surge la ambigüedad. Además, es habitual que los discursos se lean demasiado rápido, sin dejar tiempo a que los oyentes extraigan todo el sentido, porque no da tiempo de realizar asociaciones cognitivas y, si se consigue, será a costa de otras partes del discurso.

A los intérpretes, en su calidad de oyentes, les puede ocurrir algo similar. No en el mismo grado, porque aplican estrategias de síntesis y de discriminación entre información relevante y secundaria, pero si el discurso leído está preparado de tal manera que se evite en la medida de lo posible la redundancia, la actividad se complica.

El discurso libre es un acto de habla primario, un acto comunicativo natural que conlleva actividades cognitivas por parte tanto de los oradores como de sus destinatarios (aparte de sus competencias lingüísticas) (Seleskovitch, 1982: 252).

Los resultados obtenidos por Taylor (1989) apoyan las consideraciones de Seleskovitch. El autor se pregunta por qué razón es más difícil interpretar un texto leído que un discurso libre. En un principio sería lógico asumir que los textos escritos, mejor estructurados que los discursos libres, ya que evitan los falsos comienzos y otros errores de producción, deberían ser más fáciles de interpretar que los textos improvisados. Para su estudio, Taylor cuenta con dos grupos de estudiantes de último curso de IS. El primero realiza la IS de un discurso real leído y el segundo se enfrenta a la interpretación de un discurso libre (simulado) sobre el mismo tema que el del primer grupo, pero con añadidos superfluos del autor. A primera vista, la hipótesis inicial de que los textos escritos ayudan al intérprete a reducir el número de omisiones importantes se ve confirmada, ya que se observa que los alumnos se ven tentados a interpretar

[20] V. §§ 1.1.1 y 1.2.2 en los que abordamos la importancia de la redundancia objetiva y subjetiva.

elementos de la 'parafernalia' empleada por el orador en el segundo caso. No obstante, al estudiar con más detenimiento los datos obtenidos, se aprecia que los alumnos interpretan únicamente una tercera parte de los comentarios 'extra', al tiempo que omiten menos información relevante del TO.

Una de las conclusiones del estudio es, en consecuencia, que mediante un discurso libre (con todos sus comentarios irrelevantes) es más fácil transmitir el mensaje que con un discurso preparado y leído. Esto encuentra su explicación en el hecho de que los alumnos de último curso han adquirido la competencia necesaria y seleccionan la información relevante.

Aunque debemos apuntar hacia el peligro de extrapolar los resultados obtenidos con alumnos a la práctica profesional de la interpretación, el hecho de que estos datos coincidan con lo que intuimos y apreciamos los intérpretes profesionales y las observaciones de otros autores, da mayor credibilidad al estudio. Además, este estudio nos sirve para destacar una vez más el papel de la redundancia como elemento fundamental en el que se apoya la IS.

Existen otros criterios para clasificar los discursos a los que se enfrentan los intérpretes. Por ejemplo, Alexieva (1994: 180-181) los clasifica según el medio de producción (escritos, leídos o pronunciados como si no fueran leídos, y orales, total o parcialmente improvisados), su contenido funcional (función dominante, densidad de información), el uso complementario de otros códigos (por ejemplo, de símbolos algebraicos, tablas, diagramas, etc.), el dominio del orador de la LO y, finalmente, según su intertextualidad (citas a textos anteriores o su relación con el corpus de la conferencia).

Por su parte, Jones (1998: 16) sostiene que para analizar el TO es necesario que nos cuestionemos ante qué tipo de discurso estamos. El autor distingue, por un lado, entre discursos argumentativos, inductivos o deductivos y discursos narrativos, descriptivos, polémicos o retóricos, por otro. Aunque no se trata de una división exhaustiva, el autor señala que son los textos que con mayor frecuencia se interpretan. Cada tipo presenta unas peculiaridades que requieren del intérprete una atención especial. En el caso de los discursos deductivos, por ejemplo, el profesional debe prestar especial atención a no perder ningún elemento de la cadena lógica, mientras que en los discursos narrativos, los marcadores de tiempo (fechas, adverbios de tiempo, aspecto verbal, etc.) cobran especial relevancia (ibídem: 18-19). En este sentido, la investigación de la influencia de los diferentes modelos textuales ha

revelado, por ejemplo, que los intérpretes tienen menos dificultades con las estructuras narrativas que con las estructuras procedimentales[21] (Dillinger, 1989 en Shlesinger, 1998: 759).

A estos estudios hay que añadir las características del lenguaje derivadas de la aparición de la escritura tal y como la conocemos ahora. Para algunos especialistas, la necesidad de suplir con otros medios la gran cantidad de información proporcionada por los gestos ha sido la responsable de una última fase de desarrollo del lenguaje (Kade, 1968: 37 y ss.; Bernárdez, 1999: 218), ya que la escritura implica una codificación que con toda probabilidad afectó a parte del lenguaje cuando no se estaba escribiendo. No obstante, debemos destacar que dicha codificación precisa se hace mucho menos patente en la conversación que en el texto escrito y, por tanto, también en los discursos orales no leídos. Así, por ejemplo, la oración completa se emplea sobre todo en el registro formal o en la lengua escrita, que siempre deja tiempo suficiente para una planificación mínima. En la lengua coloquial no hablamos mediante oraciones, sino mediante cláusulas o unidades más pequeñas, *chunks* (frases proposicionales) que representan las unidades de sentido y entonación (Bernárdez, 1999: 312).

Todo parece indicar que, en efecto, las características del discurso libre nos facilitan la tarea de la interpretación. Aunque 'libre' en el sentido de preparado, pero no leído, ya que los discursos libres, pero improvisados pueden desarrollar una lógica confusa del sentido que, a su vez, podría dificultar la labor del intérprete. Al menos eso parecen indicar los resultados obtenidos por Adamowicz (1989: 158 y ss.). La autora constata que la tipología textual afecta al procesamiento del TO en la IS, lo que se refleja en la distancia del intérprete con respecto al orador.

De lo dicho hasta el momento no se puede concluir que los textos leídos resultan prácticamente imposibles de interpretar (Castillo Vargas, 1998: 772). No debemos dar la espalda a la realidad profesional del intérprete, resultado del ritmo frenético de la sociedad actual. Los comunicantes, sean políticos, conferenciantes, científicos o empresarios, disponen de muy poco tiempo para exponer su programa electoral, su labor investigadora o su propuesta de marketing y no quieren dejar nada en el tintero. Por ello, resulta más sensato observar las estrategias que emplean los intérpretes profesionales para hacer frente a esta situación y preparar a los futuros intérpretes para la realidad profesional (v. Cap. 3º).

[21] En la terminología del autor *procedural structure,* concepto que remite al modo en que planificamos, estructuramos y realizamos una determinada acción.

1.1.7. Circunstancias de emisión

1.1.7.1. Ruido

Uno de los aspectos relacionados con la emisión del TO que influye en la fase de recepción y por consiguiente en el proceso de la IS es el ruido presente en el canal de comunicación en el momento de recepción y procesamiento. Dada la compleja naturaleza de la actividad, no resulta sorprendente que los intérpretes se muestren especialmente sensibles al ruido ambiental. A pesar de ello, lo cierto es que se han realizado pocos estudios sobre sus efectos en el rendimiento de los intérpretes o en la calidad de la interpretación (entre otros, Gerver, 1974).

Volvemos a hacer referencia a un estudio pionero, realizado por Gerver en los setenta, en el que se analiza el total de palabras correctamente transmitidas tras ejercicios de *shadowing* e interpretación simultánea bajo diferentes condiciones de ruido (1974: 159-167). El autor constata un efecto significativo del ruido que se traduce en un mayor número de errores en la IS que en el *shadowing*, incluso bajo condiciones de poco ruido. Además sugiere que una mayor dificultad en la recepción disminuye la habilidad de los intérpretes para controlar sus interpretaciones hacia la LM.

Los sujetos que participan en el estudio son todos intérpretes profesionales, lo que, sin duda, da mayor relevancia a los resultados obtenidos. Sin embargo, debemos comentar dos aspectos que plantean problemas metodológicos. En primer lugar el hecho de que se tenga en cuenta el número de palabras transmitidas y en segundo, que se contabilicen todas las omisiones como errores. La naturaleza comunicativa de la IS nos impide medir su corrección según el número de palabras transmitidas, ya que la reexpresión reducida o la síntesis son mecanismos habituales que no tienen por qué afectar a la transmisión correcta del sentido (v. § 1.2.2.). En la misma línea, las omisiones pueden ser, no sólo posibles, sino incluso necesarias, por lo que antes de tener en cuenta las omisiones para evaluar el efecto de cualquier parámetro sobre la actividad, en este caso el ruido, debemos definir qué entendemos por omisión. En cuanto a la constatación de un mayor índice de errores bajo condiciones de más ruido, echamos en falta una definición de la tipología del error.

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es de que los resultados obtenidos confirman lo que los intérpretes profesionales constatan en el ejercicio de su profesión: el ruido molesta, disminuye nuestro rendimiento y existe un máximo de tolerancia que, una vez rebasado, impide nuestro trabajo. Sería interesante que se realizaran nuevos estudios que completaran y confirmaran los datos obtenidos por Gerver.

1.1.7.2. Velocidad del TO

Otra variable relacionada con la emisión del TO que influye en el proceso de la IS es la velocidad de emisión, ya que el aumento en la velocidad puede traer consigo una mayor densidad de información. Una particularidad que distingue a la interpretación simultánea de la traducción y de otros tipos de interpretación radica en las condiciones extremas de tiempo en la que tiene lugar. La velocidad en el tratamiento de la información por parte del intérprete está sujeta a la velocidad de exposición del orador y a las limitaciones físicas de la capacidad del cerebro humano. A todo ello hay que sumar una dificultad añadida si el orador se ha preparado un texto de antemano y lo lee como vimos en el apartado 1.1.6.

Al igual que ocurre con el factor ruido (v. § 1.1.7.1.), la referencia obligada es un experimento de Gerver (1969) en el ámbito de la psicología cognitiva. El autor se centra en el estudio de los efectos de la velocidad de emisión en la LO en el rendimiento de los intérpretes, al tiempo que busca indicios en el TM sobre los procesos implicados en la actividad. Para ello, del mismo modo que en el experimento sobre los efectos del ruido, Gerver realiza un estudio comparativo entre ejercicios de *shadowing* y de IS con intérpretes profesionales. Las variables son el número de palabras transmitidas correctamente, la distancia entre TO y TM, el tiempo de duración de los segmentos (entendidos como fragmentos entre pausas), las pausas (interrupciones de más de 250 milisegundos) y su proporción en relación con el texto.

Se constata una disminución del rendimiento de los intérpretes conforme aumenta la velocidad. El autor descarta que dicha disminución se deba a la incapacidad de percibir y repetir al mismo tiempo, ya que en los ejercicios de *shadowing* no se aprecia un efecto similar, sino que la atribuye a que los intérpretes no tienen que repetir, sino comprender el mensaje entrante (1969: 63). Así que, mientras en los ejercicios de *shadowing* los sujetos son capaces de aumentar su velocidad conforme aumenta la velocidad de emisión sin apenas incrementar su distancia con respecto al orador, en los ejercicios de interpretación, se consigue un ritmo de emisión estable a costa de aumentar sensiblemente la distancia según aumenta la velocidad del TO.

Seleskovitch (1965, en Gerver, 1976: 172[22]) había observado que la velocidad adecuada de emisión para la IS no debe superar las 150 y 200 palabras por minuto en las combinaciones hacia el francés. Gerver (1976: 172-174) constata que una vez alcanzada una velocidad

[22] Cabe señalar que la referencia bibliográfica 'Seleskovitch (1965)' es un informe en francés de difícil acceso presentado en un simposio de la AIIC de carácter prescriptivo y dirigido a formadores, sin carácter científico (Gile, 1999: 35).

determinada (120 palabras por minuto) se aprecia un aumento considerable de los errores. Los intérpretes consiguen hablar con fluidez, pero entre largas pausas. Estos resultados apuntan hacia otros aspectos del proceso, como la división de la atención, el mecanismo de autocontrol y autocorrección y las unidades de segmentación.

Shlesinger (1998: 753) recoge brevemente una de las observaciones de los estudios dedicados a la velocidad de emisión del TO, a saber, la relación existente entre ésta y el tipo de procesamiento adoptado por el intérprete. Cuanto mayor es la velocidad, menor será la capacidad de procesamiento del intérprete con una tendencia hacia la interpretación lineal o trasliteración, debido a que el intérprete inexperto no tiene tiempo suficiente para procesar unidades de sentido.

Creemos que esto es cierto y aplicable a nuestros alumnos. Como resultado de dicha interpretación lineal obtenemos TM total o parcialmente inaceptables (v. § 1.2.1 sobre la aceptabilidad en la fase de producción del TM), por lo que, desde nuestro punto de vista, no se trata de una estrategia correcta como veremos en los capítulos segundo y tercero.

Al igual que en el estudio sobre la influencia del ruido en la fase de comprensión, podemos criticar algunos aspectos metodológicos del estudio de Gerver (1976). Nos parece que el investigador apunta hacia un aspecto que influye en gran medida no sólo en el rendimiento de los intérpretes profesionales, como muestra este estudio, sino también en el proceso de aprendizaje de los futuros intérpretes. La velocidad es una variable susceptible de ser manipulada para controlar la dificultad de un ejercicio determinado de acuerdo con el nivel de los intérpretes en formación o de los objetivos del ejercicio. No debemos olvidar en este sentido que los textos preparados y leídos suelen ser más rápidos que los discursos libres (v. § 1.1.6.). Además, en los comentarios realizados en los diarios personales de clase que empleamos en nuestra metodología (v. § 3.5.2 y Anejo 7.3), hemos detectado que existe una percepción subjetiva de la dificultad de los textos relacionada con la velocidad de presentación. Así, los estudiantes perciben como más rápidos y más difíciles aquellos textos con menor grado de redundancia que aquellos otros con mayor número de repeticiones. Nuestra observación se ve confirmada por un estudio reciente que detecta que los sujetos perciben los pasajes de los textos interpretados con gran profusión de numerales como más rápidas que los demás, a pesar de que en realidad la velocidad permanece constante durante toda la emisión o incluso se ralentiza en dichos pasajes (cf. Mazza, 2001: 100).

En definitiva, la opinión de los intérpretes profesionales (Altman, 1990: 27) y nuestra propia experiencia parecen confirmar que la velocidad de emisión del TO no es una magnitud objetiva que se pueda estudiar sin tener en consideración otros aspectos (Kalina, 1986: 183-184). Para determinar si un TO se emite a una velocidad aceptable o no, habrá que tener en cuenta si se trata de un discurso espontáneo o leído, su grado de redundancia, complejidad estructural, densidad de información de precisión (nombres propios, topónimos, numerales, etc.), estructura lógica, línea argumentativa y la disponibilidad de la documentación previa. En la práctica de las clases, un discurso bien presentado, es decir, cuando la entonación contribuye a la aclaración del sentido, las pausas están bien distribuidas y el uso de la retórica refuerza los efectos comunicativos, resulta más fácil de interpretar que un discurso leído por un orador poco experimentado en una lengua que quizás no sea la suya o que no domine. Ahora bien, volvemos una vez más a resaltar un punto en el que la mayoría de los autores coinciden y que nuestros alumnos intuitivamente destacan: cuando la densidad de la información va aparejada a la falta de redundancia, la percepción subjetiva de la velocidad aumenta.

Entre los intérpretes encontramos diversidad de opiniones sobre la influencia de la velocidad del TO sobre el TM, pero todos coinciden en criticar un exceso de rapidez en la presentación. Como consecuencia se apunta hacia una mayor pérdida de información. Ante la necesidad de procesar una cantidad de información superior, puede disminuir la velocidad de emisión del TM con el objeto de seleccionar la información principal.

1.1.7.3. Visibilidad

En realidad no conocemos ningún estudio que se haya dedicado exclusivamente a observar los efectos de una buena o mala visibilidad en la calidad de la IS. Sin embargo, los autores en general suelen incluir la condición de 'buena visibilidad' entre las características deseables de unas buenas condiciones de trabajo. En el apartado 1.1.5. dedicado a la comunicación no verbal, vimos como el sentido de la vista nos ayuda a captar aquellas señales no acústicas ni verbales transmisoras de sentido, por ejemplo, la postura y los movimientos del orador, los gestos de las manos, las expresiones de la cara, pero también una imagen proyectada (diapositivas, cortos, reportajes, transparencias), la respuesta de los oyentes mostrando, por ejemplo, su aprobación o rechazo y otras circunstancias que pueden tener lugar en la sala e influir de alguna forma en la fase de comprensión. En la interpretación bilateral o de enlace, el contacto visual parece adquirir además una importancia añadida, ya que es habitual en nuestra cultura que en una conversación mantengamos contacto visual con nuestro interlocutor. Es

mediante este contacto visual como mostramos atención y confirmamos que nos están escuchando, ya que hablar con alguien supone mucho más que el mero hecho de hablar. Es más, podemos afirmar, vistos los estudios y observaciones realizados hasta el momento (Lang, 1978: 233; Viaggio, 1989: 190; Bajtín, 1998: 391), que hay ocasiones en las que las claves lingüísticas no transmiten sino una ínfima parte de la información, mientras que el peso informativo lo carga el comportamiento no verbal.

Sin embargo, los trabajos de Anderson (1979 en Gile, 2003: 9; 1994: 101-120) y las observaciones de Altman (1990: 23) no reflejan la importancia que le solemos atribuir a la visibilidad en el caso de la IS. La autora realiza una tesis en la que estudia varios aspectos de la interpretación en un marco metodológico compatible con estudios de la psicología y compara la intervención de los intérpretes simultáneos con y sin la imagen del orador en un monitor. A pesar de que la autora no observa diferencias significativas, da algunas razones posibles que podrían explicar los resultados obtenidos en el caso de la visibilidad:

> (...) the "video on" condition may not have been sufficiently naturalistic to reveal differences in performance due to the presence or absence of normal visual input of a conference. It was not possible to control the scope and amount of information provided in the video condition either; the information was pre-determined by the videotapes previously made of the proceedings (Anderson, 1994: 109).

Aparte, la autora sugiere que probablemente en situaciones de emisión difíciles, cuando los oradores se apoyan en abundantes recursos de comunicación no verbal o cuando existe cierta interacción entre los oradores y el contexto situacional, es cuando los intérpretes necesitan ver para mantener la calidad de la IS y recuerda que la comunicación radiofónica funciona gracias a que a través del oído se puede obtener la información suficiente para la comprensión (ibídem: 110).

Otros trabajos más concretos acometidos con posterioridad arrojan resultados también interesantes. Recientemente, Guiducci (2002) ha realizado una tesis doctoral bajo el título '*Do the speaker's slides help the simultaneous interpreter? An empirical study*' con el objetivo principal de determinar hasta qué punto la imposibilidad de ver las diapositivas del orador afecta al rendimiento de los intérpretes simultáneos. La base teórica del trabajo son los Modelos de Esfuerzos de Gile (1995), desde la perspectiva de que el uso del *input* visual podría constituir un esfuerzo adicional. En su estudio, intérpretes en formación (9) y profesionales (6) realizan IS del inglés al italiano en tres condiciones diferentes: a) se hace entrega de las diapositivas justo antes de entrar en cabina, b) se hace entrega de las diapositivas con anterioridad, lo que

permite una preparación previa y c) no se permite a los sujetos que vean las diapositivas del orador.

El autor destaca tres aspectos. El primero apunta a que las diapositivas parecen ayudar a los intérpretes (en especial a los estudiantes) si disponen de ellas con anterioridad. El segundo se refiere a la calidad, y destaca especialmente que cuando se trabaja con las diapositivas, la calidad es superior en los intérpretes profesionales, quienes no muestran grandes diferencias al trabajar bajo las diferentes condiciones. En tercer y último lugar, los estudiantes no saben cómo trabajar con las diapositivas, ni siquiera cuando las reciben con antelación, por lo que el autor concluye que es necesario mejorar la formación de los intérpretes en las situaciones con diapositivas. También sugiere que sería interesante replicar el experimento con un mayor número de sujetos y para otras combinaciones lingüísticas.

A pesar de que no existen aún estudios concluyentes, la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC)[23] recoge la necesidad de que las cabinas de interpretación estén situadas de tal manera que garanticen una buena visibilidad y visión completa de la sala de conferencias, proyecciones, atril del ponente, etc.:

> **Emplazamiento en la sala de conferencias**
>
> Se preverá espacio suficiente para agrupar las cabinas de forma que la tribuna, los participantes, la pizarra y la pantalla de proyección sean visibles en su totalidad (véase ISO 2603). Para asegurar una visibilidad adecuada en las salas de conferencias con suelo plano, deben elevarse las cabinas al menos 0,30 m por encima del suelo de la sala. Cuando sea necesario, se puede utilizar una tarima, siempre que sea estable, que esté revestida con moqueta o provista de alguna manera para amortiguar el sonido, que tenga un acceso seguro y que no cruja.

Es más, en aquellos casos en los que la visibilidad no se garantiza, se debe disponer en el interior de las cabinas de monitores que transmitan la imagen del acto que tiene lugar. En caso contrario, todas las cabinas ofrecerán a los intérpretes vista directa y sin obstáculos sobre todos los participantes, pantallas de proyección, así como sobre las demás cabinas de interpretación. Debe evitarse la utilización de salas con pilares o columnas que dificulten la visibilidad. Cuando se utilicen pantallas de proyección, deberán poder verse directa, íntegra y perfectamente desde todas las cabinas y estar situadas a una distancia que permita a los intérpretes la lectura de textos y cifras. En caso de proyectarse películas o vídeos, los intérpretes deben disponer del

[23] Sitio Internet: www.aiic.net/ViewPage.cfm/ UNE 74163 de AENOR (ISO 4043:1998) para cabinas portátiles y UNE 74162 de AENOR (ISO 2603: 1998) para cabinas fijas.

guión con suficiente antelación y el sonido de la banda sonora se inyecta directamente en la instalación de interpretación[24].

En definitiva, la 'impresión' de los intérpretes es que una buena visibilidad influye positivamente en su trabajo, quizás sea porque aumenta su motivación, como plantea Kalina (1980: 180-181), o porque constituye una fuente importante de información adicional que en ocasiones puede facilitar el proceso de comprensión. Debemos esperar a que futuras investigaciones arrojen luz sobre la cuestión.

1.1.8. Lateralidad cerebral

La especialización para las lenguas del hemisferio izquierdo en la mayoría de los diestros monolingües es bien conocida[25], si bien se puede considerar que el lenguaje visto en su integridad es fruto de la interacción de ambos hemisferios (Bernárdez, 1999: 320).

Estudios realizados en el campo de la neurofisiología han constatado que, conforme se profundiza en la formación académica de una segunda lengua, la lateralidad cerebral de los intérpretes se modifica, de manera que se potencia la participación del hemisferio derecho en la producción del lenguaje y, sobre todo, en la comprensión (Fabbro et al., 1990: 72-73; Ilic, 1990: 101-102).

En concreto, se trata de reforzar los mecanismos fisiológicos del hemisferio derecho responsables del reconocimiento y de la formación de la estructura semántica profunda de los enunciados, con lo que se mejora su capacidad para captar el sentido de lo que se escucha.

Todo ello lleva a Ilic (ibid: 104) a la hipótesis de que los intérpretes profesionales con años de experiencia a sus espaldas, podrían compensar su lateralidad inicial, propia de los momentos iniciales del proceso de aprendizaje de lenguas, favoreciendo los mecanismos del hemisferio derecho, por lo que debería existir una marcada diferencia entre los intérpretes en formación y los profesionales.

En el estudio realizado por el autor se confirma esta hipótesis de partida y se plantean métodos que podrían contribuir a mejorar la metodología en la enseñanza de la IS. En primer lugar, sugiere que los docentes hagamos mayor hincapié en la necesidad de que los intérpretes en formación adquieran profundos conocimientos de gramática y de semántica (aspectos que

---

[24] Sitio Internet: http://europa.eu.int/comm/scic/interpreting/isostand_es.htm

[25] El hemisferio izquierdo está especializado sobre todo en la gramática (fonología, morfología y sintaxis), mientras que el uso del lenguaje está regido por el hemisferio derecho. En el uso tenemos que sopesar constantemente toda una serie de factores (contexto, nuestro interlocutor, la forma más adecuada de acuerdo a nuestras intenciones, etc.) y, por tanto, se trata de una actividad asociativa, combinatoria, típica de la lateralidad derecha (Bernárdez, 1999: 319-320). Para profundizar en los factores que influyen en la organización cerebral véase Fabbro et al., 1990: 71-72.

los profesionales suelen rechazar) y, en segundo lugar, propone reforzar aquellas partes del proceso de interpretación que dependen de la comprensión de la semántica del discurso.

Por desgracia, debemos reiterar que en el plan de estudios actual se concede poco tiempo a la IS, lo que hace completamente imposible que un profesor de IS se dedique a la enseñanza de algo distinto a las técnicas propias de la IS.

Aunque interesantes, estos resultados no pueden considerarse definitivos. En el mismo año se realiza un experimento en la Escuela de Trieste (probablemente uno de los centros más productivos en cuanto a la investigación en interpretación), que persigue dos objetivos: 1) determinar la organización cerebral del lenguaje de una actividad de producción de habla automática en intérpretes profesionales con dominio de tres lenguas y 2) investigar la existencia de posibles diferencias en la especialización cerebral al interpretar simultáneamente de la LM a la LO y viceversa (Frabbro et al., 1990: 75). Los autores observan que los intérpretes desarrollan distintas estrategias de IS dependiendo del tipo de discurso o las condiciones de fatiga, entre otros aspectos: a) palabra por palabra, en enumeraciones de datos o cuando la temática es muy técnica y en condiciones de estrés y b) basadas en el sentido, que consiste en emplear una forma léxica y morfosintáctica diferente en la LM.

A partir de estos objetivos y observaciones, los autores postulan las siguientes hipótesis:

1) la especialización en los hemisferios varía dependiendo de la dirección de la interpretación,
2) la interpretación palabra por palabra supone una mayor actividad en el hemisferio izquierdo y a su vez la interpretación basada en el sentido provoca mayor participación del derecho.

A pesar de que estudios anteriores han constatado que los bilingües diestros que adquieren su segunda lengua de adultos tienen una lateralidad inferior a los monolingües diestros, durante el experimento no se advierte preponderancia del hemisferio izquierdo, ni se confirma diferencia alguna en la actividad de los hemisferios al interpretar desde o hacia la lengua materna. Tampoco se aprecia ninguna especialización de los hemisferios al emplear diversas estrategias de interpretación.

Más recientemente, se realiza un estudio interdisciplinar entre el *Departament of English Translation Studies* y el *Departament of Psychology* de la Universidad de Trieste bajo la dirección de Tommola (2000) para estudiar la lateralidad en la IS, en concreto, el tipo y cantidad de activación cerebral en situación de descanso, *shadowing* y la IS.

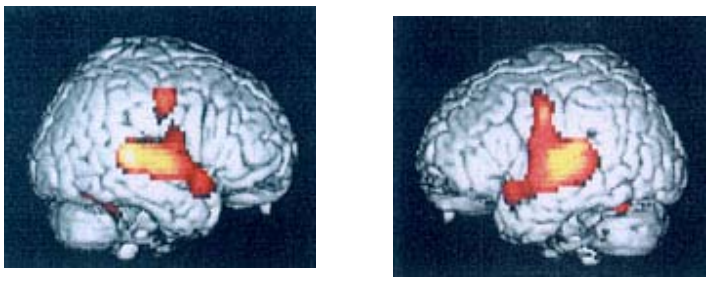


Figura 1.1.8a (Tommola, 2000)

Los resultados obtenidos hasta el momento mediante la comparación de los estudios PET[26] (v. fig. 1.1.8a) de ocho intérpretes profesionales diestros de lengua A finlandés y lengua B inglés apuntan hacia que la activación durante la IS es muy poco superior a la que se aprecia en los ejercicios de *shadowing*. Esta mayor activación se detecta en el hemisferio izquierdo, con lo que no se confirman los estudios anteriores basados en resultados obtenidos mediante electroencefalogramas. La dirección de la interpretación (hacia o desde la lengua materna) y la lengua en la que se realiza el ejercicio de *shadowing* se refleja en un mapa de activación diferente. Se aprecia una mayor activación cuando se interpreta hacia la lengua no dominante.

Todos estos estudios que hemos comentado, intentan averiguar aspectos que realmente no son susceptibles de 'modificar' en el aula. Es decir, si bien podrían tener (en el futuro, porque en la actualidad carecemos de la infraestructura necesaria) alguna relevancia en los procesos de selección para detectar el grado de bilingüismo, los resultados no son aplicables a la didáctica de la IS, puesto que son parámetros inalterables. Con todo, todavía creemos que deben realizarse más estudios en esta línea para poder confirmar o refutar la influencia de la actividad en la lateralidad cerebral o más interesante aún, la influencia de la lateralidad de un individuo en su capacidad para interpretar.

Jones (1998: 72-73) hace referencia a una práctica frecuente que vincula la lateralidad con el uso de los auriculares. Se plantean dos opciones: a) podemos ponernos los dos auriculares a medias y escuchar al orador por ambos al tiempo que nos controlamos y b) podemos escuchar al orador por un auricular y dejar el otro oído 'libre' para escucharnos a nosotros. Estudios de

[26] El PET (acrónimo en inglés) o tomografía por emisión de positrones es una técnica de diagnóstico no invasiva que permite realizar imágenes que muestran el metabolismo y el funcionamiento de tejidos y órganos.

la última década en el campo de la neurolingüística apuntan a que un diestro puede escuchar mejor el TO por el oído izquierdo, mientras que el oído derecho queda libre para escuchar el texto producido.

Lo mejor será, no obstante, que los alumnos prueben cómo se sienten más cómodos, porque no podemos asegurar a priori que todos nuestros alumnos diestros responden a la misma lateralidad.

1.2. Problemas presentes durante la fase de producción

En la etapa anterior, el intérprete ya ha analizado un fragmento del discurso original, lo ha comprendido y se apoya en su memoria de manera consciente para retener la información clave, incluida la llamada información de precisión (nombres propios, cifras, fechas, etc.).

Podemos afirmar que los modelos de producción de textos orales cuentan con mayor grado de incertidumbre que los de comprensión, debido a que en esta fase, la manipulación experimental resulta más compleja. Aún así, algunos autores trabajan en la actualidad en el estudio de diferentes aspectos. En concreto, un grupo de investigación bajo la dirección de Collados (1998, v. ECIS, 2004) estudia la influencia de diferentes parámetros en la percepción de la calidad por parte de los usuarios de interpretación, cuyos resultados prometen ser interesantes y tener repercusiones didácticas.

La fase de producción consiste para Seleskovitch en producir en otra lengua un signo que responda a dos exigencias: transmisión completa del sentido del discurso original y adaptación a los receptores. Una de las máximas de la Teoría de la Interpretación debe ser, según la autora (1991: 44):

> Hat der Dolmetscher einen Sinn erfaßt, so drückt er ihn spontan aus. Sein Ausgangspunkt ist nicht die sogenannte Ausgangssprache, sondern der erfaßte Sinn; seine Ausdrucksweise ergibt sich nicht aus der Umsetzung einer Sprache in die andere, sondern aus der spontanen Koppelung von Sinn und Wort in seiner eigenen Sprache.

En definitiva, defiende una fase de 'olvido de la forma del TO' anterior a la producción del TM a partir únicamente del sentido. Nosotros opinamos que esta aproximación es ilustrativa y por lo tanto podría mostrarse útil en las clases, pero no coincidimos en el factor 'espontáneo' con el que Seleskovitch explica la elección de la forma en el TM. Ciertamente, así puede ser en el caso de intérpretes de la 'vieja guardia', quienes sin recibir formación específica en interpretación, desempeñan su trabajo con gran maestría y profesionalidad. Sin embargo, la proporción de intérpretes formados en la actualidad es muy superior y hasta lograr ese grado

de automatismo, es posible y necesario cierto grado de conciencia en la elección de los recursos que el intérprete emplea.

En los siguientes apartados vamos a centrarnos en los problemas que plantea la producción de un TM equivalente al TO y aceptable en la nueva cultura. Estos problemas están relacionados con las condiciones de trabajo (v. § 1.3.3) por lo que aludimos a las singularidades de la IS que la diferencian de otras actividades comunicativas biculturales y bilingües. Para cumplir con las expectativas de las comunidades lingüísticas, que dependen de convenciones socio-culturales, debemos abordar las diferentes estrategias necesarias para lograr la aceptabilidad mediante una expresión clara y rigurosa del sentido del mensaje original. Por último, nos centramos en la síntesis no tanto como estrategia, sino como parte integrante del proceso de interpretación. Además, trataremos aspectos relacionados como pueden ser la redundancia subjetiva, la relación entre tema y rema, el grado de implicitud y explicitud del TO y la presencia de omisiones y adiciones en el TM.

Todo ello lo haremos teniendo en cuenta que el intérprete simultáneo es un productor textual y como tal intentará transmitir a sus receptores una imagen mental similar a la del TO (por lo general, compleja pero organizada, caracterizada por una armonía conceptual interna o coherencia y con su conocimiento del mundo). Para ello tendrá que utilizar las herramientas ya convenidas, que una lengua determinada le proporciona, pero teniendo en cuenta siempre las características relevantes de sus receptores, especialmente el conocimiento del mundo que puede suponer en ellos (1.3.2.), pues si supone que carecerán de información imprescindible para entender el TM, aunque el orador no la haya previsto (quizás los receptores del TO no la necesiten) deberá intentar proporcionársela y, al revés, si detecta que algunos elementos del texto resultan secundarios, podrá prescindir de ellos (cf. Bernárdez, 2002: 20-21).

1.2.1. Aceptabilidad

Tanto orador como intérprete son productores de textos en un contexto comunicativo particular. El orador produce un texto para sus oyentes de la LO, el intérprete para los oyentes de la LM. En principio, la única diferencia entre ambos es que la intención del orador original es comunicar, mientras que el intérprete es un productor de textos profesional con el objetivo de permitir a otros la comunicación (Pöchhacker, 1995b: 73). Eso no quiere decir que el intérprete no tenga el objetivo de comunicar, pero lo hace desde su profesionalidad. Los buenos intérpretes, al igual que los buenos oradores, hacen todo lo posible para adaptarse a sus oyentes.

Bühler (1989: 131-133) se refiere a los siete criterios de textualidad descritos por de Beaugrande y Dressler (1981) necesarios para que los textos sean comunicativos: los dos primeros, cohesión y coherencia, son nociones centradas en el texto y nos referimos a ellas en el apartado 1.2.1.2. El resto de los criterios tienen en cuenta los factores extratextuales y los destinatarios o usuarios del texto y son: intencionalidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad[27] y, la que nos ocupa especialmente, aceptabilidad (ibídem: 131):

> Acceptability concerns 'the text receiver's attitude that a set of occurrences should constitute a cohesive and coherent text having some use or relevance for the receiver, e.g. to acquire knowledge.

El receptor de un acto de habla también está interesado en mantener la cohesión y la coherencia, razón por la que se muestra tolerante y aporta material adicional para comprender la interpretación cuando lo considera necesario. Esta característica del acto comunicativo constituye una ventaja para el intérprete, en su papel de orador, ya que puede estar seguro de que los oyentes, como parte activa del acto comunicativo, están dispuestos a cooperar para que la comunicación tenga éxito.

1.2.1.1. Equivalencia comunicativa y normas comunicativas en interpretación

De acuerdo con la aproximación de los antropólogos lingüísticos, los hablantes son ante todo actores sociales, miembros de comunidades, singulares y atractivamente complejas, cada una de las cuales está articulada como un conjunto de instituciones sociales e impregnada de una red de expectativas, creencias y valores morales no necesariamente superpuestos, pero si entrecruzados (Duranti, 2000: 21).

Un campo de estudio de la sociolingüística es el análisis del uso de la lengua con fines comunicativos. En especial, a este campo científico le interesa el acto de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) como proceso de elección de variantes para construir un enunciado socialmente adecuado, cuáles son los criterios que se siguen en la elección, así como, los factores sociales que hacen preferir una variante frente a otras posibles. En definitiva, la sociolingüística pretende establecer precisamente las normas sociales que determinan el comportamiento de los comunicantes (Shweitzer y Nikolski, 1978: 147-148). 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, ya que la mala interpretación del comportamiento

[27] Para un estudio en profundidad de los criterios de textualidad y su importancia para la didáctica y la crítica de traducción, véase García Álvarez (2003: 70 y ss.).

verbal de un representante de otra cultura puede conducir a lo que se suele denominar 'choque cultural' (ibídem: 160).

Precisamente esto es lo que le podría ocurrir a un intérprete si no adecua su TM a la CM, porque interpretar de forma lineal un acto de habla determinado aceptable en la CO puede ser mal recibido por los receptores de la CM (v. § 1.3.2).

Los actos de habla son también objeto de estudio de la psicolingüística, que analiza la motivación psicológica del acto de habla y estudia la influencia de los factores psicológicos individuales sobre el habla. Existe cierta lógica interna en los recursos de expresión que se emplean. Para los miembros de una comunidad, el dominio de estos recursos es una premisa para poder expresarse y hacerse entender. La situación social determina de una manera u otra la forma de un acto comunicativo (ibídem: 155).

Por tanto, el concepto de 'aceptabilidad' incluye tanto la idea de transmisión correcta del sentido del TO, conforme al programa conceptual del autor (PCA), como la producción de un TM aceptable para los receptores de la cultura meta (Lvóvskaya, 1997: 45). Está estrechamente ligado al concepto de 'equivalencia comunicativa' de Lvóvskaya (ibídem) que, en nuestra opinión, guarda una relación directa con el concepto de 'mema' de Chesterman (1997) en el sentido de que el TM y el TO guardan una relación intertextual o memética basada en una especie de invariante entre ambos textos (cf. Toury, 1995; v. tb. García Álvarez, 2003: 481 y ss.). Dicha interrelación entre ambos textos es subjetiva y dinámica, dependiente del principio de aceptabilidad en la cultura meta y las normas traslativas imperantes. Viaggio (2003: 136-139) menciona varios ejemplos de su experiencia profesional en los que la equivalencia literal hubiera interferido en la comunicación, no hubiera resultado 'comunicativa'.

Quizás no esté de más detenernos en subrayar que el concepto de 'equivalencia comunicativa' es válido tanto para la traducción como para la interpretación. En este sentido, no coincidimos con Seleskovitch (1991) quien, a colación de la necesidad de olvidar la forma del TO en la fase de producción del TM, se centra en lo que ella considera una diferencia fundamental entre interpretación y traducción:

> Die spontane Formulierung, die kennzeichnend für das Dolmetschen ist, unterscheidet diese hochspezialisierte Übersetzungstätigkeit von der schriftlichen Übersetzung, bei der eine gewisse formale Äquivalenz zwischen den Sprachen gesucht werden muß (Seleskovitch, 1991: 47).

La autora se apoya en el hecho de que el TO en traducción está escrito, es decir, que su autor se ha expresado de esta forma y no de otra y todo lector puede interpretar su sentido sin

limitaciones temporales ni espaciales, para sostener que el traductor debe respetar la forma en la medida de lo posible.

Desde nuestra postura a favor de la existencia de una teoría de la traducción e interpretación general que explique el proceso traslativo, creemos que Seleskovitch se equivoca al diferenciar ambas actividades. En este sentido, la autora parece inclinarse por la equivalencia lingüística en la traducción, como transmisión microtextual, cuando en realidad, el traductor experto también planifica su TM considerando aspectos macrotextuales, tal y como lo hace el intérprete. En ambos casos hablamos de *Translation* (Kade, 1968: 33) en el sentido funcionalista de la palabra, concepto que da cabida a ambas actividades.

Para nuestro propósito, que no es otro que el estudio de la IS, la Teoría del Skopos (Reiß y Vermeer, 1984; 1996) es de utilidad puesto que también postula una constancia de función en la acción traslativa aplicable igualmente al ámbito de la IS, puesto que coincide la producción del TO casi totalmente con la del TM en tiempo y espacio (salvo en la IS por videoconferencia, telefónica y por satélite), la función comunicativa de ambos textos es la misma. Sin embargo, esta aproximación de los autores está pensada sobre todo para traductores y se hace únicamente referencia a que la interpretación se rige conforme a las mismas normas y reglas que la traducción, sin tratar importantes aspectos diferenciales como las condiciones de trabajo (v. § 1.3.3) que necesariamente influyen en el proceso de interpretación.

Partimos pues de la constatación de que cualquier equivalencia en interpretación, en el sentido memético de la palabra, al igual que en cualquier otra actividad comunicativa intercultural, está sujeta al carácter intersubjetivo de todo acto comunicativo y al carácter intercultural de la comunicación bilingüe. Por ello, no debemos hablar de equivalencia fuera de un acto comunicativo concreto y debemos descartar cualquier tipo de equivalencia preestablecida.

De acuerdo con Lvóvskaya (1997: 44-60) la equivalencia comunicativa no implica la 'igualdad'[28] de dos textos en ningún sentido que no sea el pragmático (intencional-funcional), si bien la autora rusa no desarrolla con ejemplos de textos en qué consiste esta relación intertextual intencional-funcional entre el TM y su TO, un aspecto que sería interesante investigar en futuros trabajos para corroborar o refutar nuestra hipótesis. Dada la naturaleza intersubjetiva de la comunicación verbal y el hecho de que los conocimientos compartidos serán menores al total de los conocimientos de cada uno de los participantes, la equivalencia

[28] Esta igualdad no puede ser de carácter absoluto, por el carácter intersubjetivo de todo acto comunicativo.

comunicativa será siempre relativa y dinámica, ya que cada receptor (los receptores del TO que compartan la lengua del orador, los intérpretes o los receptores que escuchen las interpretaciones) poseerá unos conocimientos diferentes que no coinciden totalmente con los del orador y debido a que la situación de un acto comunicativo es irrepetible.

Precisamente este carácter irrepetible podría llevarnos a la hipótesis errónea de que la interpretación no se rige por normas, es decir, no es una actividad normativa. Son muchos los autores que han defendido por otro lado que la traducción es una disciplina que carece de normas desde el paradigma lingüístico. A pesar de ello, ha habido algún intento de aplicar normas comunicativas a la traducción. Shlesinger (1989: 111) comenta las dificultades que encuentra en la aplicación a la interpretación de las normas traslativas, centrales en las teorías de Toury (1980; 1995) y de otros autores de la Escuela de la Manipulación, que parte del supuesto extendido en sociología de que el comportamiento se rige por unas normas y convenciones que, a su vez, se fundamentan en las relaciones de poder. Estas normas se aprenden y asimilan durante un proceso continuo de socialización del individuo y permiten, en el caso del traductor, elegir la solución más apropiada en una situación específica (v. también García Álvarez, 2003: 456-476). Esto lleva a Jansen (1995: 14) a definir las normas como '*performance instructions*' que simplifican la toma de decisión del traductor o como '*selection criteria*', ya que las decisiones del traductor se refieren a la selección de elementos discursivos del TO y su creación y transformación en un nuevo texto que funciona en una nueva situación. Aplicado a la IS habría que hacer una observación: las normas se entienden como la mejor variante en una situación comunicativa dada (en la IS los condicionantes de la situación comunicativa son idénticos para los receptores del TO y del TM), es decir, que están directamente relacionadas con el concepto de aceptabilidad del TM en una CM. En concreto, Jansen estudia el comportamiento de una intérprete de enlace en un encargo judicial y aprecia que ésta no permanece neutral:

> (...) in fact we have observed that her position (and loyalty) changes each time a different participact has the flloor (ibídem: 29).

Aunque la mayor parte del tiempo, el intérprete intenta no interferir en la comunicación, lo cierto es que se observa como marca su interpretación como un paso intermedio en la comunicación diferente al discurso de los participantes. El autor concluye con la formulación de la siguiente norma:

> (…) the norm is obviously to reproduce the message in the first person, though without imitating the speaker – it certainly is meaningful (ibídem: 30).

Por su parte, Schjoldager apunta hacia la manera de abordar este tipo de investigación. Incluso aplica algunas de estas normas traslativas y formula otras para la IS como, por ejemplo:

> (...) an interpreter is allowed to say something which is apparently unrelated to the source-text item in question, i.e. to employ the strategy of (...) Substitution Proper, provided that s/he can say something which is contextually plausible. The existence of such a norm is probably peculiar to simultaneous interpreting (Schjoldager, 1995: 310).

Y aunque quede mucho camino por recorrer, debemos destacar el enfoque comunicativo de esta investigación, ya que las normas por las que se rige una actividad dada han de ser de la misma naturaleza que la propia actividad, que en nuestro caso es comunicativa.

Lvóvskaya (1997: 59) propone las siguientes normas traslativas de carácter comunicativo, respetando las máximas conversacionales de la Teoría de los Actos de Habla (Grice, 1989):

1. Una traducción no debe entrar nunca en contradicción con el PCA (programa conceptual del autor) del TO, es decir:
    a. Una traducción no debe dar lugar a falsas implicaturas, o sea, a aquellas que no se desprendan del TO
    b. Una traducción debe recoger las implicaturas relevantes para el programa conceptual del TO y para su comprensión por el destinatario del TM, independientemente de que estas implicaturas tengan marcadores explícitos o implícitos.
2. Una traducción no debe contradecir los factores relevantes de la situación comunicativa de la cultura meta, o sea, debe ser adecuada a la nueva situación.
3. Una traducción no debe entrar en contradicción con las normas de comportamiento verbal y no verbal de la cultura meta, en general, y con las convenciones textuales, en particular.

En una publicación posterior (Lvóvskaya, 1998: 33) añade la siguiente:

4. Una traducción debe captar las peculiaridades comunicativas y estilísticas del idiolecto del autor del TO.

Estas normas comunicativas de validez para la traducción son aplicables a la IS, pero es necesario realizar algunas matizaciones. A pesar de las condiciones de trabajo que determinan la actividad del intérprete simultáneo, podemos afirmar que la IS debe cumplir con las dos primeras normas, ya que de no respetarlas estaría traicionando el sentido del TO. Por lo tanto,

una interpretación no debe entrar en contradicción con el PCA del discurso original, ni debe contradecir los factores relevantes de la situación comunicativa de la cultura meta, o sea, debe ser adecuada al marco de la conferencia y tener en cuenta a los destinatarios de la interpretación. Sin embargo, consideramos que la IS ideal sería aquella que se pudiese acercar al cumplimiento de las dos últimas. El déficit de tiempo y la coincidencia parcial de las diferentes fases del proceso pueden no dejar suficiente tiempo al intérprete para reproducir, por ejemplo, el idiolecto del autor (así y todo, sería lo ideal). El traductor, por su parte, debe dedicar un tiempo de preparación al estudio de aquellos elementos propios de la forma y reflejar en el TM, en la medida de lo posible, esas características. No debemos olvidar que un intérprete simultáneo puede interpretar en una hora 24 páginas (Moser-Mercer, Künzli y Korac, 1998:47), mientras que el traductor traduce en el mismo tiempo una sola página.

1.2.1.2. Coherencia textual

No cabe duda del importante papel que desempeña el concepto de *coherencia textual* en algunas teorías de traducción e interpretación. En concreto, Bühler se refiere a cohesión como "*the ways in which the components of the surface text, i.e. the actual words we hear or see, are mutually connected within a sentence*" (Bühler, 1989: 131). Ésta descansa sobre las dependencias gramaticales, las estructuras sintácticas superficiales[29], aunque en el caso de los textos orales hay que añadir otros sistemas cohesivos adicionales como la entonación y la acentuación que contribuyen a relacionar conceptos. Por su parte, coherencia corresponde a "*the ways in which the components of the textual world, i.e. the configuration of concepts and relations which underlie the surface text, are mutually accesible and relevant (…) Coherence is not a mere feature of texts, but rather the outcome of cognitive processes among text users*" (ibídem: 131-132). Un principio jerárquico de la teoría de Reiss y Vermeer (1996) se fundamenta en que el texto final debe ajustarse en primer lugar y sobre todo a la norma de la coherencia intratextual, es decir, que debe tener sentido dentro de su situación comunicativa y de su cultura y sólo en segundo lugar debe tener también una coherencia intertextual, concepto que no se corresponde con la definición de Beaugrande y Dressler acerca del criterio de intertextualidad (*apud.* Bühler, 1989), es decir, alguna relación de fidelidad o de lealtad con el texto de partida que se produce en diferentes planos textuales y según las circunstancias comunicativas. Por su parte, Nord (1997) observa que el traductor [y el intérprete] debe producir un texto que tenga sentido para el receptor y que contenga cierto

[29] En Pöchhacker, 1997: 212-213, podemos ver algún ejemplo de lo que Bühler entiende por 'cohesión' y 'consistencia semántica' con el TO.

grado de coherencia. Esta coherencia determina que la traducción deba ser comprensible y tener sentido en la cultura y situación de llegada. Schweda-Nicholson (1987: 200) emplea el principio de 'coherencia' de Lyons[30] según el cual lo que sigue (en una conversación, en un texto, en un discurso, etc.) debe tener alguna relevancia con lo que ya se ha mencionado.

En principio vamos a trabajar a partir de las siguientes definiciones de cohesión y coherencia de Bernárdez, aunque con las mismas objeciones que plantea el propio autor (2002: 15):

> **Cohesión** 'es la trabazón morfosintáctica del texto y se puede entender como una concordancia supraoracional', mientras que **coherencia** 'es su estabilidad conceptual, es decir, la 'coherencia' dirige su campo de acción hacia los conceptos y las relaciones, mientras que la 'cohesión' tiene que ver con los elementos lingüísticos que contribuyen a mantener la coherencia.'[31]

A la definición de coherencia, como el mismo Bernárdez apunta, habría que hacerle algunos comentarios que derivan del hecho de que no se trate de una magnitud absoluta, sino relativa, que depende del 'intérprete'[32], lo que explica que un mismo texto pueda resultar coherente para unos, pero no para otros. De ahí que el autor sugiera una definición más compleja:

> (...) definiremos coherencia como el equilibrio entre la imagen mental del productor, que se expresará lingüísticamente en un texto, y la obtenida por el intérprete a partir de su interpretación del texto (ibídem: 16).

Lo verdaderamente interesante de esta definición es que permite considerar el conjunto del texto, su totalidad, y que nos permite explicar en la IS, el hecho de que el intérprete no puede tener exactamente la misma imagen mental que el orador. En palabras de Lvóvskaya (2003: 93):

> El carácter intersubjetivo de cualquier comunicación verbal (...) tiene como consecuencia que ningún texto sea comprendido total y completamente. La comunicación verbal, ya sea intra- o intercultural, siempre implica ciertas pérdidas. El éxito de la comunicación depende de si estas pérdidas afectan a la información clave o a la adicional.

Esta misma autora señala, a propósito del reconocimiento de la redundancia lingüística del texto, que esta competencia es función de la comprensión de los mecanismos de cohesión y coherencia textual y que, por tanto, su naturaleza es puramente lingüística (ibídem: 100), por lo

---

[30] Lyons (1977). *Semantics* (Vol. I, II). Cambridge: Cambridge University Press, también en versión española del año 1989, editorial Teide, Barcelona.
[31] Bernárdez se basa en las definiciones de Enrique Alcaraz Varó y Maria Antonia Martínez Linares (1990): Diccionario de lingüística moderna. Barcelona: Ariel.
[32] 'Intérprete' aquí se emplea en el sentido de 'receptor' desde la lingüística textual.

que se debe presuponer en todos los intérpretes en formación, si bien la realidad no se corresponde con la teoría.

1.2.1.3. Uso de la terminología correcta

Déjean le Féal (1990: 155) describe los criterios de calidad de la AIIC como sigue:

> While there may be minor individual differences among the standards each interpreter sets for himself, we all share common standards of what we consider to be professional interpretation. These standards can be summarized as follows.
>
> What our listeners receive through their earphones should produce the same effect on them as the original speech does on the speaker's audience. It should have the same cognitive content and be presented with equal clarity and precision in the same type of language. Its language and oratory quality should be at least on the same level as that of the original speech, if not better, given that we are professional communicators, while many speakers are not, and sometimes even have to express themselves in languages other than their own.

Es decir, existe un consenso general acerca de que una interpretación debe ser comprensible, fluida y en un tono de voz agradable, aceptable desde el punto de vista lingüístico y terminológico, así como coherente y veraz (Schjoldager, 1995). Kurz (1993) ha realizado numerosos estudios relacionados con las expectativas de diferentes grupos de usuarios y su valoración de la interpretación, a partir de las primeras encuestas sobre los primero ocho criterios de calidad de los intérpretes de conferencias de Bühler[33] (1986: 231 y ss.):

1. acento nativo
2. voz agradable
3. fluidez de emisión
4. cohesión lógica
5. transmisión correcta
6. transmisión completa
7. corrección gramatical
8. uso de la terminología correcta

Se observa (Kurz, 1993: 16) que tras los criterios 5 y 4 (transmisión correcta del sentido del TO y cohesión lógica, o sea la coherencia), otro de los criterios más importantes es el uso de la terminología apropiada. Un dato curioso: los delegados del Consejo de Europa señalaron este criterio como el más importante, mientras que el grupo formado por médicos e ingenieros le asignó el tercer lugar. La autora atribuye esta diferencia a que los delegados trabajan sobre documentos previamente estudiados, están acostumbrados a la terminología específica y se

[33] Términos traducidos por Collados Aís (1998: 37 y ss.).

muestran menos tolerantes con los intérpretes, porque esperan de ellos que hablen en su mismo lenguaje o jerga.

Kopczyński (1994: 194-195) aprecia igualmente que la segunda cualidad mejor valorada de una interpretación es el uso correcto de la terminología, lugar que comparte con la transmisión detallada de la información de precisión. Este factor se ve confirmado por las respuestas a la pregunta sobre los factores que más irritantes resultan, correspondiendo el primer lugar al uso incorrecto de la terminología.

Un año más tarde, los autores Mack y Cattaruzza (1995) realizan un estudio similar al de Kurz mediante encuestas para determinar las expectativas de los usuarios[34]. A pesar de las dificultades metodológicas encontradas y de la ausencia de métodos profesionales estadísticos y sociológicos, la observación de que el uso de la terminología correcta fue el criterio al que se asignó la mayor importancia, con independencia de la experiencia de los encuestados con la IS, parece confirmar, al menos parcialmente, los estudios anteriores. Además, todos los usuarios coinciden en dar la peor valoración a esta categoría (ibídem: 45). Los autores apuntan hacia la utilidad de las encuestas como medio para evaluar en términos de rentabilidad y éxito de un evento, a pesar de que el concepto de 'calidad' en IS aún no esté definido[35].

Hemos observado que a los alumnos les resulta fácil comprender que las comunidades lingüísticas tienen ciertas expectativas sobre cómo debe estar organizado un discurso y que esta organización depende de convenciones socio-culturales y textuales. A partir de ahí, debemos abordar las diferentes estrategias necesarias para lograr la aceptabilidad mediante una expresión clara y rigurosa del sentido del mensaje original.

1.2.1.4. Reformulación y reestructuración sintáctica

Aunque nos damos perfecta cuenta de que no se trata de un problema traductológico, la reformulación y la reestructuración sintáctica reducida forman parte integrante de las habilidades del intérprete. Kurz (1983: 93) parte de que las diferencias sintácticas plantean especial dificultad cuando el orador lee el discurso y el intérprete no dispone de una copia (1.1.6). Nos parece fundamental el hecho de que la autora se aproxime a este estudio desde la constatación de que lo realmente importante, tanto en interpretación como en traducción, es la

[34] En esta ocasión se trata de reuniones en el marco de la cooperación en la Unión de Sindicatos Europea.

[35] Es necesario señalar, que el concepto de aceptabilidad está estrechamente vinculado al de calidad y éxito de una IS. A medida que se avanza en la definición de los parámetros e intraparámetros que integran el concepto de calidad, avanzaremos también en la definición de la aceptabilidad del TM en IS (v. Collados y Sabio (2003); Collados, Fernández y Gile (2003) y Collados, Fernández, Pradas, Sánchez y Stévaux (2003))

transmisión de 'sentidos'. No obstante, en lo que se refiere a la importancia relativa de la sintaxis, no existe aún consenso. En nuestra opinión, su importancia dependerá de la medida en la que ésta pueda oscurecer el sentido, especialmente en combinaciones de lenguas con el alemán. Tras revisar la estrategia de la anticipación sintáctica y advertir de los peligros que encierra tanto 'esperar demasiado' como 'empezar demasiado pronto', Kurz (1983: 95-98) propone estrategias para hacer frente a las diferencias entre la sintaxis alemana y la inglesa, que se basan fundamentalmente en la reestructuración y anticipación sintácticas propias de la IS y que nosotros recogemos, al menos en parte, y adaptamos a la combinación alemán-español en el tercer capítulo del presente trabajo.

En una línea similar, Riccardi (1995b: 221) observa que los intérpretes profesionales emplean la reestructuración sintáctica como estrategia de adaptación a la lengua de llegada. Hay lenguas cuya sintaxis de por sí transmite información, por lo que una reformulación que respete el carácter distintivo de una lengua puede dar lugar a una interpretación cuya sintaxis resulte informativa (v. § 1.2.2.1 del presente trabajo). Es más, según el principio de la fluctuación del tema-rema, en ocasiones la reestructuración será necesaria para que un mensaje en una lengua dada tenga sentido (Jones, 1998: 93). No obstante, no debemos olvidar que la sintaxis, al igual que la morfología y la fonética, siempre transmite parte de la información, si bien no debemos identificar la información con el sentido de dicha información.

1.2.1.5. Elementos suprasegmentales – comunicación no verbal

Los oyentes, es decir, los receptores o usuarios, quieren en primer lugar recibir una interpretación veraz del mensaje original, pero además dan mayor importancia a las cualidades del intérprete como orador, que a criterios lingüísticos. La AIIC (1990: 2) advierte a sus miembros de que han de prestar especial atención a su voz y entonación, porque se da el caso de que algunos intérpretes menos precisos han recibido mejor valoración que otros únicamente por tener mejor voz y transmitir confianza en su presentación (cf. Schjoldager, 1995c: 190).

Collados Aís (1998) es la autora del trabajo más exhaustivo realizado hasta el momento sobre la importancia de la comunicación no verbal en la IS y la percepción de la calidad de la interpretación de conferencia. Desde entonces se realizan estudios en España, en su mayoría tutelados o dirigidos por la misma autora, que persiguen el objetivo de profundizar en el tema y en la incidencia de los distintos parámetros (Pradas Macías, 2003).

1.2.1.5.1. Entonación

En el apartado 1.1.5 señalamos cómo influye en la interpretación la entonación del discurso original, pero también debemos mencionar algunos problemas relacionados con la comunicación no verbal: a) los intérpretes pueden sentirse aislados en sus cabinas de la situación comunicativa y caer en la monotonía. Si esto se refleja en el tono de voz, los intérpretes pueden sonar como autómatas, b) algunos delegados se sienten incómodos ante la más mínima pausa y miran hacia las cabinas, lo que ejerce una presión añadida sobre el intérprete, c) el intérprete corre el riesgo de sobreactuar al intentar transmitir serenidad y resultar monótono, d) se puede poner énfasis sobre palabras irrelevantes, con el resultado de una mala oratoria, e) se puede incurrir en el error de transmitir expectativa constantemente, haciendo el proceso de recepción y comprensión más difícil (cf. Jones, 1998: 128-130).

Shlesinger (1994) ve en la entonación un recurso que el intérprete emplea para compensar situaciones en las que no comparte el mismo grado de información que los demás participantes:

> One of the devices which the interpreter will use in compensating for this handicap is the intonational system, which appers to be sui generis; i.e., the intonation used in simultaneous interpretation appears to be marked by a set of salient features not found in any other language use (ibídem: 226).

Aunque somos conscientes de los comentarios sobre la 'típica entonación' de los intérpretes, desconocemos en qué se diferencia de la entonación de otros actos de habla. La autora realiza un estudio para aislar las características relevantes de la entonación en la interpretación (distinción entre las pausas propias de la planificación normal en la producción textual de otras particulares de la interpretación) y determinar su efecto en la percepción del TM. Para ello agrupa las características de la entonación en cuatro categorías: tonalidad, vigor, tono y prosodia. Los resultados obtenidos confirman cierta singularidad de la entonación del intérprete y sugieren posibles consecuencias en la percepción y el sentido (ibídem: 234). No obstante, Shlesinger insiste en la conveniencia de replicar el experimento con un mayor número de sujetos y, sobre todo, intentar recrear en la medida de lo posible las condiciones reales de una interpretación de conferencia.

Al hablar del uso de la terminología correcta (v. § 1.2.1.3.) ya nos referimos a las investigaciones de Kurz (1993). Collados Aís (1998) realiza en la misma línea un estudio en el que se confirma la absoluta prioridad de los usuarios por los aspectos de contenido sobre los de forma. Los intérpretes, tanto receptores, como emisores, coinciden con los usuarios y

otorgan la menor importancia a los parámetros de acento, agradabilidad de la voz y entonación. Al mismo tiempo, se constata que tanto los usuarios especializados (juristas), como los intérpretes profesionales detectan una entonación monótona (al menos, el nivel de monotonía del estudio) y, a pesar de que los usuarios consideran que la influencia de este parámetro sobre la valoración de la calidad es, en comparación con otros parámetros, relativamente baja, su influencia puede considerarse importante, ya que se observa que la entonación monótona influye negativamente en la valoración global espontánea de los usuarios e intérpretes. Es más, la autora afirma que tanto unos como otros se han visto influenciados por la entonación monótona a la hora de valorar otros parámetros, la impresión de profesionalidad y la fiabilidad del intérprete. Otra de las conclusiones interesantes del estudio es que, mediante una entonación correcta, pueden pasar desapercibidos fallos de sentido, y que estos no inciden negativamente en la valoración de la interpretación realizada, a pesar de que la transmisión correcta del sentido sea el parámetro más apreciado. Esto viene a confirmar la recomendación de la AIIC con la que comenzamos este apartado. Todo esto va unido a que los oyentes realizan asociaciones del tipo: entonación monótona → una actitud negativa del hablante (aburrimiento), o volumen bajo, baja velocidad de emisión y tono grave → entonación monótona (Scherer, 1995, en Collados, 1998: 246), con lo que se corrobora la importancia de los elementos suprasegmentales.

Ya en 1970, Halliday (*apud.* Clifford, 2001: 369) sostiene que la entonación es importante, pues es una herramienta que se puede emplear para decir cosas diferentes utilizando los mismos recursos lingüísticos. De ahí que Clifford destaque que el intérprete, en la transmisión de sentidos, no puede limitarse a enunciar equivalentes en una lengua de llegada, sino que debe procurar conservar y reproducir el flujo argumentativo. La conexión entre unidades de información en el discurso oral se articula tanto mediante la sintaxis, como también mediante la prosodia, por lo que el intérprete debe reconocer los patrones de entonación que conforman un argumento y reproducir una estructura equivalente en la lengua de llegada.

1.2.1.5.2. Fluidez de producción

Bühler (1986) destaca el carácter subjetivo de este parámetro, que a pesar de todo, es el más importante de los de su categoría para los encuestados[36]. La fluidez está estrechamente ligada al concepto de 'pausas del intérprete' que mencionamos en el apartado anterior.

Pöchhacker (1997: 210-212) señala que se trata de un fenómeno paralingüístico muy complejo resultado de la relación existente entre las pausas, la velocidad del habla, los titubeos, los falsos comienzos, los fallos y las correcciones. A pesar de que la importancia relativa de cada uno de estos factores no ha sido determinada aún, estos parámetros textuales y paraverbales son susceptibles de un análisis cuantitativo, por lo que el autor propone un método para valorar la fluidez de una IS concreta[37] a partir de los datos obtenidos sobre la velocidad de habla, las pausas, los titubeos y los falsos comienzos.

Un aspecto que pudiera parecer anecdótico puede jugar a nuestro favor. Se ha detectado que, en ocasiones, ciertos errores garrafales pasan totalmente inadvertidos gracias a la fluidez con la que se presenta el TM:

> Students are asked to read a passage and indicate if they understand it. They read it and then claim it is perfectly clear – even though the passage contains a blatant contradiction (Massaro y Shlesinger, 1997: 41).

Esto tiene su explicación en que se parte de una supuesta coherencia inexistente. Hemos observado que en un elevado número de intervenciones políticas los oyentes asentimos, pero, si nos preguntan por el contenido concreto, resulta que no hemos comprendido nada. En clase solemos dar falsos ejemplos de lo explicado para captar y comprobar la atención de los alumnos; la mayoría de ejemplos pasa inadvertida, así que debemos hacerles ver dónde estaba el error.

No cabe duda de que la falta de coherencia del TO constituye un inconveniente para el intérprete en la fase de comprensión. En la fase de producción podemos sacarle partido a este mecanismo, ya que siendo lo suficientemente convincentes, hasta las partes más incoherentes pueden pasar inadvertidas...

Pöchhacker (1994b) hace la siguiente observación interesante. Desde la perspectiva del usuario de una interpretación, el TM está constituido, aparte de los elementos verbales y paraverbales producidos por el intérprete, por los componentes visuales del TO (los gestos y

[36] Bühler (1986) se refiere a los datos obtenido mediante cuestionarios distribuidos en un encuentro del 'International Symposium on Intercultural Communication in a Changing World' convocado por la AIIC.

[37] Se trata de la interpretación simultánea de un discurso del presidente norteamericano Bill Clinton en la Puerta de Brandenburgo, Berlín, el 12 de julio de 1993 retransmitida por televisión en directo.

movimientos del orador, diapositivas, transparencias, paneles, proyecciones con texto escrito u oral en una de las lenguas de trabajo o en otra distinta) e incluso por pequeños fragmentos del TO (por ejemplo, cuando el intérprete apaga el micrófono), es decir, que a fin de cuentas:

> (...) the target text ... can be described as a multimedial bi-cultural mix of communicative signs (ibídem: 177-178).

Cabe preguntarse cuáles son las consecuencias para la aceptabilidad de este *collage* informativo, que refleja una realidad muy frecuente en la interpretación de conferencia. Sin haber realizado estudio alguno al respecto, nos atrevemos a sugerir que los efectos de estas 'interferencias' dependerán del grupo de usuarios de la IS y, sobre todo, de la CM, ya que algunas comunidades están más predispuestas que otras a aceptar, por ejemplo, anglicismos. Este es el caso del alemán, idioma que importa y acoge sin ningún tipo de transformación neologismos en inglés. No es el caso del español, que se resiste a su uso y, de emplearlos, los somete de manera espontánea a una adaptación, como mínimo, a las características fonéticas, que en muchas ocasiones se refleja en el signo lingüístico. De esta diferencia podemos deducir que a los usuarios españoles, por regla general, les resultará menos aceptable un TM con intertextualidad cultural y lingüística, mientras que los alemanes están más acostumbrados. Ahora bien, siempre habrá que tener en cuenta a los grupos de usuarios concretos como ya comentamos en el epígrafe 1.1.5 a propósito del uso del inglés como lengua franca entre especialistas de las ciencias de la salud. Sería interesante realizar estudios orientados a confirmar estas suposiciones, ya que pudiera ser, por ejemplo, que a pesar de lo esperado estos usuarios no estén acostumbrados a extranjerismo en el discurso oral en español (v. 1.3.2.2.).

Otro aspecto que suscita interés está relacionado con la interpretación mediática en directo (*live TV interpreting*). En un artículo, Kurz (2003: 161-162) comenta que las exigencias cualitativas para esta modalidad de IS son superiores a las de otras:

> There is less tolerance of imperfections that constitute an integral part of oral discourse (hesitations, pauses, false starts, slips and repairs). Consequently, the TV interpreter must endeavour to make his/her style and delivery particularly smooth, even though the speaker he/she is interpreting may not be very lucid.

Estudios realizados sobre las expectativas de los usuarios de este tipo de interpretación ponen de manifiesto que las pausas largas (aunque no se concreta qué se considera una pausa larga) y la distancia entre TO y TM resultan irritantes para la mayoría de los espectadores. Una consecuencia de ello es que la voz del intérprete debe coincidir lo máximo posible con la del

interpretado, aspecto que se podrá tener en cuenta únicamente en los cursos formativos especializados.

En realidad, como veremos en el capítulo tercero, no disponemos de tiempo suficiente en nuestras asignaturas de IS para incidir lo suficiente en este y otros parámetros que, como bien se recoge en los estudios más recientes, desempeñan su papel en la percepción subjetiva de la calidad[38].

1.2.2. Síntesis

Hemos observado en apartados anteriores (1.1.1, 1.1.4) que ya en los primeros enfoques, algunos autores mencionan la síntesis como parte integrante del proceso en la etapa de producción del discurso en la lengua de llegada. En concreto, explicamos brevemente el modelo de Gerver (1975: 126), el denominado 'modelo de análisis mediante síntesis', en el que el autor plantea el siguiente procedimiento del intérprete: síntesis del discurso en la lengua de partida y producción por parte del intérprete de su propio discurso, que debe tener el mismo valor comunicativo (1.1.3). También expusimos el acercamiento de Chernov en colaboración con Zimniaya, en el que la síntesis, combinada con la anticipación, hace posible la fase de producción en interpretación simultánea (1979, 1987, 1994; v. tb. § 1.1.4). Igualmente, comentamos un trabajo sobre la tipología del error de Barik (1972: 7 y ss.; v. tb. § 1.1.2) que ha pasado a la historia de la interpretación simultánea como uno de los más polémicos. Barik, y muchos autores después de él, incluye la omisión como error de interpretación. Sin embargo, desde entonces se cuestiona si la estrategia de "decir todo lo que diga el discurso original" realmente funciona y si es la más apropiada en todas las circunstancias. Por otro lado, transmitir la información recibida (el sentido) y aplicar la estrategia de síntesis no tienen por qué excluirse mutuamente.

Es importante que el estudiante sepa desde el principio que nadie pretende que se diga 'todo'. La pregunta por tanto consiste en qué decir. Para decidir qué decir es necesario escuchar con inteligencia y discriminar ideas, no solo se ha de decidir cuáles son las más importantes, sino también cuáles ya han sido recogidas de alguna forma con anterioridad. Dicho de otra manera, no se trata de que el intérprete deba sintetizar sin importar qué, sino que siempre que la situación lo permita, debe ser capaz de hacerlo correctamente (Viaggio, 1989: 200).

[38] Remitimos a la revisión bibliográfica y los estudio de Pradas Macías (2003) sobre fluidez.

Según un estudio realizado por Kopczyński (1994: 191), los oradores no aceptan en principio la síntesis de su TO. Tanto los oradores como los receptores prefieren el 'papel fantasma' del intérprete al 'papel de intruso' (con las consiguientes adaptaciones a la CM). Sin embargo, se muestran a favor de algunas maniobras intrusivas como la corrección de los lapsos del orador. Quizás esto se deba a que los encuestados consideran estas operaciones parte integrante de la IS. En la misma línea, Kalina (2000: 5) comenta que a los intérpretes no les está permitido filtrar ninguna información que consideren irrelevante o sin ningún interés.

Resulta fácil entender que si le preguntamos a un orador qué tal le parece que hagamos un resumen de lo que él diga, su respuesta será en la mayoría de los casos negativa. Creemos que primero debemos explicarle de qué tipo de síntesis se trata y en qué casos se aplicaría (recurriendo a ejemplos, si lo consideramos necesario) para que comprenda que el sentido, toda la información explícita e implícita relevante, se respeta. Si tenemos en cuenta que ni siquiera todos los que estudiamos la IS ni todos los intérpretes profesionales aceptamos la síntesis a partir de la redundancia comunicativa como parte integrante de la IS, ¿cómo vamos a pretender que los usuarios de la IS, ajenos en muchos casos a la naturaleza del servicio que les estamos prestando, juzguen bien o mal tal o cual estrategia? Se nos ocurre que se podría enfocar el estudio de la aplicación de la síntesis como estrategia, mediante una encuesta entre usuarios que recoja las siguientes preguntas:

> ¿Está usted de acuerdo con una interpretación resumida del TO?
>
> Tras una brevísima y clara explicación de la estrategia de síntesis y un ejemplo práctico trascrito o, mejor aún, grabado en video:
>
> ¿Está usted de acuerdo con que se aplique esta estrategia en la interpretación?
>
> ¿Cree que la interpretación resultante de la aplicación de dicha estrategia equivale comunicativamente al discurso original?

Es probable que el resultado que arroje el estudio sea otro distinto al obtenido por Kopczyński, pero se trata únicamente de una hipótesis que podría dar pie a interesantes investigaciones en el futuro.

En cualquier caso, debe quedar claro, qué tipo de síntesis defendemos como parte integrante de la IS, propia de las características de esta modalidad concreta de actividad bilingüe equivalente e intercultural, o más concretamente, de las condiciones extremas en las que se produce la interpretación: déficit de tiempo, ritmo impuesto por el orador, simultaneidad de dos actividades verbales, la de entender el TO y producir el TM (v. §§ 1.3.1 y

1.3.3). El intérprete debe saber en estos casos qué decisión tomar, reduciendo o ampliando el texto, según estime necesario. En este sentido, la *redundancia objetiva* y la *redundancia subjetiva* del texto (Chernov, 1987: 90-95) desempeñan un papel fundamental que ilustramos brevemente con ejemplos sacados del mismo discurso empleado en el apartado 1.1.1, al tiempo que observamos algunos factores que permiten reducir el significado del TM sin perjudicar su sentido.

La redundancia objetiva, que se manifiesta en la repetición de elementos del discurso y su relación, es observable tanto en un enunciado, como en el texto visto como un todo. Dentro del enunciado, podemos distinguir entre la redundancia como resultado de la repetición de los semas que logran la concordancia semántica y gramatical, y las dependencias y normas gramaticales del discurso. Dentro del discurso coherente, encontramos por un lado las repeticiones anafóricas y catafóricas y las correferencias, así como la coherencia textual, donde el primer aspecto está relacionado con la unidad temática del texto y el segundo con una serie de normas concretas de limitaciones semánticas (cf. Chafe, 1973; v. tb. García, 2003: 159-160). La función principal de la concordancia en un discurso es garantizar la redundancia del mismo. Veamos algunos ejemplos a partir del mismo discurso empleado en el epígrafe 1.1.1 (v. Anejo 7.4: 623-625):

- Im ersten Quartal 1998 erreichte das Wirtschaftswachstum mit 3,8 Prozent den höchsten Anstieg seit der Wiedervereinigung.

El verbo 'erreichen'[39] ya lleva implícito el sema positivo: 'gelangen an, zu', 'erlangen' (Wahrig, 1993). 'Wachstum' (crecimiento), 'höchste-, (el más grande), 'Anstieg' (subida, crecimiento) tienen el sema de aumento, crecimiento.

> En el primer cuatrimestre del 98 la economía crece por primera vez un 3,8% desde la reunificación.

En la opción de interpretación solo aparece una vez el sema de crecimiento.

- ...die Zahlen sprechen eine klare Sprache: Deutschland steht mitten im Aufschwung!

La redundancia gramatical es quizás la más fácil de observar: die (femenino singular o plural) - Zahlen (sustantivo plural) - sprechen (desinencia plural) - eine (femenino singular) - klare (femenino singular) - Sprache (femenino singular): Deutschland (tercera persona singular) - steht (tercera persona singular).

[39] **erreichen** *alcanzar* ‖ [Ort] *llegar a, entrar en* ‖ ‹fig› *obtener, conseguir* ‖ ‹fig› *lograr (su propósito)* ‖ [durch Bemühungen] *lograr (con diligencia), agenciar (z.B. un buen destino).* ‹fig› *cumplir (su cometido)* ‖ (Slabý et al., 1994)

La posibilidad de prescindir de esta redundancia se aprecia fácilmente en la interpretación consecutiva con toma de notas:

N²: Con el símbolo ² (plural) no tenemos que poner ni artículo, ni conjugar el verbo, es suficiente con el símbolo.

D ↗

A continuación, un ejemplo en el que se repiten, por una parte, las referencias al Gobierno, y por otra, a la oposición (SPD) y, por último, a Alemania. Estas últimas terminan siendo asimiladas por las referencias al Gobierno (wir):

- ...die Zahlen sprechen eine klare Sprache: **Deutschland** steht mitten im Aufschwung!
  [Natürlich stehen **wir** mitten im Aufschwung, und das ist gut so]. [Die Trendwende] am Arbeitsmarkt ist erreicht. Das ist das Ergebnis der Wirtschafts- und Finanzpolitik der [**Koalition von CDU/CSU und FDP**]. [Unternehmer, Arbeitnehmer und die **Bundesregierung**] haben gehandelt. Zentrale Reformen und Anpassungen an ein verändertes weltwirtschaftliches Umfeld sind weit vorangekommen und entfalten jetzt ihre Wirkung.
  In der Wirtschafts- und Finanzpolitik müssen **wir** jetzt klaren Kurs halten und die Politik für mehr Beschäftigung am Standort **Deutschland** entschlossen fortsetzen. Das beudeutet weniger Staat und Bürokratie, sondern mehr Markt und Eigenverantwortung(...)
  [Was brauchen **wir** nicht?] **Wir** brauchen kein Startprogramm der **SPD**.

La segunda frase es redundante, repite la idea de la primera. El intérprete puede omitirla en este caso sin que cambie el sentido del TO. A continuación proponemos una opción de interpretación que reduce el significado del TO, pero el sentido sigue siendo el mismo:

> Las reformas y la adaptación a los cambios en el mercado mundial están dando sus frutos. Tenemos que seguir con la misma línea en lo económico-financiero y en el mercado de trabajo, limitando el papel del estado y la burocracia y aumentando el del mercado e iniciativa. No necesitamos proyecto de oposición.

Cabe destacar el uso de la pregunta retórica (entre corchetes) que podemos suprimir totalmente en la interpretación.

Vemos, pues, que las repeticiones y las relaciones entre los componentes semánticos del discurso crean una redundancia objetiva considerable en el texto. Pero la redundancia real es mayor que la redundancia objetiva o lingüística (Chernov, 1992: 152 y ss.). Este otro nivel de redundancia se debe a los conocimientos previos de todo tipo de destinatario, en nuestro caso, del intérprete: de fondo, enciclopédicos, sobre la situación comunicativa. La comprensión del sentido del discurso es el resultado de una elección lógica inconsciente a partir de todos estos conocimientos, que tiene como resultado la redundancia lógica subjetiva, a la que también podríamos llamar *redundancia comunicativa*, como ya vimos en el apartado dedicado a la comprensión del sentido (1.1.1).

Jones (1998: 106) plantea un método para conseguir ganar tiempo relacionado con las referencias del orador a comentarios anteriores (de otros oradores en la misma sesión o en sesiones anteriores). En estos casos, el intérprete puede partir del supuesto de que los presentes han asistido a la intervención a la que se hace alusión, por lo que puede emplear las referencias sin explicación y evitar cualquier repetición.

Este método nos parece muy interesante, ya que se fundamenta en sacar partido de los conocimientos compartidos por el intérprete y los destinatarios: se omite a partir de lo que el intérprete 'sabe' que 'saben' los destinatarios y equivale a lo que acabamos de denominar redundancia subjetiva o comunicativa a partir de la intra e intertextualidad (Reiss y Vermeer, 1996: 94 y ss.). Quizás debamos cubrirnos las espaldas diciendo que una repetición dada, por nimia que pueda parecer a simple vista o en una transcripción, puede tener una gran carga informativa. Podemos imaginar o crear una situación comunicativa específica en la que cualquier repetición cobre relevancia, marcada, por ejemplo, por un tono de voz específico, pero entonces el intérprete deberá decidir cómo transmitir ese mismo sentido. Puede decidir repetir y conservar la redundancia o sintetizar y emplear otros recursos (por ejemplo, una expresión más contundente).

1.2.2.1. Tema y rema

Una de las características discursivas que influye en la coherencia textual por estar relacionada con el grado de informatividad en el sentido de Beaugrande y Dressler (1981: 139-161) y que permite la síntesis es la relación que existe entre tema y rema o estructura temática de los enunciados que conforman un texto. De hecho, el análisis del tema-rema podría constituir una variable del discurso interesante, pero no se han realizado estudios sistemáticos para integrar este factor en un modelo del desarrollo de la interpretación, probablemente porque no todas las lenguas están marcadas de igual forma. Tradicionalmente el tema se identifica con el sujeto[40], pues ocupa el primer lugar en todas las lenguas (nos permitimos generalizar, dado que las excepciones son poco frecuentes), constituye el punto de partida comunicativo, mientras que el rema procede de la palabra griega 'rhēma', 'lo que se dice' y contiene información nueva. Firbas (1964) matiza un poco la dicotomía tema-rema al introducir un nuevo concepto, el dinamismo comunicativo, que define en función del grado por el que una expresión hace avanzar, o no, el proceso de comunicación (cf. Lyons, 1989:

[40] Cf. Lyons, 1989: 443-453.

451). De acuerdo con esta nueva aproximación, al tema le corresponde el nivel más bajo de dinamismo comunicativo y al rema el más alto, pero en medio es posible encontrar expresiones de transición. No seguiremos profundizando en la distinción entre estos conceptos, porque consideramos que es suficiente para plantear las repercusiones que la progresión textual puede tener en la IS y, en concreto, en la síntesis.

Tanto Chernov como Le Ny resaltan el papel de la información nueva en sus aproximaciones psicosemánticas. Chernov (1987) parte del principio del antropólogo ruso Anokhin (1968), según el cual, nuestro sistema nervioso central se desarrolla como un mecanismo de máxima anticipación de los fenómenos secuenciales y reiterativos que tienen lugar en el mundo que nos rodea y además a la mayor velocidad posible. Por su parte, Le Ny (1978: 297) defiende en su modelo que el tiempo de procesamiento depende de la riqueza del TO, que se mide según la cantidad de información semántica nueva. Dado que un intérprete posee más conocimientos sobre el tema a medida que la intervención o el congreso avanza, la novedad de lo que escucha irá disminuyendo progresivamente (lo mismo ocurre con la experiencia, cuanto mayor es, menor será la capacidad de sorpresa). El proceso de síntesis debe centrarse precisamente en los elementos temáticos, mientras que los remáticos deben conservarse. Lo verdaderamente interesante es que tan pronto como una información nueva (rema) se pronuncia, se convierte en parte del 'tema', entendido como tema principal con sus subtemas.

1.2.2.2. Grado de implicitud y explicitud

Otro aspecto discursivo importante relacionado con la síntesis es el grado de implicitud y de explícitud del TM en relación con el TO. Según Alexieva (1988: 487), una de las mayores contradicciones de la IS consiste en que el intérprete intente transmitir 'toda' la información del TO, lo que en ocasiones tiene como resultado un texto más largo incluso que el discurso original.

Shlesinger realiza un estudio con el objeto de determinar los cambios de 'cohesión' en un fragmento de once minutos de un discurso interpretado por trece estudiantes de IS. En concreto estudia, por ejemplo, la reacción de los sujetos ante 'elipsis' del TO, entendidas como

> (...) the omission of an item, which the reader or listener must retrieve from what precedes or follows (Shlesinger, 1995: 201).

Los sujetos podían respetar las elipsis, repetir lo omitido en el TO o emplear algún sinónimo. Y, curiosamente, los datos confirman que la mayoría de los estudiantes no respetan

la elipsis, aumentando el grado de explicitud del TM. La autora sugiere que estos resultados se pueden deber bien a la propia actividad (IS), bien que la LM, el hebreo, prefiere este tipo de cohesión.

Las consecuencias negativas son, entre otras, un ritmo y velocidad inadecuados, pero peor aún es que, en estos casos, el intérprete desprecia la capacidad de los receptores para inferir la información implícita a partir de lo que escuchan y de otros factores relevantes de la situación comunicativa.

> The practice of SI offers many examples of professional interpreters' output which prove that if one has a good command of the RL resources for compression (...), one can produce an RL text loaded with more information and thus have time for its adequate delivery, sometimes even at a lower pace than the speaker of the SL text, with a good rhythm and intonational patterns conducive to a fuller information retrieval (Alexieva, 1988: 487).

Es decir, los intérpretes tendemos a ser demasiado explícitos, lo que no sólo supone un gasto innecesario de energía y de tiempo, sino que además atenta contra parámetros que, como hemos visto en apartados anteriores, son relevantes para la aceptabilidad de nuestro TM, como es la fluidez. No debemos romper por tanto con el principio de la relevancia de todo acto comunicativo.

1.2.2.3. Omisiones y adiciones

En realidad, este apartado no debería ser necesario (por obvio) tras haber explicado qué tipo de síntesis consideramos como estrategia de la IS, pero dado que existe aún mucha confusión en torno a estos aspectos, preferimos detenernos en ellos.

Tradicionalmente, uno de los errores que han servido para determinar la calidad de una interpretación ha sido el número de omisiones del TO en el TM. Hoy en día sigue habiendo un número indeterminado de oyentes que al dominar tanto la LO como la LM, se dedican a comprobar en qué medida el intérprete falsea o deja sin interpretar los argumentos del orador. En muchos casos, su juicio se limita a si el intérprete ha empleado tal o cual equivalente 'incorrecto' o si ha eliminado pequeños detalles que, en realidad, quedan recogidos de otra forma en el TM o que realmente se han omitido siguiendo una finalidad concreta.

Esta manera de valorar las IS no se limita a los usuarios, sino que también ha habido numerosos estudios que han evaluado la calidad u otras características de la IS a partir del número de omisiones o adiciones. Nosotros criticamos de forma sistemática estas aproximaciones ya que, por regla general, no se define lo que entendemos por 'omisión' o 'adición' en interpretación, que, como se deduce de lo desarrollado hasta el momento, creemos

que no debe limitarse a los elementos superficiales (palabras, combinaciones de palabras, etc.), sino a las unidades de sentido relevantes en una situación comunicativa dada.

Varias técnicas empleadas en IS suponen la omisión de elementos del TO, pero coincidimos con Jones (1998: 139) en que debemos distinguir entre al menos dos tipos de omisiones, cuyo objetivo común es alcanzar la mejor comunicación posible entre los participantes del acto comunicativo:

1) Si bien no es lo deseable, hay ocasiones en las que el intérprete no está en posición de producir una interpretación completa y precisa. En estas circunstancias, el intérprete omite, pero con el objetivo de preservar la máxima información principal posible. Se trata de sacrificar de manera inteligente aquella información secundaria que no es esencial para la comprensión del TO y transmitir la información principal de forma clara y precisa. Podemos decir que este tipo de omisión es consecuencia de las condiciones de trabajo extremas del intérprete, en concreto, del déficit de tiempo, y constituye un 'mal menor'.
2) Existe un segundo tipo de omisión que no se deriva de la condición de déficit de tiempo, sino de la decisión deliberada del intérprete de omitir, para emplear una expresión más reducida o facilitar la comprensión del TM a los oyentes, en definitiva, para maximizar la comunicación.

Esta clasificación se ve confirmada por trabajos observacionales como el de Shlesinger (1995). El estudio de otros parámetros revela que el recurso más frecuente suele ser la omisión, sobre todo cuando lo omitido ocupa el último lugar en la formulación de la idea[41] o se trata de elementos conocidos. Además, se sugiere que aquellos elementos considerados irrelevantes desde el punto de vista informativo se omiten en la mayoría de los casos, así como que cuanta mayor sea la información compartida por orador e intérprete o si el intérprete ha tenido la oportunidad de ver el texto con anterioridad, menor será el número de omisiones y de errores en la interpretación.

Suponemos que al hablar de 'omisiones' en esta última consideración, la autora se refiere a las omisiones de información relevante, que pueden considerarse un error. De lo contrario, nos parece que la idea queda confusa. Hemos visto que en IS, la omisión puede formar parte de

[41] De acuerdo con lo dicho acerca del tema y el rema (v. § 1.2.2.1), si los elementos omitidos se encuentran en último lugar, no se trata de elementos temáticos. En este caso, entendemos que deben corresponder a elementos nuevos, pero secundarios, de lo contrario, se podría interpretar que lo que se está eliminando son elementos con la máxima carga comunicativa.

estrategias perfectamente admisibles y justificables, o incluso necesarias desde el punto de vista de la comunicación.

La autora defiende la realización de este tipo de estudio por su interés para la didáctica de la IS, ya que nos advierte a los profesores de la clase de omisiones, elipsis y adiciones que se pueden presentar en la fase de producción y, a partir de ahí, podemos prestar una mayor atención en las no deseables.

No obstante, nosotros echamos en falta una aproximación cognitiva que tenga en cuenta otros parámetros en la valoración de las elecciones de los alumnos, la información que tenían acerca del discurso, su emisor, sus receptores, los factores relevantes de la situación comunicativa. Quizás sería conveniente estudiar qué hacen los intérpretes profesionales en circunstancias similares.

Creemos importante mencionar el ejemplo de Mason y Stewart (2001) en el que se estudia la relevancia (para el sentido) de las omisiones y adiciones de los intérpretes. Para ello parten de un estudio de Berk-Seligson (1990) en el que se concluye que los intérpretes judiciales, a pesar del encargo expreso de interpretar de forma literal (palabra por palabra), pueden añadir u omitir partículas sin ser conscientes de su significado potencial. Los autores se centran en observar hasta qué punto las mencionadas omisiones o adiciones son necesarias para preservar el sentido del TO.

Aunque este estudio se enfoca a partir de situaciones de interpretación social o de enlace, nos parece muy probable que sus resultados sean aplicables a la IS. Ahora bien, deberían ratificarse en estudios sobre situaciones de interpretación de conferencia.

1.3. Problemas presentes durante todo el proceso

1.3.1. Atención dividida, coordinación y control

La mayoría de los modelos describen, aparte del almacenamiento y los procesos de comprensión y de producción, un tipo de función ejecutiva o de coordinación y distribución de las capacidades entre el procesamiento del discurso original, la formulación y el autocontrol. En el modelo de Baddeley (1986: 224 y ss.) se trata de la función ejecutiva central (*central executive*) y en el de Norman y Shallice (1983: 6-8) del sistema de atención y supervisión (*supervisory attentional system*).

Ahora bien, ni la coordinación de las diferentes tareas, ni la atención dividida, así como tampoco el autocontrol y la corrección son actividades exclusivas de la IS. La psicolingüística

experimental señala que algunas actividades son más fáciles de realizar de manera simultánea que otras. Mientras escribimos estas líneas, estamos pensando, tecleando y leyendo al mismo tiempo: una combinación que parece más sencilla de combinar que leer El Quijote al mismo tiempo que se calcula una raíz cuadrada.

Todo orador es al mismo tiempo su propio oyente. Al escuchar nuestros actos de habla, podemos controlar la corrección formal y la adecuación comunicativa de nuestro discurso. Desde el punto de vista de la psicolingüística, si asumimos que el sistema de autocontrol hace uso del sistema de comprensión que también se utiliza para comprender a un interlocutor, se plantean cuestiones interesantes para el estudio de la IS (cf. Frauenfelder y Schriefers, 1997: 65), ya que durante la IS, el sistema de comprensión está ocupado en captar el sentido del TO. Cabe preguntarse cuáles son las consecuencias que esto podría tener en el autocontrol y corrección del TM para el intérprete. Es probable que existan diferencias en la frecuencia y tipo de correcciones si comparamos un TM, resultado de una IS, con un TO producido por el mismo intérprete en un acto comunicativo monolingüe espontáneo. Frauenfelder y Schriefers destacan que queda mucho trabajo en el campo de la psicolingüística experimental que podría contribuir a esclarecer estas y otras cuestiones.

Enfrentados a las aproximaciones que defendían la hipótesis del canal único (Broadbent, 1958; Welford, 1968; Kóchkina, 1963), surgen estudios que sugieren que los intérpretes podrían controlar su producción al mismo tiempo que realizan su trabajo e incluso autocorregirse. Desde la psicología experimental, trabajos como los de Broadbent (1952), Treisman (1965) y Lawson (1967) contribuyen a echar luz sobre el asunto. Se reconoce la existencia de varios canales de comunicación paralelos o secuenciales que hacen posible hablar y escuchar al mismo tiempo, pero también se aprecia una activación mayor en uno de ellos:

> (...) we may conclude that we cannot attend perfectly to both the speech of others and to our own, but whether this is because we are attenting to what we have just said or to what we are just about to say remains uncertain (Broadbent, 1952: 272).

Años más tarde, Kahneman (1973; 1995) revisa las investigaciones realizadas hasta entonces en torno a la atención y observa que a) la capacidad de atención es limitada, b) la capacidad de atención depende de la demanda de las actividades concurrentes, c) la atención puede compartirse entre varias tareas, d) cuando una tarea requiere un nivel de atención muy alto, ésta se focaliza en esa única tarea. Es decir, que todos disponemos de unos recursos de atención que debemos distribuir entre las diferentes tareas que realizamos.

Al contrario de lo que argumentan algunos autores, no consideramos que la dificultad de la IS resida en que los intérpretes realicen varias actividades al mismo tiempo, ya que todos estamos acostumbrados, por ejemplo, a comer mientras mantenemos una conversación de negocios y escuchamos una melodía de fondo. Una vez terminado el encuentro, es cierto, que dependiendo del grado de concentración, podremos decir o no de qué tipo de música se trataba. Es más, se puede dar el caso de que tras unas duras negociaciones no nos acordemos siquiera de qué guarnición acompañaba al solomillo. Otro ejemplo muy socorrido es el del acto de conducir. Los conductores principiantes deben concentrarse muchísimo para coordinar la tarea de mirar por los retrovisores, atender al tráfico, poner los indicadores cuando sea necesario, pisar el embrague (con el pie izquierdo) cuando vamos a cambiar de marcha (con la mano derecha) y el acelerador (con el pie derecho) en el momento justo. Sin embargo, un conductor experto habrá automatizado ya todas estas acciones y podrá conducir al mismo tiempo que escucha a su acompañante, sube un poco el volumen del CD y tararea una de sus canciones preferidas.

Lo que sí es indudable es que en la IS coinciden varias actividades de la misma naturaleza cognitiva. La atención se divide al menos en la recepción, análisis y comprensión del discurso original y el proceso de producción, control y corrección del discurso que el intérprete está creando. A pesar de que estas tareas parcialmente simultáneas no son naturales en el ser humano, no parece que su combinación pueda plantear mayor problema al intérprete, ya que mientras escuchamos es fácil procesar los conceptos (podemos pensar mientras escuchamos) y el resto de las tareas son frecuentes en nuestras conversaciones cotidianas (cf. Setton, 2001: 5). Además, el hecho de que las tareas de escuchar y hablar en la IS tengan el mismo contenido y sean de la misma modalidad plantea a Setton la siguiente pregunta:

> Could it not be that listening while speaking becomes easier when the two streams can be processed to the level of common, shared representations – in other words, that attention can become unitary in a third, cognitive channel integrating the products of two lower-level speech decoding processes? (Setton, 2001: 6).

Las ciencias cognitivas han observado que los diferentes componentes de un sistema funcional no responden únicamente a su activación, sino que experimentan también una inhibición e interferencias recíprocas. Un políglota que elige hablar en una de sus lenguas activas aquellos campos correspondientes a esa lengua, al mismo tiempo que los que corresponden a las otras lenguas aparecen inhibidos. Para ello, el sistema neurofuncional actúa seleccionando, activando o inhibiendo según considere necesario.

Sobre esta base se diseña un experimento que pretende observar tres tipos de interferencias (Darò, 1995: 3-10). La primera se refiere a la división de la atención. Los intérpretes en formación tienden a alternar su foco de atención entre la fase de análisis y la de producción. La consecuencia lógica es que mientras están produciendo un fragmento del TM, dejan de escuchar el TO, con lo que el resultado es la interpretación de unidades de sentido 'salteadas'. La práctica nos ha demostrado que los alumnos que se someten a ejercicios de división de la atención mejoran su capacidad de atención dividida[42]. El segundo tipo de interferencia está relacionado con la MCD, que como hemos visto disminuye durante la IS. La tercera se refiere a los trastornos de nuestro propio acto de habla (al producir el TM) derivados de tener que escuchar al mismo tiempo un texto en otra lengua. Este último tipo se suele estudiar mediante el procedimiento de retroalimentación auditiva demorada[43] (RAD) en monolingües y bilingües. Se ha constatado que los sujetos sometidos a este tipo de condiciones (escuchar su propio discurso con un retardo que oscila entre los 150 y los 250 milisegundos), suelen empeorar su rendimiento: aparece un mayor índice de error (omisiones, sustituciones, repeticiones de sílabas y fonemas), se ve afectado el tono y la intensidad de la pronunciación, aunque esto no afecta a todos por igual. Tanto las mujeres, los niños a partir de cierta edad y los sujetos que hablan en su lengua, así como los individuos que han desarrollado una gran fluidez verbal, se muestran más aventajados que los demás. A partir de la comparación de diferentes parámetros (por ejemplo, el tiempo total de lectura) obtenidos en estudiantes de primer y último curso, se sugiere que los intérpretes simultáneos son capaces de superar las interferencias entre los mecanismos de recepción y análisis de un TO y los sistemas de retroalimentación implicados en el autocontrol del TM. Una de las explicaciones que los autores del estudio dan es que los intérpretes profesionales se concentran más en el TO que en su propio TM (Darò, 1995: 5). El hecho de que su sensibilidad a la RAD sea menor en su lengua materna puede deberse a que dependen menos de su propia retroalimentación que los estudiantes.

Hemos visto en el apartado dedicado a la memoria que los diferentes modelos cognitivos coinciden en que la capacidad humana de recepción y almacenamiento inmediato de información, la memoria de corta duración u operativa, es limitada. Los estudios recientes de la

---

[42] Para demostrar la ineficacia de este tipo de ejercicios se ha esgrimido el argumento de que ni siquiera los intérpretes profesionales son capaces de realizarlos. La explicación del fracaso de los profesionales está en que ellos ya han automatizado esta habilidad y dividen su atención en la IS de manera inconsciente. Podríamos decir que es como si a un tenista profesional se le pidiera que marcara los pasos de revés como se le enseña a un alumno.

[43] Lo que corresponde al término acuñado en inglés *Delayed Auditory Feedback* (DAF), que consiste en un enmascaramiento o retardo electrónico del *input* auditivo durante el acto de habla.

atención convergen en cierto sentido con los de la MCD, que ven a ésta como un compendio de mecanismos de almacenamiento y retención y como espacios de trabajo de capacidad limitada en donde se ejecutan procesos de control y coordinación propios del pensamiento (Bajo y Padilla, 1998: 112). La limitación de la MCD afecta también a la capacidad disponible de procesamiento, o lo que es lo mismo, de atención. Strolz (1994: 211) parte del modelo de distribución de recursos cognitivos (v. tb. Kahneman, 1973) para explicar porqué en determinadas circunstancias nuestra atención es selectiva y en otras, como en IS, debemos dividir nuestra atención:

> In diesem Modell wird Aufmerksamkeit als Prozeß der flexiblen Zuteilung eines beschränkten Pools kognitiver Ressourcen definiert und Verarbeitungskapazität mit Aufmerksamkeit gleichgesetzt.

El planteamiento de Strolz recuerda a los Modelos de Esfuerzos de Gile (1995). Ambos sostienen que la capacidad de atención disponible puede destinarse a una sola tarea o a varias que tengan lugar de forma simultánea, siempre y cuando la suma de la atención que cada una requiere no supere la capacidad disponible. Por este motivo Gile considera necesaria la capacidad de coordinar los esfuerzos en IS de manera consciente y representa la IS con la siguiente ecuación:

$$SI = L + P + M + C$$

'L' corresponde a la capacidad de recepción y análisis del TO, 'P' a la de producción del TM, 'M' a la de memoria y 'C' a la de coordinación (ibídem: 168-169).

Los problemas surgen cuando, por ejemplo, una de las actividades requiere prácticamente toda la atención, porque sólo se puede realizar una de ellas, o lo que es lo mismo: si la suma de la atención necesaria para cada una de las tareas supera la cantidad de atención disponible, una o varias de las tareas quedarán sin realizar (Kirchhoff, 1976: 68-69).

Otro aspecto relacionado se refiere a la fluctuación constante de la atención. Es evidente, que no tenemos que prestar la misma cantidad de atención en todo momento a cada una de las actividades que realizamos, dado que las dificultades pueden presentarse en cualquiera de las etapas del proceso y que, por lo tanto, la atención fluctúa. Algunos estudios apuntan hacia factores que podrían favorecer una óptima distribución de la atención. Alexieva (1994), al estudiar la importancia de la intertextualidad y su influencia en la IS, observa, por ejemplo, que si el intérprete asiste a los discursos anteriores, la intertextualidad incide aumentando la

redundancia subjetiva, lo que facilita la tarea al intérprete, ya que le permite concentrarse en la información nueva (v. § 1.2.2.1 del presente trabajo).

Tampoco es menos importante el grado de concentración del intérprete durante toda la actividad, ya que si se distrae, no sólo corre el riesgo de perder un elemento importante del razonamiento del orador, sino que su propio discurso puede resultar incoherente y, por tanto, inaceptable para la cultura meta. Los alumnos comentan a menudo que a partir de tal o cual incidente o tras los primeros minutos de interpretación pierden la concentración. Es inevitable que por el simple hecho de tener que concentrarnos en más de una tarea, se cometan más errores. Por ello aconsejamos a los alumnos evitar de forma consciente las distracciones a causa de dificultades puntuales: la aparición de un término desconocido, el ruido de alguien que irrumpe en la sala, las voces o la música de fondo o la constatación de que nuestra primera versión no fue la más afortunada.

Otra distracción puede surgir de la sensación o certeza de haber dejado una idea sin interpretar o mal interpretada. Si nos preocupamos demasiado, toda nuestra atención se centra en ello, dejamos de analizar el sentido del *input* y el error tendrá un efecto dominó. El resultado suele ser la omisión no selectiva de partes del TO. Debemos concentrarnos en continuar con nuestra tarea y, si se nos presenta la oportunidad de enmendar el error aprovechando una pausa del orador, mejor.

La coordinación en la distribución de la atención llega a ser tan importante que De Groot (1997: 27) afirma que orquestar de forma adecuada la cantidad de atención que se le debe asignar a las diferentes tareas, es una de las claves de la IS.

1.3.1.1. Automatización de procesos

En este sentido es interesante la distinción entre procesos cognitivos controlados, que consumen nuestra atención consciente, también denominados *procesos conscientes* o *procesos con esfuerzo* (Kahneman, 1973), y los procesos cognitivos automáticos, que somos capaces de realizar de manera inconsciente (v. tb. Vega, 1990). Los que son automáticos resultan mucho más fáciles de utilizar que los que nos exigen una elección constante entre posibles alternativas. En palabras de Strolz (1994: 212):

> Automatisch vollzogene Aktivitäten sind vermutlich so gut gelernt, daß sie nur wenig Ressourcen benötigen und eher parallel als seriell verarbeitet werden.

Una diferencia entre la traducción y la interpretación viene determinada por el factor tiempo: el traductor se esfuerza todo lo posible por obtener el mejor resultado; el intérprete, por mucho que quiera, no siempre puede dedicar todo el esfuerzo que quisiera o que sería necesario, razón por la que debe encontrar la mejor de las soluciones en un abrir y cerrar de ojos. Una manera de alcanzar este objetivo es que el mayor número de estrategias posible alcance cierto grado de automatismo.

La cantidad de atención que un proceso requiere depende de las veces que lo hayamos realizado. Volviendo al ejemplo del aprendiz de conductor: las primeras veces, cada vez que se pisa el embrague, se hace de manera consciente y la tarea demanda un gran esfuerzo de concentración. Una vez nos hemos sacado el carné de conducir y han transcurrido los años, ni siquiera nos damos cuenta de que estamos pisando el embrague, es más, hemos de confesar que para desarrollar este ejemplo, preguntamos con qué pie se pisaba el embrague para confirmar que no estábamos equivocados, por lo que vemos que un proceso cognitivo consciente puede convertirse en automático. Una vez automatizado, no se verá influenciado por otros procesos cognitivos que tengan lugar al mismo tiempo (la conversación de nuestros acompañantes en el coche, las condiciones atmosféricas o la cantidad de tráfico), al menos no en igual medida.

Traslademos el ejemplo a la actividad comunicativa intracultural. Cuando hablamos en nuestra lengua materna normalmente no planificamos nada. Es una actividad automática desde la forma de expresión. Aunque en ocasiones podemos tener problemas en encontrar la mejor manera de expresar lo que queremos decir, lo cierto es que la mayoría de los errores que cometemos nos pasan desapercibidos (Bernárdez, 1999: 210), pero no sólo a nosotros (que los cometemos), sino que nuestros interlocutores tampoco se percatan de ellos.

De lo dicho hasta el momento resulta fácil deducir que las posibilidades de automatización dependen del grado de variación en la situación en la que se realiza una actividad determinada. La clave está en que, como hemos visto, cuanto más frecuente y comparativamente simple sea una actividad, tanto más automatizada llegará a hacerse, hasta el punto de que no necesitaremos planificarla e incluso perderemos conciencia de cómo la realizamos. En el caso de la interpretación nos enfrentamos a la dificultad de que se desarrolla en un contexto diferente en cada ocasión. Se trata de aislar por lo tanto aquellas estrategias susceptibles de automatizar y ejercitarlas hasta que la atención necesaria para su realización vaya disminuyendo o incluso desaparezca.

En realidad, no se trata de ninguna novedad, desde el momento de nuestro nacimiento empieza el camino del aprendizaje y con él adquirimos estrategias que nos permiten realizar actividades más complejas e infrecuentes, y reglas para aquellas otras más simples y de mayor frecuencia. Pero las estrategias, cuando se han realizado un número suficiente de veces, se convierten en reglas, es decir, adquieren un grado elevado de automatismo (Bernárdez, 2002: 10).

No obstante, debemos tomar en consideración los estudios más recientes en el ámbito de la actividad del experto (Ericsson, 1996 y 2000; v. tb. § 2.1 del siguiente capítulo) que matizan cuando no refutan la relación existente entre el número de prácticas o la experiencia y el grado de experto alcanzado. Alcanzar la capacidad de un experto parece ir más allá de la mera repetición de una actividad hasta su automatización como vemos brevemente en el siguiente capítulo (v. § 2.1.). Cada vez existen mayores evidencias de que no basta con practicar una actividad un número determinado de veces, sino que el grado de experto es el fruto de un entrenamiento diseñado para perfeccionar determinados aspectos de la actividad.

En el siguiente capítulo nos centraremos precisamente en las diferentes competencias, aquellos conjuntos de estrategias que consideramos que los intérpretes deben tener para hacer frente con éxito a la IS, que, como hemos visto, puede plantear problemas en sus distintas fases.

1.3.1.2. Autocontrol y autocorrección

Ya hemos mencionado varios estudios que tienen en cuenta un mecanismo de control y, en terminología de otros, de autocontrol y autocorrección (Welford, 1968, Chernov, 1987: 34, Gerver, 1975: 124, Kirchhoff, 1976: 117, Goldman-Eisler, 1972: 70, 72, 75-76). Uno de los primeros indicios de que los intérpretes prestan atención al TM que producen, ha sido la proporción de autocorrecciones observadas por Barik (1973) en sus estudios. Tras él, algunos autores defienden que se trata de una estrategia propia de la etapa de producción.

En nuestra opinión, se trata de una estrategia de control presente tanto durante la etapa de comprensión como durante la de producción, puesto que el intérprete debe controlar que la transmisión del sentido del TO es la correcta en una situación comunicativa concreta y comprobar, por ejemplo, que el orador confirma en su discurso una anticipación realizada por el intérprete previamente. Aparte el intérprete debe controlar su TM para evitar las faltas de coherencia derivadas de una mala formulación con vistas a la aceptabilidad de su discurso. Si bien es probable que la estrategia del autocontrol se extienda a todo el proceso, lo cierto es que

hasta el momento sólo es observable en la autocorrección: desde la corrección de un término mal empleado o pronunciado (fusión por fisión), hasta la corrección de toda una idea que, una vez formulada, el intérprete constata no ser parcial o totalmente cierta, o que ha quedado ambigua.

Los estudios de Kalina (1998: 195) parecen confirmar esta competencia y observa tanto estrategias de corrección explícita como taimada, entre las que destacan las sustituciones (de segmentos ya dichos por otros), precisiones (sin desmentir lo anterior), aproximaciones y matizaciones. Estas últimas consisten en matizar o suavizar aseveraciones categóricas o absolutas dichas con anterioridad. Las más frecuentes parecen ser las sustituciones, en especial las de palabras (correcciones en medio de la misma palabra), probablemente porque suponen un esfuerzo cognitivo menor que las sustituciones de grupos de palabras (ideas completas). Las demás estrategias son consideradas por la autora 'estrategias de control de orden superior', aunque también observa preferencias individuales en la elección de tal o cual estrategia, que pueden depender, según Kalina, de factores subjetivos como los conocimientos, las exigencias, el grado de dificultad, el tipo de error (1998: 196). Nosotros creemos que también dependerá de la experiencia del intérprete.

Diferentes estudios realizados hasta el momento reflejan que los profesionales tienen menos problemas de interferencias y se corrigen menos en caso de cometer errores menores, tales como el uso de un término menos afortunado, y más cuando se trata de errores de mayor gravedad, por ejemplo de sentido (Kalina, 1994: 229).

Esto apunta a que, a diferencia de los alumnos, los intérpretes profesionales saben valorar en cada caso si merece o no la pena corregir un error en términos de gravedad, rentabilidad del tiempo disponible (condición de déficit de tiempo presente durante todo el proceso), esfuerzo y atención compartida.

Incluir el autocontrol, como parte de todo el proceso, en los modelos de IS contribuye a complicarlos sustancialmente, ya que la comparación de las señales en diferentes lenguas implica todo un proceso adicional de traslación. Bastan como ejemplo los modelos de Gerver (v. fig. 1.1.3b) y Moser-Mercer (v. fig. en Moser-Mercer, 1997: 6-7), cuya complejidad los hace poco útiles con fines didácticos. Sin embargo, su idea de que el autocontrol es posible gracias a que la señal del *input* permanece en la memoria operativa el tiempo suficiente para que se pueda comparar con el TM es un buen punto de partida para futuras investigaciones.

Por su parte, el modelo psicolingüístico propuesto por el investigador ruso se fundamenta en los principios metodológicos básicos de la Teoría de la Acción de la escuela psicológica soviética (Chernov, 1987): el análisis por unidades o la estructuración triple de la acción, entre otros. Sus observaciones sobre las funciones del mecanismo de control en la actividad de la interpretación simultánea, en particular, el grado de conciencia, son de gran relevancia para diseñar una metodología para la formación de intérpretes simultáneos.

1.3.2. Conocimientos

Desde los inicios de la investigación en IS, se detecta la importancia de los conocimientos compartidos tanto en la fase de comprensión, como en la de producción, ya que la cantidad, tipo y calidad de la información que el orador proporciona va a depender de lo que espera que esté en posesión de sus receptores. Al menos así lo harán los buenos oradores, pues una información insuficiente tendrá el efecto de impedir la comprensión adecuada del texto, pero un exceso puede tener una consecuencia similar, pues los receptores pueden verse confundidos por la presencia de información explícita que ya conocen. De acuerdo con principios universales como el de relevancia, los intérpretes tenderán a buscar una explicación para todo aquello que les parezca 'salirse de lo habitual', de manera que pueden iniciar simultáneamente varias vías de interpretación, lo que llevará consigo un excesivo esfuerzo de procesamiento y, ya que la capacidad humana de atención es limitada, puede terminar en una interpretación del sentido del texto no apropiada.

Así pues, en una situación comunicativa ideal para los intérpretes, el orador se ajusta a sus oyentes. En principio, éste espera encontrar un público que comparta los conocimientos de mundo y de fondo que representan las palabras que emplea, no tiene previsto leer un discurso escrito de antemano y pronuncia un discurso planificado desde un punto de vista cognitivo. Sabe de qué va a hablar, pero no las unidades de sentido concretas que va a producir. Conforme aprecia la reacción de sus oyentes, incide más en la información que parece no haber sido comprendida y omite otros aspectos que son conocidos por todos y por tanto resultan aburridos.

El problema en la IS es que los oradores, incluso los buenos, no piensan en los intérpretes al producir sus discursos, ya que, aunque receptores indirectos, no son los destinatarios. 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 influyen en la producción, de los receptores,

etc., podremos 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.

En este sentido, Seleskovitch (1984: 55) señala que el hecho de que un intérprete pueda equivocarse ante significaciones lingüísticas nada complicadas por no poseer los conocimientos no lingüísticos necesarios para la comprensión del sentido, es una muestra palpable de la importancia de esos conocimientos para que la comunicación pueda funcionar.

Una manera de que el intérprete, presente en un encuentro entre dos grupos, sepa a qué atenerse es que acuda a las reuniones previas al encuentro multicultural. En ellas puede averiguar cuáles son las posturas de partida de los distintos participantes (Brislin, 1978: 215), lo que le facilita los mecanismos de anticipación sin falsas inferencias (v. § 2.3.4), la síntesis sin omisión de la información relevante (v. §§ 1.2.2 y 2.4.2) y sacar el mayor provecho de la comunicación no verbal (v. § 1.2.1.5). No obstante, hoy en día continúa siendo poco habitual invitar a los intérpretes a los preliminares del encuentro. Es más, ni siquiera es excepcional el que se cambie de intérprete en el transcurso de un evento de más de un día de duración, por lo que los intérpretes que se incorporan en el segundo o tercer día del congreso, carecen de los conocimientos recientes que comparten los oradores, los oyentes y los intérpretes que han trabajado hasta ese momento. La documentación (3.2.7) adquiere, en estas circunstancias, una especial importancia.

1.3.2.1. El papel del léxico y el conocimiento

Schank y Abelson (1987) desarrollan una idea básica en su obra sobre inteligencia artificial: cualquier sistema (humano o artificial) que pretenda comprender el lenguaje natural debe poseer y utilizar, aparte del conocimiento lingüístico relativo a determinada lengua, gran cantidad de conocimiento general sobre el mundo. Los autores proponen dos niveles de representación de distinto alcance que interactúan en el proceso de comprensión. Su Teoría de la Dependencia Conceptual proporciona los principios para la representación, independiente del lenguaje natural, que permiten un primer análisis de cada frase. Sin embargo, como los propios autores indican, el significado de cualquier texto trasciende la simple suma de los significados de las frases que contiene.

Bernárdez (2002) resume y actualiza las propuestas de Schank y Abelson, como sigue:

> (...) el léxico activa partes de nuestro conocimiento general, que está almacenado en la memoria en forma de unidades organizadas, diríamos que de carácter gestáltico. Esta organización puede

> ser en forma de **esquemas**, (...) como (...) grandes redes de enlaces conceptuales (...). Así un sustantivo nos llevará a un referente que se enlazará con otros muchos elementos conceptuales, diríamos que en los ejes sintagmáticos y paradigmáticos (ibídem: 23-24).

Esto tiene varias implicaciones para la IS. Por un lado, se puede esgrimir como argumento a favor de la interpretación inversa, ya que los problemas de los intérpretes profesionales se limitan a la expresión en lengua extranjera y no se extienden a la organización global del texto, aspecto más importante desde un punto de vista jerárquico y comunicativo. Por otro lado, sirve de explicación para errores de sentido de los alumnos en las prácticas de IS. Una de las explicaciones posibles es que los alumnos no están familiarizados con los enlaces textuales de la lengua extranjera, carencia que debería reforzarse en las clases de lengua, por ejemplo, mediante el análisis textual[44] y que serviría tanto para las clases de traducción como para las de interpretación. Otra explicación posible es que no son capaces de captar la relación entre las partes del discurso que escuchan, es decir, su coherencia (véase apartado 1.2.1.2 del presente trabajo). Los alumnos suelen argumentar falta de tiempo en la preparación de los temas de los discursos y, en realidad, reconocen en ocasiones no haberse documentado en absoluto. Bajo estas circunstancias nos resulta extremadamente complicado determinar si los errores que cometen son consecuencia de alguna incompetencia o de no tener acceso al mundo conceptual del TO por falta de los conocimientos de mundo, de fondo o culturales que el orador presupone a sus receptores.

Bernárdez destaca también el *modelo sentido – texto* de Jurij Apresjan, dedicado a los mecanismos semánticos, y la aproximación de Igor Mel'chuk[45], quien lo extendió a la gramática, principalmente porque en ellos se tratan las relaciones conceptuales.

La Teoría lingüística Sentido-Texto (TST) esboza la posibilidad de un método para la síntesis semántica de textos. En otras palabras, el objetivo pretendido es la generación de textos a partir de sentidos, es decir, se trata de presentar un enfoque onomasiológico bajo una perspectiva formal.

Dentro del marco de la TST, toda lengua natural se concibe como un sistema de correspondencias entre un conjunto infinito de sentidos (contenidos que un hablante quiere

---

[44] En nuestras asignaturas de lengua, española y extranjera, se suele dar un mayor peso a la producción textual y no tanto a las convenciones textuales. A partir de nuestra propia experiencia, debemos reflexionar sobre los contenidos de estas clases, ya que nuestros alumnos, tal y como están planteados los planes docentes de las asignaturas, deben aprender a producir textos, lo cual, en principio, es un acierto, ya que les ayuda a fijar los conocimientos gramaticales adquiridos. Sin embargo, lo cierto es que lejos de producir textos aceptables en alemán, abundan los calcos de estructuras y formas españolas. Por la falta de lectura y análisis de textos en alemán no han tenido tiempo de asimilar las estructuras y procedimientos de coherencia.

[45] Para una introducción a la Teoría Sentido-Texto véase Jurij D. Apresjan (1992) e Igor A. Mel'chuk (1988). Apresjan, Mel'chuk y Zholkovskij conforman a finales de los sesenta el llamado *Círculo Semántico de Moscú.*

comunicar) y un grupo también infinito de textos (signos acústicos o gráficos utilizados para expresar dichos sentidos). Dado que los sentidos son fenómenos psíquicos y los textos, fenómenos físicos, la TST opera con sus representaciones lingüísticas, es decir, con la descripción de los sentidos y los textos realizada a través de un lenguaje formal.

El papel del léxico en la organización del texto podemos decir que es triple: 1.) el léxico se encarga de activar partes de nuestro conocimiento, 2.) la coherencia del texto se consigue cuando es coherente el mundo conceptual que es activado por el léxico, de manera que 3.) el léxico es la representación inmediata de la coherencia global del texto; no es un procedimiento de cohesión o de coherencia, sino el reflejo de esa coherencia (Bernárdez, 2002: 29).

Por consiguiente, el léxico, la semántica entendida en el sentido más amplio y estrechamente relacionada con la cognición, es el primer garante de la coherencia del texto. Además, su función es la de activar mundos conceptuales, de ahí la importancia de la riqueza léxica del intérprete.

1.3.2.2. Conocimientos culturales

> Wenn auf einem internationalen Treffen der Redner beim Verschweigen von Voraussetzungen nur Hörer seiner eigenen Sprachgemeinschaft denkt, ist die dialogische Gerichtetheit seines Textes pragmatisch unbefriedigend (Dressler, 1991: 65).

Esto se debe a que los intérpretes simultáneos no tienen tiempo en la mayoría de las ocasiones de explicitar la información relevante, implícita para los oyentes que comparten lengua y cultura con el orador.

Debido al reducido número de horas asignado a las asignaturas de IC y IS, los docentes en interpretación no tenemos tiempo para dar nociones de cultura propia y extranjera (v. tb. § 1.3.2.2.1). La mayoría de nuestros alumnos cuenta con todas las ventajas de la juventud, pero también con la inexperiencia y falta de conocimientos culturales propios de la edad. Muchas veces no son conscientes de los propios rasgos culturales desde los cuales los miembros de nuestra cultura abordan el mundo y desconocen la cultura alemana, ni qué decir la austriaca, la suiza o la del norte de Italia. Claro está, que también nos encontramos con algunas excepciones. Nos referimos a aquellos que han adquirido sus conocimientos de lenguas ligados a los culturales, por ejemplo, en un entorno alemán como el que ofrecen los colegios alemanes en España, en donde, aparte de las clases de lengua alemana, se imparten clases de geografía, literatura e historia del país. Tampoco podemos olvidar a los alumnos que han tenido la posibilidad de vivir en el país extranjero o que proceden de entornos multiculturales.

Por todo ello, porque se trata de un concepto inherente al tipo de comunicación que nos atañe, consideramos necesario indicarlo y definirlo para que los alumnos comprendan su importancia y la necesidad de permanecer alertos y curiosos al desarrollo linguo-cultural de los países más importantes y, en especial, de los vinculados a sus lenguas de trabajo.

Para la sociolingüística y la semiótica, la lengua es un vehículo que permite la comunicación. Uno de los campos de estudio de la sociolingüística es el análisis del uso de la lengua con fines comunicativos. En especial, le interesa el acto de habla como proceso de elección de variantes para construir un enunciado socialmente adecuado, qué criterios se siguen en la elección y cuáles son los factores sociales que hacen preferir una variante frente a otras posibles. En definitiva, la sociolingüística pretende establecer las normas sociales que determinan el comportamiento de los comunicantes (Shweizer y Nikolski, 1978: 147-148). 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 suele denominar 'choque cultural' (ibídem: 160). Precisamente esto es lo que le podría ocurrir a un intérprete si no adecua su TM a la CM, porque interpretar de forma lineal un acto de habla determinado aceptable en la CO, puede ser mal recibido por los receptores de la CM.

En lo que respecta a los conocimientos culturales, para poder desempeñar adecuadamente nuestra labor de 'mediadores culturales' como intérpretes, se alzan voces cada más fuertes que señalan hacia una realidad, efecto de la globalización, que solemos pasar por alto. No cabe duda de que en la interpretación social, de enlace o bilateral, y en concreto en la judicial, la mediación cultural sigue desempeñando un papel fundamental. No obstante, nos debemos replantear su relevancia real en el contexto de las conferencias internacionales, donde, como bien apunta Setton (2003: 38), a excepción de las referencias religiosas (que por otro lado se suelen evitar) y del uso de proverbios enraizados en las singularidades culturales de cada lugar, las convenciones que rigen la mayoría de los eventos internacionales son anglosajonas y los contenidos rara vez se desvían de lo que el autor denomina *internationalese or homogenised European* (ibídem).

En la misma línea, Pöchhacker (2003: 118-119) realiza el cómputo de la relación entre el número de participantes y ponentes de un congreso cuyas lenguas oficiales son el inglés y el alemán: 96 de las 104 ponencias se presentan en inglés, de las cuales sólo 29 fueron

presentadas por oradores con inglés como lengua materna y las 67 restantes emplearon el inglés como lengua auxiliar internacional. Por ello, el autor comenta:

> A la luz de estas estadísticas, la suposición de que en la sala de conferencias tiene lugar una transferencia cultural se vuelve problemática si uno se imagina a un húngaro escuchando la interpretación en alemán de lo que dice en inglés un mexicano (2003: 119).

De ahí que, para los propósitos comunicativos del congreso, tal y como comenta el autor, sea más relevante la existencia de una base 'cultural' común a los participantes por su afinidad de intereses (profesionales, científicos, sociales) que las posibles barreras culturales que pudieran impedir la comunicación entre ellos.

En este sentido, Witte (2000: 121 y ss.) discrepa con la aproximación de Pöchhacker (1994) en varios sentidos. En primer lugar, teme ver un retroceso en el autor que recuerda teorías lingüísticas pasadas de la traducción cuando afirma que la IS, más que una transferencia cultural parece ser:

> (…) ein] rezipientorientierter Transfer von einer A- in eine Z-Sprache innerhalb einer (Experten-) Soziokultur (ibídem: 216).

Por otro lado, la autora tacha de 'homogeneización artificial' el intento del autor de hablar de una 'cultura común' de los participantes de los congresos internacionales. Witte opina a este respecto que incluso los conocimientos de fondo que todos puedan compartir no serán idénticos, porque están sujetos a las visiones culturales de cada uno (ibídem: 122).

A pesar de que podemos entender ambas aproximaciones, consideramos que habría que realizar estudios en profundidad de lo que ocurre en los contextos internacionales, ya que podría suceder que, a pesar de la idiosincrasia cultural, lo que impere sean más bien esas convenciones internacionales de las que habla Setton (2003). Por otro lado, el hecho de que esto ocurra dista mucho de que los distintos participantes no sigan abordando los temas desde sus respectivas visiones del mundo. Es decir, por mucho que un español hable en otro idioma, por ejemplo en inglés, no lo hará como lo haría un americano, un alemán o un argentino[46] (véase también Witte, 2000: 123-124). Es más, aún cuando alcance un excelente dominio de la

[46] Este es el argumento más fuerte que encontramos para rechazar el inglés como medio universal de comunicación. A primera vista, puede interpretarse que antes del gran acontecimiento de la Torre de Babel, todos nos entendíamos mejor, porque hablábamos la misma lengua. Pero entonces ¿si ahora todos habláramos en una misma lengua (en inglés) nos comprenderíamos mejor? Para bien o para mal, creemos que la respuesta es un no categórico. Mientras sigamos perteneciendo a culturas diferentes (la lengua es un componente más de la cultura y por tanto no la determina), tendremos que enfrentarnos a situaciones como las que describe Keim (1994: 74-75) con ejemplos en los que se emplea el inglés como lengua franca entre españoles y alemanes.

lengua extranjera, difícilmente pensará igual que un representante de la cultura correspondiente. Por ello, nos gustaría detenernos brevemente en las interferencias culturales.

En una de las obras que se convirtió casi de inmediato en referencia obligada para cualquier estudio sobre diferencias culturales entre naciones, Hofstede (1980[47]) parte de una extensa investigación empírica en más de 50 países que inicia a finales de los años sesenta entre directivos de IBM repartidos por todo el mundo. El autor define a partir de más 116.000 cuestionarios, cuatro ejes culturales básicos: *power distance* (grado en el que los miembros de una sociedad aceptan la existencia de jerarquías de poder, lo cual tiene grandes consecuencias en el mundo de los negocios); *uncertainty avoidance* (grado de tolerancia de la sociedad ante la incertidumbre o hasta qué punto las situaciones nuevas se aprecian como amenazantes); *individualism vs. colectivism* (grado en el que los miembros de una sociedad se ocupan más o menos de sí mismos o de los grupos a los que pertenecen, puesto que las culturas más individualistas son más propensas a la discusión, mientras que en las colectivas se tiende hacia la armonía y se evitan las tensiones de los debates y las disputas); *masculinity vs. femininity* (distinta distribución de los roles emocionales entre los sexos, porque, aunque hoy parezca políticamente incorrecto, lo cierto es que las culturas más masculinas son más competitivas y las femeninas más dadas a la cooperación). El autor define cada país conforme a su posición específica en relación a estos parámetros culturales. Tanto los estudios de Hofstede, como los de otros autores han contribuido en gran medida a explicar las diferencias nacionales en fenómenos diversos, lo que abarca, desde la política a la educación pasando por los negocios, el comportamiento de consumo, los fenómenos migratorios, etc. Recientemente se ha incluido un quinto parámetro, la orientación a corto o largo plazo. Pero siguiendo los pasos del autor, se han perfilado otros parámetros como, por ejemplo, la distinción entre lo privado y lo público (en algunas culturas no hace falta una pared como línea divisoria, basta con una mampara o una línea imaginaria) o la distancia vs. proximidad (las diferencias en la distancia interpersonal, por ejemplo los 50-60 cm. de los españoles frente a los 70-80 cm. de los alemanes).

Pongamos dos pequeños ejemplos con los que ilustrar hasta qué punto influyen las culturas en la comunicación. Ya mencionamos que Hofstede incluye un quinto parámetro relacionado

[47] Recientemente se ha editado una versión revisada y renovada bajo un título similar (*Culture's Consequences*) en la que Hofstede añade los avances y contribuciones hechos sobre su modelo en las últimas décadas.

con la perspectiva temporal. En este sentido, los alemanes y los españoles muestran claras divergencias:

> Die Folge davon ist, dass zuweilen die deutsche Seite etwas sehr schnell erledigt haben möchte, während die spanische Seite der Meinung ist, dass man sich noch Zeit dafür lassen kann (Keim, 1994: 121).

También puede ocurrir que, desde la perspectiva alemana, los españoles actúen con muy poco margen de tiempo y que se sientan bajo presión por parte de sus interlocutores españoles. En otras palabras, los alemanes tienen una orientación 'a largo plazo', frente a los españoles que la tienen 'a corto plazo'. Esta diferente orientación temporal hace que los conceptos que se esconden tras adverbios de tiempo del tipo 'bald - pronto', 'in Kürze - dentro de poco' o 'eilig - urgente' sean también distintos, de ahí que puedan ocasionar malentendidos. Además, parece ser que los alemanes son monocronos, la organización de sus tareas es lineal en el tiempo, razón por la que la planificación del trabajo es inherente a su forma de vida, mientras que los españoles somos policronos (desempeñamos varias tareas de manera simultánea) y percibimos la actitud de los alemanes como 'inflexible'.

Lo mismo ocurre con la importancia que se da a la letra escrita en las dos culturas. La tradición oral en España es mucho más fuerte que en Alemania (ibídem: 84 y ss.). Los españoles tenemos la necesidad de confirmar mediante una conversación (al menos por teléfono) la información que recibimos por escrito, comportamiento que los alemanes no entienden en absoluto. Esta diferencia, como otras, se refleja en el uso de las lenguas. La expresión española 'lo escrito, escrito está' tiene cierta connotación negativa. Suele emplearse precisamente para evitar escribir lo que se acuerda o, una vez escrito, como amenaza o advertencia, mientras que en alemán una expresión similar 'schwarz auf weiß' es positiva, porque a los alemanes les encanta tener un escrito al que poder atenerse[48].

Si el intérprete conoce estas y otras diferencias, podrá adaptar en la medida de lo posible su mensaje para que sea bien recibido por la cultura de llegada y para que el orador del TO consiga el resultado esperado de sus homólogos o colegas pertenecientes a otra cultura

Por todo ello, no consideramos menos importantes los conocimientos culturales del intérprete. Es más, es probable que cada vez éstos deban ser más amplios, porque se extienden a los países en los que se hablan las lenguas de trabajo (lenguas extranjeras aprendidas en el

[48] Para ahondar en el tema de las interferencias entre las culturas alemana y española recomendamos la obra de Lucrecia Keim (1994) que, si bien se limita al mundo de los negocios, toca parámetros culturas extrapolables a otras situaciones comunicativas.

transcurso de los ciclos formativos de educación básica y secundaria). Si esto es así, a los intérpretes con inglés como lengua de trabajo les toca la peor parte y los que trabajen con el alemán deberían acercarse a las realidades culturales de los países del Este. Aunque tampoco debemos exagerar, porque en un congreso internacional de medicina la información comunicativamente relevante estará vinculada a la materia, es decir, a los conocimientos de fondo y en menor medida a la procedencia del orador. Siempre habrá que tener en cuenta los factores relevantes para cada una de las situaciones comunicativas en las que el intérprete debe desempeñar su actividad.

1.3.2.2.1. La cultura y el conocimiento

Como vimos en el apartado 1.2.1.1, el TO ha de ser aceptable en la cultura de llegada y para ello tiene que adaptarse a las normas y convenciones textuales y sociales generalmente aceptadas en dicha cultura para cada tipo de texto. De acuerdo con Hönig y Kussmaul (1982: 58) el texto se entiende como una parte textualizada del trasfondo cultural. En el estudio de la traslación como proceso de transferencia cultural, sólo esa parte reducida de los fenómenos no universales de una cultura se somete a un examen descriptivo, que se evalúa desde las convenciones establecidas o con las nociones de corrección (Pöchhacker, 2003: 112 y ss.).

En el funcionalismo, al igual que en el marco de otras aproximaciones comunicativas, se considera superflua la línea divisoria entre lengua y cultura y se distingue entre *paracultura* y *diacultura*. Bajo el primer término se entiende la cultura de un pueblo, una nación o sociedad, lo que equivale a la identificación de una lengua, por ejemplo, el español con la lengua de un país, España, y como parte de su cultura. La diacultura se refiere a las diferentes clases sociales, en nuestro caso, distintos grupos profesionales y de intereses de una paracultura (Witte, 2000: 56).

Para los etnógrafos, la cultura se adquiere, y gran parte de ella está incluida en lo que denominamos conocimiento del mundo (1.3.2.3). Los intérpretes en formación deben saber que esto no significa únicamente que los miembros de una cultura deben saber ciertos hechos o ser capaces de reconocer objetos, lugares y personas, sino que también deben compartir ciertos modelos de pensamiento, modos de entender el mundo, de hacer inferencias y predicciones. En otras palabras, la cultura no solo es un fenómeno material que se limita a las cosas, la gente, la conducta o las emociones, sino que se extiende a la organización de todas ellas.

De acuerdo con las aproximaciones cognitivas a la cultura, los miembros de una comunidad cultural deben compartir dos tipos de conocimientos: el proposicional y el

procedimental (Duranti, 2000: 52-53). El primero corresponde al *know-that* o 'qué se sabe' (la tortilla lleva huevo) y el segundo al *know-how* o 'cómo se hace'. El conocimiento procedimental es tan importante como el primero ya que, por ejemplo, si sólo sabemos que la tortilla lleva huevo podemos no dar con la manera de elaborarla y preparar en su lugar un huevo frito, un revuelto o un huevo escalfado. Necesitamos saber cómo se hace una tortilla española, los pasos que hay que seguir: cascar el huevo, batirlo, añadir sal, calentar la sartén con una pizca de aceite o mantequilla o cómo darle la vuelta. También debemos reconocer si una situación requiere una acción determinada, por ejemplo, 'está oliendo a quemado', tengo que bajar o apagar el fuego, darle la vuelta ya a la tortilla o hacerla de nuevo.

Durante la década de los sesenta, los antropólogos cognitivos se interesaban por los sistemas terminológicos para explorar el mundo cognitivo de un grupo de individuos determinado. Pronto se ponen de manifiesto los problemas y limitaciones que encierra esta opción (Duranti: 2000) y gana interés la idea de que el conocimiento está distribuido, lo que entra en conflicto con la concepción occidental de que todos los miembros de una cultura participan del mismo conocimiento. En nuestro país, encontramos cientos de ejemplos que ponen de manifiesto que esto no es así del todo. Uno sencillo nos vuelve a remitir a las prácticas culturales cotidianas, como cocinar o comer (al final, la tortilla que hace nuestra madre sabe diferente a la de la abuela o a la que nosotros mismos preparamos), pero el fenómeno se extiende a las estrategias que se emplean para interpretar los hechos y solucionar problemas. Por ello, es importante advertir a los intérpretes de la gran diversidad que caracteriza a cada una de las comunidades y del peligro que encierran las frases hechas habituales del lenguaje que alimentan los estereotipos como que los *españoles* somos unos *impuntuales* y los *alemanes* unos *perfeccionistas*.

En definitiva, lo que realmente caracteriza a la gente que comparte una misma cultura no es la uniformidad, sino su capacidad de predecirse unos a otros.

En nuestra situación comunicativa intercultural conviene diferenciar entre la propia cultura, aquella que se adquiere primero, la originaria, y las culturas ajenas que hemos adquirido junto con los conocimientos de cada una de las lenguas extranjeras. Witte (2000: 50) resalta la importancia de que el conocimiento de la cultura sea consciente frente al conocimiento que pueda tener un 'nativo' o un 'bilingüe', al que, por otro lado, se le presuponen habitualmente las competencias ideales para la traducción o la interpretación. Las normas y convenciones

culturales se adquieren en un proceso inconsciente y se reflejan en un conocimiento intuitivo. Esta competencia cultural intuitiva resulta insuficiente para la interpretación o la traducción:

> Kulturkompetente Translation verlangt die Befähigung, eine 'distanzierte', bewusste Haltung zur Eigenkultur einzunehmen sowie die jeweilege(n) fremde(n) Arbeitskulture(n) bewusst zu 'erlernen' (ibídem).

Lo normal es que las demás culturas se reciban, interpreten y valoren desde nuestra propia cultura (Witte, 2000: 80), lo que resulta interesante desde el punto de vista de la comunicación inter- o intracultural, porque las imágenes que tenemos de otra cultura siempre dependerán del cristal de la propia cultura con el que las estamos mirando, lo que implica que ponernos en la piel del que habla como miembro de otra cultura será imposible y que los conocimientos que tenemos sobre las culturas ajenas siempre forman parte de nuestra propia cultura y están en constante evolución (la imagen que tenemos de los alemanes ha cambiado desde la II Guerra Mundial). Es lógico que nos cuestionemos en qué medida la imagen que tenemos de la cultura ajena coincide con la imagen que los miembros de esa cultura tienen de sí mismos. En este sentido, cuanto menores sean los conocimientos previos sobre dicha cultura, más probabilidades habrá de no comprender un fenómeno cultural ajeno (ibídem 85).

1.3.2.3. Conocimientos de mundo, enciclopédicos[49] y de fondo

Ya hemos adelantado en el apartado 1.1.1 que para comprender el sentido de un discurso en un acto comunicativo intercultural no basta con tener conocimientos de lenguas y sus culturas. Debemos poseer una cultura general amplia, conocimientos de mundo, enciclopédicos y de fondo, así como un interés constante por los asuntos de actualidad, de manera que seamos capaces de contextualizar un mensaje y así comprenderlo al relacionarlo con conocimientos anteriores.

En un estudio comparativo de las habilidades de estudiantes, licenciados y profesionales, Riccardi (1995b: 218, 221) constata que los intérpretes profesionales se valen de sus conocimientos para superar dificultades de audición (interferencias o ruido), mientras que los alumnos, que siguen una estrategia ligada al nivel más bajo de comprensión, el lingüístico, no son capaces de darse cuenta de que no están comprendiendo correctamente. Sus

[49] Véase Cuenca y Hilferty (1999: 94), quienes afirman que para la lingüística cognitiva *la frontera entre conocimiento lingüístico y conocimiento de mundo es artificial, ya que el significado lingüístico se fundamenta directamente en nuestro conocimiento del mundo y el considerarlo separadamente no hace más que ocultar aspectos que son centrales para el estudio de las lenguas.* En el presente trabajo, tenemos en cuenta tanto el conocimiento lingüístico, como el de mundo, pero los abordamos por separado, porque el intérprete simultáneo trabaja a partir de los conocimientos lingüísticos, culturales, de mundo y de fondo de dos lenguas. Una de las lenguas es la materna, pero la segunda, por regla general, es adquirida. En los procesos de aprendizaje de lenguas, no siempre se adquieren los conocimientos lingüísticos asociados a los de mundo.

conocimientos de mundo no son suficientes, el léxico no activa los mundos conceptuales (v. § 1.3.2.1) por lo que el resultado es una interpretación sin sentido.

Sin embargo, no es suficiente con que los intérpretes posean amplios conocimientos de mundo, sino que también deben comprender la escena internacional, estar libres de prejuicios y de ideas preconcebidas para poder entender y transmitir el sentido con independencia de lo que se diga. Al tratar en clase un tema como el terrorismo fundamentalista islámico, y tras varios ejercicios y discursos formales de autoridades occidentales sobre las consecuencias de los atentados del once de septiembre contra las Torres Gemelas y el Pentágono, surge un discurso, también formal, pero en el que se desarrolla una argumentación con un mensaje de protesta contra las medidas antiterroristas que, en opinión del orador, atentan contra las libertades fundamentales del sistema democrático. Los alumnos, que no están al corriente de esta otra corriente de opinión, tergiversan completamente el sentido hasta el punto de que el TM resultante es un discurso totalmente paralelo e incluso opuesto al original.

Por regla general, los oradores que interpretamos muestran tener una cultura general amplia o al menos unos amplios conocimientos de fondo. Si el intérprete no comparte estos conocimientos con el orador, corre el riesgo de no entender sus alusiones, al alcance únicamente de aquellos que posean una cultura y unos conocimientos similares.

Aparte de los problemas técnicos, el intérprete debe enfrentarse a los problemas propios de la necesidad de trabajar en diferentes contextos y con diferentes materias, lo que implica un gran esfuerzo de aprendizaje de conceptos y terminología durante la preparación de cada evento. Puede ocurrir que alguien trabaje de forma regular, como *free-lance* o personal contratado, siempre en una misma empresa, pudiendo familiarizarse con la temática, pero no suele ser lo habitual en las Islas ni en la Península. Antes al contrario, aumentan de manera continuada los temas abordados en foros internacionales (otro fruto de la globalización). Una de las ventajas de esta realidad es que así se evita la rutina y el intérprete puede saciar su curiosidad intelectual, pero el carácter esporádico de la mayoría de los encuentros del sector privado no favorece la especialización y los intérpretes se ven obligados a ampliar su abanico de clientes para obtener suficientes ingresos.

En definitiva, todos los contextos de IS requieren las mismas competencias básicas. Ahora bien, el campo de trabajo del intérprete es tan extenso que requiere por su parte una cultura general igual de amplia. El intérprete debe ser un intelectual curioso con el deseo de ampliar siempre sus conocimientos.

La importancia de los conocimientos compartidos se hace patente cuando coincide un grupo de hablantes, que tiene un acceso semejante a una misma realidad. Los miembros de una familia no tenemos que ser muy precisos en nuestra comunicación, porque nuestros interlocutores saben de qué estamos hablando y son capaces de añadir toda la información expresada de forma implícita. Algo similar puede ocurrir en un encuentro de especialistas sobre cualquier tema. Todos los participantes, sean oyentes o ponentes, tienen en común su especialidad o vocación y tienen acceso casi simultáneo a una misma realidad. El único 'intruso' suele ser el intérprete y digo *suele*, porque hay ocasiones en las que el intérprete también es un especialista en ese tema. De ahí la imperiosa necesidad de que el intérprete haga lo posible por alcanzar los conocimientos suficientes que le permitan entender aquella información que el orador no expresa directamente.

Anderson (1994: 103-109) intenta confirmar la hipótesis ampliamente aceptada de que si los intérpretes conocen de antemano el tema del discurso, su interpretación será mejor. Para ello, recrea tres situaciones posibles. En la primera, a los intérpretes se les facilita una copia del TO momentos antes de comenzar la interpretación, como sucede a menudo en la práctica. En la segunda, los intérpretes disponen de un pequeño resumen del TO que contextualiza el discurso y resalta los puntos principales a la vez que su estructura interna. La tercera es la situación de control y los intérpretes no disponen de nada. Curiosamente, a pesar de lo esperado, los resultados revelan que los intérpretes que sólo disponen del pequeño resumen hacen su trabajo igual de bien en términos de eficacia y transmisión correcta de la información que los intérpretes que han tenido la oportunidad de leer todo el texto antes de comenzar el discurso.

La propia autora apunta hacia los posibles motivos de tales resultados que, en principio, contravienen la intuición y experiencia de muchos profesionales. Sería necesario replicar el experimento con un mayor número de sujetos (intérpretes), algo que, en realidad, resulta extremadamente complicado, por la poca disponibilidad de tiempo o voluntad de los propios intérpretes (Čeňkova, 2001: 79) y porque en las situaciones reales el número de intérpretes suele ser muy limitado. Sería conveniente que el grado de competencia de los distintos sujetos fuera similar, lo que no hace más que complicar las cosas, porque si ya es difícil encontrar intérpretes que colaboren, encontrarlos con experiencia y habilidades similares es una empresa al alcance únicamente de organismos internacionales. Por otro lado, el fragmento analizado no incluía el principio de los discursos, ya que los primeros minutos se consideraron 'tiempo de

calentamiento'. En las situaciones reales, los conocimientos de fondo son cruciales en los primeros minutos. Más aún, los intérpretes que forman el grupo de control, es decir, los que no disponen de material escrito antes de la interpretación, sí sabían de qué iba a tratar el texto, por lo que consideramos que pierde fuerza como grupo de control. Si se conoce el tema, se pueden sacar conclusiones acerca de los posibles argumentos o desarrollo del texto. Por último, la autora comenta con acierto que cuando los TO revisten alguna dificultad específica debido a su complejidad técnica, científica o estilística (no así en el experimento), probablemente es cuando los intérpretes sacan mayor provecho de disponer del material de antemano.

Por su parte, Schweda-Nicholson (1987: 200) sostiene que ciertos errores observados en los ejercicios de IS de clase podrían haberse evitado si los intérpretes en formación hubieran tenido en cuenta el contexto del discurso y sus conocimientos sobre el tema almacenados en la memoria de larga duración. Los errores de interpretación, afirma la autora, se deben a menudo a la ausencia de los conocimientos pertinentes por parte del intérprete ya que dominar el tema y el material del que se trata es la auténtica clave para conseguir una interpretación de calidad[50].

Lederer (1990: 53-60) comparte esta postura al considerar que los conocimientos de fondo son tan importantes como el dominio de la lengua para comprender un discurso. La autora cree que al hablar de conocimientos de fondo se está empleando un hiperónimo que engloba diferentes 'complementos cognitivos': conocimientos de mundo, de tiempo y espacio, de las circunstancias que influyen en la producción textual, del orador y de los oyentes y la memoria. No obstante, cuando nosotros empleamos el término 'conocimientos de fondo' nos referimos en concreto a los conocimientos sobre el tema.

En definitiva, vemos como existe un número abundante de aportaciones que coinciden en atribuir a los conocimientos de los intérpretes una gran importancia. En el apartado correspondiente al capítulo dedicado a las competencias necesarias para la IS, vemos y comentamos algún estudio que defiende la postura de que los intérpretes pueden interpretar sin comprender.

[50] En el artículo de Margarita Bowen (1989) encontramos ejemplos de situaciones en las que la ausencia de conocimientos de mundo y de fondo por parte del intérprete resulta en problemas de interpretación.

1.3.3. Condiciones de trabajo

Que la interpretación difiere de la traducción es obvio. Como punto de partida sirve la constatación de que algunos excelentes traductores fracasan en su intento de realizar una interpretación simultánea por la frustración y estrés que les genera tener que tomar decisiones de forma inmediata sin tiempo para consultar y por tener que conformarse con la primera versión, cuando segundos más tarde ya se les ha ocurrido una más apropiada.

Tradicionalmente se ha empleado un único parámetro para distinguir entre los diferentes tipos de interpretación (cf. Alexieva, 1997: 220-221). El más empleado ha sido la situación comunicativa del evento, lo que nos ha llevado a numerosos autores a emplear el término 'interpretación de conferencia' que engloba diferentes tipos de interpretación, simultánea con y sin texto, consecutiva con y sin toma de notas, de 'susurro', traducción a primera vista e incluso audiovisual, si fuese necesario. No obstante, se hace necesaria una clasificación permeable que permita aislar las variables que influyen en actividades similares, pero diferentes.

En la interpretación simultánea, las condiciones de trabajo determinan el proceso, las estrategias que el intérprete emplea y las características del TM, así como las competencias necesarias para que la comunicación tenga éxito, como veremos en el capítulo siguiente. Kade (1968: 35), de la Universidad de Leipzig, define la interpretación como una actividad traslativa que difiere de las demás formas en que el TO sólo se presenta una vez y en que el TM se produce bajo condiciones de déficit de tiempo. A partir de una tabla de Chernov (1978: 28; v. también Kade, ibídem: 34 y ss.) o la versión ampliada en castellano de Lvóvskaya (2003), en la que se compara la traducción escrita con la interpretación consecutiva y simultánea, podemos distinguir las siguientes diferencias relevantes entre la actividad del intérprete y del traductor:

CARACTERÍSTICAS	TRADUCCIÓN	INTERPRETACIÓN	
		consecutiva	simultánea
1. Forma de comunicación	Escrita	Oral	Oral
2. Número de veces de recibir el TO	No limitadas	Una	Una
3. Coincidencia en tiempo de actividades	No coinciden	Coinciden dos actividades de 'diferente' naturaleza	Coinciden dos fases de la misma actividad
4. Ritmo de la actividad	Libre	Impuesto en la 1ª fase, casi impuesto en la 2ª	Impuesto
5. Tiempo de la actividad	No limitado	Limitado	Limitado
6. Contactos personales con otros comunicantes	No hay	Hay	No hay

Figura 1.3.3a Lvóvskaya, 2003: 97

a) la forma de comunicación oral de la IS frente a la escrita de la traducción
b) recepción única del TO en IS, mientras que en traducción el TO se relee tantas veces como sean necesarias
c) coincidencia (parcial) de las dos fases de la actividad (en traducción no coinciden)
d) ritmo de la actividad del intérprete impuesto frente al ritmo libre en traducción
e) el tiempo total de la actividad está limitado en la IS, ya que ésta dura como máximo unos segundos más que el TO, mientras que el tiempo dedicado a la traducción es ilimitado dentro de los márgenes del contrato (fecha de entrega)
f) el factor de los contactos personales que sólo se da en la IC, pero no en la traducción ni en la IS y que, como veremos más adelante, consideramos fundamental

Cabe señalar que el parámetro 'forma de comunicación' presenta algunos inconvenientes, ya que excluye, entre otras, la interpretación de signos, formas mixtas de interpretación de enlace, como la interpretación con apoyo visual (con el texto de la conferencia) o la interpretación a la vista, con o sin preparación previa. Esto lleva a Pöchhacker a la siguiente definición de interpretación acorde con los criterios de distinción de Kade (1968: 35):

> Interpreting is a form of Translation in which a **first and final rendition in another language** is produced on the basis of a **one-time presentation** of an utterance in a source language (2004: 11).

Las características diferenciales de la IS determinan todo el proceso. La coincidencia de ambas fases de la actividad, por ejemplo, requiere una división de la atención y la anticipación a partir de deducciones lógicas. Por su parte, el ritmo impuesto por el orador y la duración limitada de la actividad hacen imprescindible la síntesis (mediante la modificación y reducción del TM con respecto al TO sin perjudicar su sentido; v. §§ 1.2.2 y 2.4.2) y constituyen la causa de que los intérpretes expertos se corrijan más cuando los errores son comunicativamente relevantes y menos cuando se trata de errores leves de expresión. El carácter oral de la actividad hace posible la autocorrección, las estrategias de aproximación y otros recursos que, aunque posibles en el proceso de traducción, resultan inadmisibles en la versión final.

Harris (1981) menciona también algunas de las diferencias entre traducción e interpretación que ponen de manifiesto que realmente se trata de dos actividades comunicativas interculturales sustancialmente diferentes. La interpretación permite no recoger toda la información de precisión y convertir una frase tal como:

> Revenues have gone up from $19.732,55 in 1979 to $ 21.033,41 in 1980

en otra que diga:

> Revenues have increased by over a thousand in the past year (ibídem: 157).

Es cierto, en interpretación es posible. Sin embargo, una transformación similar en traducción, no lo sería.

El mismo autor sostiene que el concepto de fidelidad no es único para las dos modalidades:

> (...) fidelity, in current professional translation practice, means above all fidelity to the author's stated text; while in interpretation it means above all fidelity to the speaker's communicative intent.

Nosotros no coincidimos en absoluto con esta afirmación. Ya hemos comentado que entendemos la actividad del intérprete y del traductor como bicéfala, en el sentido de que ambos tienen que crear un TM aceptable para la cultura meta al tiempo que respetan el PCA, tanto si se trata de una traducción como de una interpretación. Lo que sin duda es cierto es que el carácter evanescente de las palabras o, dicho con propiedad, de la forma en el discurso oral contrasta con el carácter permanente de un TO y TM escritos expuestos a la crítica y a la comparación de manera indefinida. Esta es una de las razones, que, según Harris, podría explicar por qué los profesores de interpretación somos más tolerantes con la creatividad de nuestros alumnos que los de traducción, que exigimos mucho más 'respeto' al texto. De hecho, hemos de admitir que nosotros mismos aplicamos un doble rasero cuando estamos en clases de IS o de traducción. En estas últimas atendemos muchísimo más a las connotaciones y posibles versiones no exactas derivadas de un mal uso de la terminología, de la expresión y de la formulación de ideas, mientras que en IS nos centramos principalmente en la transmisión correcta del sentido. Sin duda, la diferencia radica en el nivel de exigencias de la comunicación oral frente a la escrita.

Harris propone la siguiente comparación entre traducción e interpretación:

Traducción	*Interpretación*
1. La producción del TO tuvo lugar en el pasado.	La producción del TO tiene lugar aquí y ahora.
2. El TO es un producto terminado, estático, inalterable.	El TO sigue en producción; es estático y no se sabe cuánto durará.
3. El TO puede revisarse una y otra vez, se puede apartar y volver a examinar más tarde.	El TO se desvanece con rapidez, a no ser que el intérprete lo recuerde.
4. El TO es de carácter verbal, a excepción de posibles imágenes o diagramas y, por regla general, llega al traductor sin información adicional de su autor; el traductor desconoce las circunstancias en las que fue	El discurso verbal se ve enriquecido por los gestos y otras formas de lenguaje corporal; el intérprete está en contacto directo con las circunstancias en las que se

escrito. En ese sentido, se considera 'autosuficiente'[51].	desarrolla.
5. La mayor parte de los TO son de un único autor; el traductor relaciona las ideas y pensamientos y estudia el ideolecto de un único autor en cada trabajo.	El intérprete tiene que 'conectar' con diferentes personas en un mismo evento y con frecuencia con rápidos cambios de turno.
6. Dada la lejanía [temporal o espacial] del autor, ni siquiera los TO emocionales tienen el impacto que consigue de un discurso sobre su audiencia o su intérprete.	El intérprete no sólo es consciente de las tensiones de un evento, sino que con frecuencia está sujeto a ellas.
7. Las traducciones pueden revisarse, criticarse y editarse antes de ser publicadas.	Los intérpretes tienen que producir una versión correcta la primera vez; no hay ningún editor que actúe de filtro entre él y sus oyentes.
8. El traductor no suele saber quienes serán sus lectores. Como el original, su propio texto es estático y no puede reaccionar a la respuesta de sus receptores[52].	La interpretación va dirigida a un grupo conocido de oyentes. Su reacción permite al intérprete enmendar o rectificar lo dicho a tiempo.
9. Autor y lectores no están en contacto unos con otros a excepción de a través del texto y su traducción. La distancia es temporal y espacial y puede ser muy grande.	Oradores y oyentes son participantes de un mismo evento, en la misma sala y en el mismo momento. Comparten experiencias incluso sin la interpretación.

Harris, 1981: 158[53]

De la tabla se desprenden muchas de las observaciones que ya hemos planteado en apartados anteriores, por ejemplo, que al intérprete, no le basta evidentemente con hablar las lenguas, sino que además debe comprenderlas cuando las emplean los demás, no sólo los nativos, sino también oradores nerviosos o que hacen uso de ellas como lenguas extranjeras.

Salevsky (1982) distingue diferentes tipos de traducción e interpretación de acuerdo a los siguientes siete parámetros que recuerdan a los propuestos por Chernov:

1. posibilidad de repetir la actividad
2. disponibilidad del traductor o intérprete de partes o de la totalidad del texto
3. simultaneidad de las diferentes fases del proceso
4. condiciones temporales: restricciones de la velocidad y del tiempo total disponible para su realización
5. condiciones espaciales: situación de los comunicantes en el espacio
6. modo de recepción del TO: a través del canal visual o auditorio, con o sin el uso de equipamiento técnico
7. modo de realización: el TM es oral o escrito, con o sin el uso de equipamiento técnico.

Nos parece acertado incluir la dimensión espacial, así como el canal de recepción (parámetros 5 y 6). En primer lugar, ya hemos comentado en el apartado 1.1.5 la importancia de la comunicación no verbal. El hecho de que el intérprete tenga ante sí al autor del texto es

[51] En realidad, nosotros consideramos que en algunos casos será conveniente que el traductor averigüe la información relevante para la comprensión del sentido (documentación sobre el emisor y su época, por ejemplo).
[52] No siempre. Compárese la traducción de textos científicos.
[53] La traducción al español es de la autora del presente trabajo doctoral.

una importante fuente de información adicional: su manera de exponer el discurso, la entonación, la emoción que imprime a sus palabras, los titubeos, la mímica y la gesticulación. Otra ventaja de compartir el espacio con los demás participantes es que el intérprete puede en ocasiones adivinar a partir de la reacción de sus oyentes, si estos le están comprendiendo o no. Incluso en situaciones con frecuentes cambios en los turnos de palabra, puede enmendar errores o reformular una idea cuando detecta que no ha sido comprendida y conduce a malos entendidos.

Vemos, pues, que las condiciones de trabajo de la interpretación también plantean algunas ventajas con respecto a la traducción, ventajas que, por otro lado, son fundamentales para que la actividad sea posible. Otra de ellas es el hecho de que la interpretación forme parte de la situación comunicativa, ya que esto trae consigo su carácter único e irrepetible, es decir, la interpretación tiene una validez limitada a la situación comunicativa concreta. Las imperfecciones estilísticas y terminológicas se pueden compensar mediante la entonación, los elementos paralingüísticos y puntualizaciones o repeticiones ocasionales.

Ahora bien, aparte de las dificultades evidentes que se derivan de las extremas condiciones de déficit de tiempo, durante la interpretación no se pueden realizar labores de documentación ni consulta, con la excepción del uso de glosarios o fichas confeccionados *ex profeso* para la ocasión. A diferencia del traductor, que puede interrumpir su labor creadora tantas veces como considere necesario (dentro del plazo de entrega) para consultar datos, expresiones, sinónimos, términos más apropiados, conceptos, etc., veremos en el apartado 3.2.8 la importancia de la labor de documentación previa al momento de la interpretación.

A partir de los siete parámetros arriba expuestos, Salevsky (1982: 85) distingue dos variantes de interpretación consecutiva (con o sin toma de notas) y las siguientes cuatro de interpretación simultánea:

a) en cabina, sin el TO escrito, recepción única del TO a través del canal auditivo y con el uso de equipamiento técnico
b) en cabina, con una versión escrita del TO, la recepción es a través del canal auditivo y visual
c) en la propia sala de conferencias, sin cabinas, pero con el equipamiento técnico necesario, esto es auriculares, micrófono, receptores, ...
d) interpretación simultánea de susurro

Entendemos que en el caso (b), la recepción puede ser única si la versión escrita se recibe momentos antes de que dé comienzo la IS, o cuando el TO no coincide con la versión escrita. Algunos autores consideran que el tipo (d) se aproxima más a la IC que a la simultánea, porque no requiere equipamiento técnico. Además, el contacto entre los comunicantes es inmediato con las ventajas que ello conlleva en la capacidad de reacción ante la respuesta de los oyentes (Alexieva, 1997: 220).

Alexieva (ibídem: 230) parte de esta clasificación y de los parámetros aplicados por Salevsky (1982) para proponer los siguientes factores que determinan los eventos mediados por los intérpretes:

- 'distancia' vs. 'proximidad' entre orador, oyente e intérprete, dependiendo de la modalidad de interpretación, siendo la distancia mayor y en la interpretación de 'susurro' la menor
- 'no-implicación' vs. 'compromiso' del orador con el contenido de su intervención. Se aprecia una diferencia entre los encuentros científicos o tecnológicos y los eventos que giran en torno a asuntos de interacción humana, siendo en este último caso, donde los participantes se implican más
- 'igualdad – solidaridad' vs. 'no-igualdad – poder' en relación al estatus social, función desempeñada y género del orador y de los destinatarios, así como, en algunos casos, del intérprete
- 'contexto formal' vs. 'contexto informal' en relación al número de participantes, grado de privacidad y distancia con respecto al país de origen
- 'discurso escrito y leído' vs. 'discurso oral' ('*literacy*' vs. '*orality*'), lo que determina, por ejemplo, el grado de espontaneidad como hemos visto en el apartado 1.1.6
- 'predisposición a la cooperación – discurso directo' vs. 'desinterés en la cooperación – discurso indirecto' (relevante en las estrategias empleadas en las negociaciones)
- 'objetivos compartidos' vs. 'objetivos en conflicto'

Nos parece muy interesante su aproximación, ya que la información acerca de los distintos parámetros permite prever el tipo de interpretación que se espera del intérprete. Por ejemplo, si sabemos de antemano que la descripción de la situación comunicativa corresponde más a los primeros elementos de los factores arriba expuestos, sabremos que su carácter es 'universal' y que con toda probabilidad el 'papel fantasma' del intérprete sea el más adecuado.

Desde un punto de vista histórico, todo parece apuntar que el primer tipo de interpretación que surge es una interpretación comercial (cf. Kurz, 1985, 1986a, 1986b) que hoy podemos englobar bajo el término generalmente aceptado de interpretación de enlace. Paralelamente parece lógico pensar que, tanto en tiempos de paz como de guerra, existiera un tipo de interpretación diplomática entre representantes de diferentes comunidades. En el marco histórico de las colonizaciones, surge otro tipo de interpretación de enlace, la interpretación judicial, cuyo papel está en entredicho, ya que parece ser que los intérpretes carecían en la mayoría de los casos de los conocimientos necesarios para asistir y mediar en los juicios, y su presencia estaba relacionada más con la idea de aparentar justicia, que con la de administrarla.

Pöchhacker (2004: 15) ilustra algunos de los contextos en los que ha quedado constancia del uso de la interpretación con la siguiente figura:

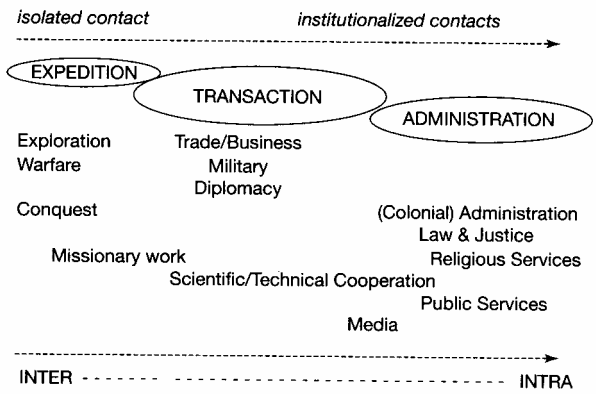


Figure 1.1 Interpreting in different spheres of social interaction

Figura 1.3.3b (Pöchhacker, 2004: 15)

De acuerdo a los parámetros arriba comentados de contacto 'directo' o 'indirecto' (con equipamiento técnico) y 'distancia' o 'proximidad' entre las partes, se pueden distinguir cuatro tipos de interpretación principales:

a) la interpretación simultánea, que se caracteriza por la emisión continuada e ininterrumpida de un discurso (TO) y la producción paralela de un TM. El intérprete y el lugar de celebración del evento disponen de un equipamiento adecuado (auriculares, micrófonos, receptores, etc.). La comunicación entre los oradores, destinatarios e intérpretes no es directa, debido a la distancia espacial, lo que influye, por ejemplo, en la comunicación no verbal o en la actitud de los oradores que suelen emplear discursos formales.

b) la interpretación de susurro se define como una interpretación simultánea especial, que se emplea cuando, por motivos técnicos o de rentabilidad, no se contratan cabinas y equipamiento técnico, sino que el intérprete realiza una interpretación simultánea para uno o dos asistentes. Es evidente que la distancia física entre destinatarios e intérpretes prácticamente desaparece por lo que los aspectos culturales específicos adquieren mayor relevancia.

c) la interpretación consecutiva, cuya herramienta básica suele ser el sistema de notas, ya que no sólo sirve como apoyo a la memoria, sino que también es un perfecto instrumento de análisis del sentido y desarrollo lógico del discurso. A diferencia del intérprete simultáneo, confundido en ocasiones con el resto del equipo técnico, la cercanía del intérprete en esta modalidad es suficiente para permitirle realizar sin abusar alguna pregunta o aclaración si lo considera necesario.

d) la interpretación de enlace es un tipo específico de interpretación consecutiva que ha recibido numerosas denominaciones: interpretación social (*community interpreting*), cultural, bilateral, de diálogo, de los servicios públicos, médica o legal. Se realiza al servicio de inmigrantes, hablantes no nativos, para que puedan acceder a unos servicios legales, de salud, educación, gubernamentales o sociales, públicos o privados, en igualdad de condiciones. Por regla general, los fragmentos de discurso que se interpretan son improvisados y, por tanto, están marcados por las características del texto oral espontáneo. El carácter de las intenciones y de los objetivos de la comunicación son personales, el contacto es directo y la respuesta o reacción de las partes es inmediata, dado el constante cambio en el turno de palabra.

Ni la interpretación de susurro, ni la de enlace se imparten específicamente en nuestro plan de estudios a pesar de sus dificultades específicas. En la actualidad, se ofrece con carácter discontinuo un curso de postgrado llamado "Experto Universitario en Interpretación de Lenguas para los Servicios Públicos" en la Universidad de La Laguna (ULL), con el que se pretende hacer frente a la formación de los profesionales de la interpretación de enlace (Montes de Oca, 2003).

Antes de dar por concluido este apartado, creemos necesario hacer algunas consideraciones sobre las condiciones de trabajo en situaciones específicas, pero habituales, como es el caso del

relay[54] y de la interpretación mediática en directo. Mackintosh estudia en su tesis doctoral en 1983 las diferencias en pérdidas de información entre las condiciones de IS directa y *relay*. A pesar de que la intuición hace esperar una mayor pérdida en el caso del *relay*, lo cierto es que los resultados obtenidos no confirman las hipótesis de partida (cf. Gile, 2003: 9-10). Quizás sea necesario replicar el estudio con diferentes muestras de material y con profesionales de distintas combinaciones de lenguas. En lo que a la interpretación mediática se refiere, y dadas las elevadas expectativas de calidad que se esperan y exigen en esta modalidad y el estrés añadido que supone, Kurz (2003: 163) expone las que serían las condiciones ideales del intérprete mediático de acuerdo a las directrices de la AIIC:

- disponibilidad de cabinas insonorizadas
- auriculares que se ajusten a las especificidades de la IS, que no coinciden con los de otros profesionales (cantantes, periodistas)
- el intérprete no debe escuchar nunca su propia voz a través de los auriculares
- el intérprete debe poder controlar el volumen en las cabinas
- el intérprete debe poder escuchar a todos los oradores
- el intérprete debe poder ver todo el plató y a todos los allí presentes, directamente o a través de monitores
- si se hace uso de monitores, debe haber dos en las cabinas: uno con la imagen del que tenga la palabra y otro con la imagen que se está retransmitiendo por televisión
- el equipo debe probarse en condiciones reales antes de comenzar la programación
- debe existir una conexión directa del intérprete con los técnicos a lo largo de todo el programa.

La autora se queja de que es habitual que, al igual que en otras modalidades de IS, no se cumplan alguna o varias de las condiciones, lo que incrementa el estrés del trabajo por el descontrol de la situación.

Las similitudes entre las cuatro modalidades de interpretación expuestas son evidentes. Todas consisten básicamente en escuchar, comprender y analizar un TO y producir un TM. El intérprete desempeña el mismo papel como mediador que facilita la comunicación entre miembros de diferentes culturas que no comparten las mismas lenguas. Jones (1998: 71) advierte, en este sentido, del peligro que corren los intérpretes simultáneos, aislados en sus

[54] *Relay*: Modo de interpretación mediante el cual se interpreta a partir del trabajo de un intérprete y no del orador.

cabinas, de olvidar precisamente ese aspecto básico de su actividad, el comunicativo, y de no sacar partido de todos los elementos de la comunicación no verbal que ya hemos comentado tanto en la fase de comprensión como en la de producción. De ahí, apunta el autor, la importancia de que los arquitectos tengan en cuenta desde el primer momento la mejor ubicación de las cabinas de interpretación en sus proyectos de salas de congresos, conferencias, paraninfos, etc., y de la necesidad de hacer una reflexión seria sobre las consecuencias en la calidad de la videoconferencia, con el fin de anticiparnos a las dificultades añadidas de este tipo de interpretación.

Las diferencias entre la IS y la IC, con sus variantes, también parecen obvias y las podemos reducir a dos fundamentales: la simultaneidad de las fases de comprensión y producción y la constante incertidumbre sobre la continuación del TO en IS. Como veremos en el capítulo siguiente, en el que nos centramos únicamente en la IS, estas diferencias, que constituyen dificultades añadidas, requieren estrategias y competencias específicas.

1.4. A título de conclusión

1. En nuestra opinión, la revisión bibliográfica presentada en este primer capítulo, aunque incompleta, basta para reflejar la gran complejidad del proceso de interpretación simultánea.

2. Por otro lado, no debemos olvidar que la subdivisión de los problemas a los que se enfrenta el intérprete simultáneo no deja de ser artificial y que corresponde a las necesidades de este tipo de trabajo, lo que significa que dichas dificultades pueden coincidir al menos parcialmente durante la interpretación simultánea.

3. Todo ello, en nuestra opinión, apunta a que un intérprete simultáneo debe poseer ciertas competencias y aplicar determinadas estrategias con mayor o menor grado de conciencia para tener éxito en su actividad.

4. Dado que el presente trabajo de tesis doctoral se refiere a la didáctica de la interpretación simultánea, consideramos necesario explicitar y definir dichas competencias y estrategias que posteriormente determinan nuestros métodos de enseñanza.

CAPÍTULO SEGUNDO

2. Competencias y estrategias del intérprete simultáneo

Dada la complejidad del proceso y de los distintos mecanismos implicados, es inevitable que nos preguntemos: ¿Qué cualidades y habilidades hay que tener para llegar a ser un buen intérprete? ¿Cuáles son las competencias y estrategias que debe dominar el intérprete simultáneo para realizar con éxito su tarea?

Ciertamente se han realizado pocas investigaciones en este campo, pero desde los primeros estudios en torno a la interpretación simultánea se constata la necesidad de realizar un estudio psicológico de la actividad de los intérpretes, en concreto, de aquellas habilidades, aparte del conocimiento de lenguas, que la hacen posible, como, por ejemplo, la capacidad de concentración que permite realizar varias tareas a la vez y producir un texto oral simultáneamente. Gerver escribía en 1976 (202):

> There is obviously a need for further systematic analysis of the skills involved in simultaneous interpretation, as well as of situational, personal and linguistic factors, before the various aspects of the model can either be made more explicit or discarded in favour of more likely hypotheses.

A pesar de la escasez de material empírico, parece existir cierto consenso entre intérpretes y formadores de intérpretes acerca del tipo de habilidades y aptitudes que han de tener los futuros intérpretes. La mayoría de los autores hablan incluso de prerrequisitos para llegar a ser intérpretes (aunque, como veremos, no hay consenso acerca de su naturaleza). Cuestión esta última no exenta de cierta polémica, porque si se demostrase que algunas habilidades y competencias imprescindibles no pueden ser adquiridas, las asignaturas de interpretación no deberían ser obligatorias en los estudios de traducción e interpretación. Nosotros compartimos la opinión de aquellos que piensan que es posible enseñarlo todo y que, al igual que hay músicos de orquestas sinfónicas y filarmónicas, pero también músicos que tocan en las bandas municipales de pueblos, también puede haber intérpretes con un mayor o menor grado de competencias (Lvóvskaya, 2000). Con todo habrá que partir de unos mínimos.

En la actualidad, se aboga por un análisis de conjunto bajo el argumento de que las habilidades necesarias para la IS son en su mayoría básicas y preexistentes y que la única competencia necesaria es la capacidad de coordinarlas (Setton, 2001: 1) y, sin embargo, a continuación trataremos de analizar de forma aislada las competencias que, tanto los

intérpretes profesionales, como los futuros intérpretes deben poseer para realizar la complicada actividad que nos ocupa.

Antes será preciso que nos detengamos en los términos *competencia* y *estrategia*. En primer lugar, conviene resaltar que entendemos que todos los elementos o componentes de una *competencia* están estrechamente ligados y no actúan de manera independiente:

> […] complicated skills and competencies owe their complexity not just to the number of components they engage but also to interactions among the components and heuristics for calling upon them. Complex competencies, therefore, cannot be defined just by listing all of their components (Resnick y Resnick, 1992: 42-43).

En segundo lugar, las competencias están ligadas al contexto, por lo que deben ser evaluadas en el mismo contexto en el que han sido adquiridas (ibídem: 43-44).

Para realizar la interpretación de un discurso y, teniendo en cuenta las condiciones de la IS, el intérprete debe desarrollar estrategias. Algunas de estas estrategias son comunes a cualquier acto comunicativo monolingüe unicultural de comprensión y producción, es decir, se adquieren de forma natural, pero otras son específicas de un acto comunicativo bilingüe intercultural y deben ser adquiridas de manera consciente en un proceso de formación.

Tras el análisis de los problemas a los que se enfrenta un intérprete simultáneo del capítulo anterior, podemos afirmar que las estrategias deben orientarse hacia la economía en la producción y que el éxito de la IS depende de la eficacia del intérprete a la hora de aplicar estrategias para solucionar las distintas dificultades a las que se tiene que enfrentar durante el proceso (Kirchhoff, 1976: 62). Gerver (1976: 173) hace referencia a estrategias que son utilizadas por el intérprete cuando la densidad de información es demasiada y menciona a Chernov (1969), autor que propone la síntesis léxica o sintáctica como estrategia clave en el proceso de interpretación.

No todos los autores emplean el término *estrategia*[55], aunque bajo su propia terminología se recoge básicamente el mismo concepto. Lederer (1981) describe *méthodes* y *téchniques* y Moser (1978) *processing steps*.

---

[55] Creemos necesario comentar que alguno de los autores más relevantes (Setton, 2003: 63) no considera apropiado el concepto de estrategia:

> Models of interpreting process are built on findings in experimental and clinical psychology and neuropsychology, and from received doctrines about language and communication, but they also employ frankly makeshift and ill-defined concepts like 'strategy' or 'paraphrase'. To some extent this is because no-one really knows how language is processed in the brain.

Nosotros no coincidimos en estas críticas con Setton. Opinamos que otras ciencias centradas en el comportamiento fundamentan el uso de *estrategia* como concepto que marca la diferencia entre expertos y aprendices como vemos en el apartado 2.1.

Kalina (1992: 253) emplea la siguiente definición a partir de Kohn (1990) y Riedmüller (1989):

> A strategy is goal-oriented, so that the goal determines the amount and thoroughness of processing. It may be consciously used but may also have become automatic in so far as the processor will not have to make any cognitive decision.

Esta definición resulta apropiada para nuestro propósito, porque los intérpretes, dependiendo de si son estudiantes o profesionales, reflejan diferentes niveles de conciencia en algunas de las competencias y estrategias necesarias.

Las *estrategias* pueden definirse como 'procesos de toma de decisiones'. Persiguen un objetivo concreto y se toman con un mayor o menor grado de conciencia, pudiendo ser automáticas si el individuo (intérprete) no tiene que realizar ninguna decisión cognitiva (Bernárdez, 2002: 10; v. también § 1.3.1.1 del presente trabajo):

> […] a strategy which is used regularly by competent professionals tends to acquire normative force (Shlesinger, 2000: 7).

En este sentido, Darò (1995) distingue entre memoria explícita, relacionada con los conocimientos aprendidos de manera consciente, y la memoria implícita, que reúne todas las estrategias y comportamientos adquiridos de manera inconsciente debido a la exposición repetida o la práctica de determinadas tareas. La autora sostiene que el futuro intérprete no aprende las estrategias de manera consciente, sino que las adquiere de forma implícita con la práctica, si posee unos prerrequisitos neuropsicológicos particulares. También dependerá de la correcta práctica de los procesos mentales de la interpretación.

Nosotros no coincidimos en este particular con Darò (ibídem.) y opinamos que, si bien es cierto que la práctica es fundamental para asimilar las estrategias, los formadores hemos de explicar a los estudiantes en dónde están las dificultades, por qué se cometen determinados errores, qué estrategias se pueden emplear para solventarlos, etc. Es decir, que siguiendo la terminología de Darò, en una primera etapa las estrategias deben practicarse de forma explícita antes de ser asimiladas y pasar a formar parte de nuestra memoria implícita.

Las estrategias se pueden clasificar atendiendo a varios criterios. Nosotros nos vamos a centrar en las estrategias implicadas en la IS como, por ejemplo, la anticipación, la simplificación, la síntesis, el autocontrol, etc. y vamos a clasificarlas según la etapa del proceso en las que sean necesarias (aún cuando, como hemos visto en el capítulo anterior, las etapas coinciden al menos parcialmente en el tiempo). Antes creemos conveniente tratar algunas de

las diferencias que distinguen a los principiantes de los expertos. Posteriormente vamos a distinguir entre estrategias empleadas durante la comprensión del discurso original, estrategias empleadas durante la producción del discurso meta y aquellas presentes durante todo el proceso. En paralelo señalamos algunas estrategias propias de todo acto comunicativo también empleadas en IS.

2.1. Diferencias entre experto y aprendiz

Parece razonable asumir que los intérpretes profesionales obtienen mejores resultados en IS sin emplear mayor esfuerzo que los aprendices o recién titulados sin experiencia. De hecho se ha podido constatar que los expertos reaccionan con mayor rapidez, tienen una percepción más aguda y una memoria superior en situaciones y tareas representativas de su actividad. No obstante, al intentar medir las habilidades básicas y los tiempos de reacción de los atletas, no ha sido posible constatar una superioridad de los deportistas de élite frente a los sujetos de control (Ericsson, 1996: 28 y ss.). Por otro lado, el mito del innatismo se tambalea al encontrar evidencias que apuntan hacia que muchas de las diferencias anatómicas y fisiológicas de los atletas de élite son consecuencia del intenso entrenamiento al que han sido sometidos (v. § 1.1.8). Es probable que futuros estudios identifiquen los límites de la adaptación fisiológica.

¿Cómo adquirimos las competencias que nos convierten en expertos? Setton (2003: 49) menciona el modelo conexionista de Mc Whinney en el que se sugiere que la adquisición de las habilidades surge de (a) los errores, que llevan al intérprete a prestar mayor atención a los detalles, claves y posibles problemas, a ampliar su vocabulario en las lenguas de trabajo y a organizar las estructuras discursivas superiores y de (b) los éxitos, que ayudan a recordar las estrategias más afortunadas para volver a emplearlas en el futuro.

Chersterman (1995: 67) emplea las siguientes cinco fases para indicar la progresión desde el 'aprendiz novato' hasta el 'profesional experto':

a) La primera fase corresponde al aprendiz que aprende a reconocer los factores relevantes y las características situacionales y adquiere reglas objetivas para reaccionar en respuesta a estos;

b) En la segunda fase, el principiante avanzado comienza a reconocer aquellos factores relevantes y características situacionales que no han sido definidos ni presentados previamente, al percibir su similitud con experiencias anteriores;

c) Una vez alcanzada la tercera fase, podemos hablar de 'competencia', es decir, de la capacidad de priorizar entre todas las características situacionales relevantes, con el objeto de poder tomar decisiones de forma consciente para solucionar problemas;

d) En la cuarta fase, la intuición comienza a desempeñar un papel importante, ya que se actúa de una forma más holística sin un análisis consciente previo, a no ser que la situación sea excepcional;

e) Durante la quinta y última fase, dominan las actuaciones irreflexivas, guiadas principalmente por la intuición, pero un mecanismo racional (*deliberative rationality*) se encarga de probar y afinar las intuiciones cuando es necesario.

Según Chesterman, el aprendiz y principiante comienzan reconociendo de manera consciente las reglas y estrategias que deben emplear, que más tarde se asimilan y aplican analíticamente, aunque aún de forma consciente y, finalmente, su uso es automático e inconsciente. En la última fase, la intuición desempeña un papel fundamental, pero se trata de una intuición controlada y las estrategias pueden ser conscientes cuando las circunstancias lo requieran.

En una de sus últimas aportaciones, Ericsson (2000) comenta en relación con la IS que los intérpretes expertos no realizan su actividad gracias a la automatización de los procesos translativos, sino gracias a representaciones mentales y mecanismos que les permiten controlar aún más su rendimiento. La capacidad cada vez mayor de realizar una IS, que tradicionalmente se ha identificado con la automatización de procesos, se explica gracias a la adquisición y el refinamiento de estas representaciones. De esta manera, los expertos consiguen centrar su atención en aquellos aspectos del mensaje que son relevantes para la traducción.

Estas observaciones de Ericsson contrastan con la aproximación de Chesterman (ibídem) y coinciden con nuestra percepción subjetiva de la actividad. A menudo intérpretes profesionales comentan que tuvieron que aplicar tal o cual estrategia debido a la alta velocidad del orador o porque no llegaron a comprender la información implícita del texto. Quedan aún muchos frentes abiertos en la investigación de las competencias y estrategias que hacen posible la IS y de las diferencias entre profesionales y aprendices. Nosotros establecemos una clasificación que se podría calificar de tradicional, pero permanecemos atentos a futuros estudios que, en la línea de Ericsson, nos puedan aportar nuevas revelaciones.

2.2. Requisitos previos

Antes de centrarnos en las estrategias, vamos a detenernos brevemente en las competencias que deben tener los futuros intérpretes, es decir, qué prerrequisitos deben cumplir. Parece haber cierto consenso entre los investigadores al menos en uno de los prerrequisitos:

- Todo futuro intérprete ha de poseer como mínimo unos profundos conocimientos de dos lenguas y sus culturas.

Si bien no se ha explicado en detalle en qué consiste dominar más de una lengua (cf. Jiménez y Pinazo, 2002: 78) son muchos los autores que lo mencionan. Así, Seleskovitch (1978: 337; 1991: 48), al tratar las habilidades que, según ella, son necesarias para interpretar, parte de la presuposición de que no basta con saber idiomas para interpretar y que las habilidades lingüísticas constituyen un requisito previo. Realmente el dominio de las lenguas puede ser visto como una competencia apriorística con respecto a la misma actividad verbal: es necesario para comunicarse, pero no debería ser un factor que determine las opciones del intérprete (cf. Lvóvskaya, 2003: 93-94). Estos conocimientos deben ser activos y pasivos (Lambert, 1991: 586). En este sentido, Lambert, al igual que otros autores, emplea la clasificación de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC) en lenguas A (materna o de igual dominio), B (primera o primeras lenguas extranjeras) y C (segundas lenguas extranjeras con conocimientos más pasivos que activos) y comenta que, si bien poseer muy buen nivel en la lengua B es importante, todavía se requiere un nivel más alto de la lengua A (1991: 592). Por su parte, Gile (2001: 383) desglosa los elementos de la competencia lingüística, que no son exclusivamente de carácter léxico, sino también de naturaleza cognitiva:

> (…) en premier lieu, dans le lexique mental de l'interprète (et dans son réservoir mental de structures et règles phonologiques, grammaticales, stylistiques et pragmatiques), les éléments les plus pertinents pour l'interprétation deviennent plus disponibles, c'est-à-dire accessibles à un moindre coût en temps et en capacité de traitement (voir Gile, 1995) ;
> la capacité de séparer la langue de départ de la langue d'arrivée, c'est-à-dire d'éviter les interférences linguistiques ;
> la capacité de former des phrases grammaticalement correctes et logiquement cohérentes dans une situation d'attention partagée ;
> la capacité de mettre en œuvre des stratégies de contournement linguistique des difficultés : stratégies d'atermoiement par débuts de phrase laissant de vastes possibilités de continuation, stratégies d'ambiguïté volontaire, de paraphrase pour remplacer un terme inconnu en langue d'arrivée, etc.

Existe un amplio consenso en que las clases de interpretación no deberían ser clases de lengua. Los conocimientos lingüísticos de los alumnos que asisten a una asignatura de IS

alemán-español deberían ser suficientes como para aplicar todas las estrategias mencionadas por Gile (ibídem.) y para entender a un alemán nativo, a un austriaco o incluso a un danés o japonés hablando alemán.

Ahora bien, este punto de partida se comprende en centros o instituciones que tengan previsto un examen de ingreso para optar a la especialización, bien sea en estudios universitarios o de postgrado y master. Este era el caso del curso de formación de las Naciones Unidas que ofrecía el Instituto de Lenguas Extranjeras Maurice Thorez (en la actualidad Universidad Lingüística de Moscú). En las pruebas de selección se escogía la mejor de cada cien candidaturas. Como resultado la gran mayoría de sus egresados han pasado a integrar la cabina rusa en el Secretariado de ONU sito en Nueva York, Ginebra, Viena, Bangkok y Nairobi (Chernov, 1992: 150). No obstante, en la mayoría de los centros, escuelas y facultades del ámbito español, lo que se ofrece es una licenciatura compartida de traducción e interpretación, por lo que los estudios de IS son tan obligatorios como los de traducción. Podemos afirmar con toda seguridad que no todos los alumnos llegan a ser buenos intérpretes. No solamente por falta de competencia, sino que en igual medida por desinterés o falta de vocación. No nos consta que se hayan realizado estudios sobre si la competencia lingüística y cultural de los alumnos, cuando llegan a las asignaturas de IS de las titulaciones universitarias, es suficiente como para cumplir con este prerrequisito. Resulta fundamental determinarlo, porque de no ser así, habría que buscar fórmulas alternativas.

Otro requisito previo que la mayoría de los autores menciona es poseer:

- Conocimientos generales amplios y el interés y la voluntad de adquirir nueva información.

Es cierto que muchos autores de teorías traductológicas tienen en cuenta este requisito también para traductores (Lvóvskaya, 1997), pero las condiciones de trabajo de la IS, en particular el déficit de tiempo, no permiten al intérprete realizar una consulta para confirmar que ha comprendido un mensaje durante el propio proceso de interpretación (v. §§ 1.3.2 y 1.3.3). Volveremos a mencionar este requisito en el siguiente apartado ya que es imprescindible en el proceso de comprensión del discurso original y merece una atención especial.

En los últimos años se ha constatado que conocer varias lenguas no es más que uno de los requisitos previos, pero que existen otras competencias necesarias antes de poder comenzar la formación en interpretación. En cualquier caso, también se reconoce que es imprescindible ahondar más en el tema para poder establecer criterios que orienten, tanto a formadores, como

a posibles interesados. En esta línea, los estudios de Fabbro y Gran (1994) investigan qué tipo de bilingüismo garantiza el éxito de los alumnos como intérpretes (nosotros cuestionamos incluso que el bilingüismo pueda garantizar que un alumno llegue a ser un buen intérprete). En su estudio exploratorio en torno a la traducción a la vista, Jiménez y Pinazo (2002: 79) observan *la relación individual y conjunta entre ciertos factores de carácter psicocognitivo y el rendimiento en interpretación*. Pero hasta el momento este tipo de investigación empírica constituye la excepción.

En las pruebas de selección de los centros de formación de intérpretes se valoran otros aspectos como la capacidad de hablar en público, la capacidad de traducir, la resistencia al estrés, la cultura general, la transmisión de seguridad, la capacidad de análisis, de síntesis y de intuición (Carroll, 1978; Moser, 1983 y 1994; Seleskovitch, 1978; Bowen y Bowen, 1983 y 1989; Lambert, 1991; Argüeso, 1998). En realidad, sólo conocemos la existencia de un estudio empírico (Gerver et al. 1989) que relaciona los resultados obtenidos en diferentes pruebas de selección con el éxito en los exámenes finales.

Aunque se escuchan voces que cuestionan o abogan por eliminar determinados ejercicios de los exámenes de acceso (Harris, 1981: 161; Jiménez y Pinazo, 2002: 78; Kalina, 2000: 12-13), otros parámetros empleados en las pruebas de selección cuentan con cierto respaldo científico. Este es el caso del proceso de selección de la Universidad de Ginebra. En él se tiene en cuenta la velocidad con la que los candidatos comprenden el TO y producen el texto meta (TM), si bien se deja un cierto margen, porque se considera que esta competencia puede mejorar, como otras, en el proceso de formación. También parece existir cierta relación entre la fluidez verbal y el potencial de los candidatos a intérpretes. Darò (1995: 6-7) observa en la fluidez verbal un indicativo de las habilidades de los alumnos que se puede determinar mediante los diferentes tests neuropsicológicos desarrollados hasta el momento. La autora señala que la habilidad de leer en voz alta de manera fluida y sin dificultad ni errores y con la entonación adecuada nos ayuda a determinar la capacidad mental para adquirir competencias complejas de cada sujeto, es decir, que únicamente aquellos alumnos que muestren muy buenos resultados al leer en voz alta pueden tener éxito en la IS.

En cualquier caso, no consideramos que existan evidencias, ni estudios suficientes que justifiquen que se llame 'facultades serias' (Argüeso, 1998: 732) únicamente a aquellas que realizan pruebas de acceso.

2.3. Estrategias empleadas durante el análisis y la comprensión del TO

En el apartado anterior comentamos que la mayoría de los intérpretes y autores coinciden en que poseer habilidades lingüísticas es tan solo un prerrequisito, lo que supone que los intérpretes han de poseer otras competencias y desarrollar estrategias que hacen posible la interpretación. Seleskovitch sostiene que *the crux of the matter lies in an ability to understand ideas* (1978). Esta habilidad es compleja (en ella intervienen todas las competencias que vamos a analizar a continuación) y aunque común a toda actividad comunicativa intercultural tiene la particularidad de que el intérprete simultáneo, como ya hemos mencionado, no es receptor natural del discurso original (TO), pues el orador no lo suele tener en cuenta en la producción de su texto. Ello supone que la comprensión, estrechamente ligada a la competencia lingüística y a los conocimientos de diferente índole, requiere además estrategias de análisis y la habilidad de ir más allá del mensaje, valorando la situación comunicativa en su conjunto (Moser-Mercer, 1994).

2.3.1. Capacidad de análisis del sentido del discurso original

Una vez vista la importancia del sentido en el capítulo anterior (1.1.1), podemos afirmar que en el proceso de comprensión, el análisis del discurso desempeña un papel crucial. Tanto es así, que sin éste, la IS es prácticamente imposible.

Argüeso (1998: 732) considera que la capacidad de análisis es una de las principales aptitudes que debe tener un futuro intérprete. La capacidad de análisis junto a un sentido de la intuición muy desarrollado es lo que le ayudará a comprender, sin error, el sentido de lo que el orador no siempre expresa de forma clara. Tanto es así que el autor considera que la capacidad de análisis debe constituir un requisito previo en la selección de candidatos.

Nosotros atribuimos al análisis del sentido igual importancia que Argüeso, pero no estamos convencidos de que los candidatos deban dominar esta competencia antes de iniciar su formación en IS. Nuestros alumnos han cursado asignaturas de traducción, actividad que requiere en igual medida el análisis de la lógica y del sentido del TO. Parece pues probable que hayan desarrollado cierta capacidad de análisis. Las diferentes condiciones de trabajo de la IS (v. § 1.3.3), en especial la forma de presentación, la simultaneidad de tareas y el déficit de tiempo, pueden hacer necesario una capacidad más desarrollada en la IS. Queda aún por demostrar empíricamente que dicha capacidad no se pueda seguir estimulando y desarrollando mediante ejercicios específicos como apuntan los estudios más recientes. Estos parecen señalar

que las competencias de un experto se perfeccionan mediante un entrenamiento dirigido o *deliberate training* en terminología de Ericsson (1996).

A continuación nos centramos en los dos aspectos que creemos más importantes para el análisis del TO, esto es la distinción entre información relevante y secundaria y el análisis de las relaciones entre ideas.

2.3.1.1. Capacidad de distinguir entre información relevante y secundaria

Ya estudiamos en el apartado 1.1.4 algunos de los principios que determinan esta capacidad (e.g. pronóstico probabilista, distinción entre redundancia objetiva y subjetiva). Jones (1998: 24 y ss.) sostiene que para transmitir las ideas de un orador, el intérprete debe saber distinguir, entre todo lo que diga, lo esencial de lo accesorio. Por ello, al analizar un discurso debe identificar las ideas principales y, en la fase de producción, atribuirles precisamente esa importancia relativa. Siguiendo el razonamiento de Jones (1998: 25 y ss.), para transmitir las ideas principales, el intérprete debe dar a los delegados respuesta a las siguientes preguntas básicas ¿quién hace qué? ¿cuándo? y ¿quién opina o dice qué? No se trata de una norma rígida, pero sirve como guía. Aparte el autor comenta que los intérpretes deben permanecer atentos al uso de falsos epítetos, es decir, adjetivos con valor predicativo. Su omisión puede dar lugar a una pérdida de información relevante:

> 'This *excellent* proposal is one which will help my government considerably'.

En realidad se expresan dos ideas: 'This proposal is excellent' y 'It will help my government considerably'.

El mismo cuidado habrá que tener con los adverbios de tiempo que suelen tener una importancia relativa superior a la de otros adverbios. También hay que prestar atención al aspecto y al modo verbal.

> A delegate may need to know whether something happened one or two weeks ago, but it is even more fundamental to know whether an event is past, present, future or hypothetical (Jones, 1998: 27).

Jones (ibídem: 28-29) da otras recomendaciones prácticas relativas al tratamiento de los ejemplos, excursos, comparaciones, paréntesis, comentarios marginales, etc. El peligro principal que encierran es el desorientar al intérprete quien puede perder el hilo conductor de la lógica del discurso.

También comentamos en el capítulo anterior los resultados obtenidos por Dillinger (1994; v. tb. 1.1.4) que apuntan, en nuestra opinión, a una competencia adquirida por los intérpretes expertos. Estos profesionales habrían aprendido a ser más selectivos a diferencia del grupo de control compuesto por bilingües naturales, ya que interpretaron un 16,6% con mayor precisión que los bilingües sin experiencia. Lejos de ignorar esta diferencia, sería interesante replicar el experimento. Se ha detectado que precisamente en situaciones extremas es cuando los expertos obtienen resultados significativamente mejores a los de los sujetos del grupo de control menos experimentados. Recientemente Ericsson (2000: 3) comenta al respecto:

> […] Dillinger's (1989, 1994) cross-sectional design doesn't allow assessment of causality. Did the professional interpreters become proficient because of these previously acquired skills or did they acquire these skills during their training and experience as an interpreter?

El autor propone (ibídem), desde su experiencia en el estudio de expertos, emplear en investigaciones futuras discursos que contengan dificultades controladas, como, por ejemplo, pasajes en donde la velocidad aumente considerablemente. De esta forma, se podría observar en qué medida una situación extrema afecta al rendimiento de los intérpretes profesionales expertos en relación con los resultados obtenidos por los sujetos del grupo de control.

2.3.1.2. Análisis de la relación entre ideas

Una vez identificadas las ideas principales debemos ser capaces de analizar las relaciones que las vinculan, ya que son esenciales en la formación del sentido. En realidad, las posibilidades de unión se limitan a relaciones de causa y efecto, finalidad, adversativas, consecuencia o resultado y coordinación. En los primeros casos, es esencial que el intérprete identifique y transmita de forma adecuada los elementos, es decir, qué es consecuencia de qué, qué es la causa de qué, qué es útil para qué, etc. De lo contrario, puede dar lugar a contrasentidos en la fase de producción del TM.

2.3.2. Capacidad para adaptar la distancia temporal con respecto al orador y para segmentar

Uno de los mecanismos a los que hacen referencia diferentes autores en la etapa de comprensión es a la segmentación del discurso para su almacenamiento (*chunking*). Ya en la presentación del discurso original, sobre todo cuando se trata de un discurso no leído, puede haber indicadores de segmentación, por ejemplo, pausas o una entonación diferente. Una segmentación adecuada del discurso es esencial para su correcto análisis y comprensión. En interpretación consecutiva es observable en la toma de notas y en IS influye en el uso de la

memoria, en la distancia con respecto al discurso original (*décalage*), en el uso de las pausas por el intérprete (fluidez del TM), en la segmentación de la interpretación. Es decir, que está estrechamente ligada a la memoria y de ella depende en gran medida la coherencia en la presentación del discurso meta.

Estudiar la habilidad del intérprete simultáneo para mantener la distancia temporal entre TO y TM resulta imposible, visto el capítulo anterior (§ 1.1.2), sin mencionar otras estrategias presentes tanto en la fase de análisis como en la de producción.

Jones (1998) plantea en su libro las técnicas fundamentales de la interpretación de conferencias desde la perspectiva de su experiencia como intérprete. El autor afirma, que el intérprete debe decir algo desde que empieza el TO para asegurar que el público le escuche, y sostiene que no existe regla alguna para saber cuándo se debe comenzar a interpretar, porque ello dependerá de la gramática y sintaxis empleadas por el orador, de la velocidad de emisión, de las lenguas (LO y LM), etc. (ibídem: 78-79). Nosotros no compartimos la observación de que el intérprete deba comenzar a hablar desde que comienza el TO, si bien el propio autor matiza. Partiendo del concepto de unidad de sentido, afirma que cuando el intérprete comienza a hablar debe ser para decir algo con sentido, es decir, que debe esperar a haber escuchado y comprendido un segmento del TO y, posteriormente, debe mantener una distancia de una unidad de sentido con respecto al orador. Es cierto, como afirma el autor, que en ocasiones no podemos esperar por una unidad de sentido completa en determinadas lenguas, pero en ese caso emplearemos otras competencias (anticipación lógica, flexibilidad lingüística, etc.). Consideramos que existe cierta contradicción entre la afirmación inicial de que no existe regla alguna para saber cuándo se debe comenzar a interpretar y la siguiente afirmación:

> (...) the interpreters can start speaking once they have enough material from the speaker to finish their own (interpreted) sentence (ibídem: 83).

El intérprete simultáneo se ve en la tesitura de tener que ajustar la distancia temporal con respecto al TO constantemente. Si se aleja corre el riesgo de olvidar partes del TO en caso de saturar su memoria operativa, si se adelanta (estrategia de anticipación) puede cometer errores.

En este sentido, partiendo de la constatación de que al principio de los discursos, los intérpretes simultáneos cometen un mayor número de omisiones e inferencias incorrectas (Shlesinger, 1995), parece apropiado que los intérpretes adopten la estrategia de intentar mantener una distancia temporal superior al comienzo del discurso. Dicha estrategia se ve respaldada también por un estudio posterior. Kohn y Kalina (1996: 130) observan que al

comenzar la IS, los intérpretes manifiestan una mayor dificultad para realizar procesos *top-down*. Los intérpretes se ven obligados a aumentar su distancia temporal en espera de información adicional y se esfuerzan por procesar el TO mediante procedimientos *bottom-up*:

> Particularly at the beginning of the source discourse or after a major topic shift, when top-down hypotheses are weak, interpreters may wish to wait as long as possible before starting target discourse production, in order to get as much information as they can on the basis of a special bottom-up effort.

La distancia temporal entre TO y TM no es ni debe ser por tanto constante y el intérprete se ve en la necesidad de ajustarla continuamente conforme al momento del discurso y a las condiciones a las que se vaya enfrentando. En eso consiste precisamente la habilidad.

> Bei einem komplexen argumentativen Zusammenhang wird der Abstand also größer sein müssen als bei einer linear strukturierten Abfolge von Einheiten wie z. B. einer Enumeration (Kalina, 1986: 184).

Con la estrategia de aumentar la distancia temporal, aumenta el riesgo de saturar la memoria operativa, pero por otro lado, disminuye el riesgo de interferencias en la fase de producción, lo que contribuye a mejorar la aceptabilidad del TM. Los intérpretes profesionales suelen optar por una distancia temporal con respecto al TO superior que los intérpretes en formación o noveles, lo que apunta según Moser-Mercer (1997 *apud.* Massaro y Shlesinger, 1997: 27-29) a estructuras cognitivas organizadas de manera más eficiente en el caso de los expertos. Por su parte, los intérpretes con poca o ninguna experiencia (alumnos en una primera etapa de su formación) sienten reparo a alejarse del orador por miedo a olvidar segmentos de información (Davidson, 1992: 6). Davidson (ibídem.: 5) observa que los principiantes dividieron cada frase en 5,4 segmentos, mientras que los alumnos más avanzados[56] sólo emplearon 2,1 unidades. Los principiantes siguen una estrategia desafortunada, como confirman los estudios de Cokely (1986: 373) sobre la distancia temporal en la interpretación de sordomudos. El autor constata que a medida que la distancia temporal disminuye, aumenta la proporción de errores y, al contrario, conforme aumenta esta distancia, se registra un menor índice de error. Esto se debe a que los principiantes, guiados por una ansiedad que no les

[56] Nos parece relevante señalar que al hablar de alumnos principiantes en el caso de Davidson (1992) el autor toma como referencia a los alumnos que se encuentran al final de su primer año de formación (intensiva) en interpretación de conferencia, mientras que los alumnos avanzados están concluyendo su segundo y último año de un Master en Interpretación de Conferencia. Si extrapolamos esta situación a la de nuestros alumnos, veremos que la competencia de nuestros alumnos, al menos en lo que a la segmentación se refiere, difícilmente superará la de los alumnos considerados por el autor como principiantes, ya que sólo tienen un año de formación en interpretación simultánea.

permite seguir esperando, interpretan unidades de naturaleza léxica que aún no les aporta sentido.

Otra diferencia entre los intérpretes profesionales y los aprendices es la fluidez, parámetro que afecta a la aceptabilidad del TM, pero que está relacionado con la segmentación:

> Unless the interpreter is particularly experienced and skilful, his interpretation will be delivered in "chunks" (Davidson, 1992: 3).

Con la práctica, los intérpretes adquieren la habilidad de enlazar los segmentos sin que su división se refleje en la producción y también aumentan la distancia y, por tanto, la longitud de los segmentos.

Una estrategia que los intérpretes pueden emplear cuando se ven incapaces de memorizar es la de hacer uso de estructuras sintácticas abiertas que puedan concretar una vez obtenida la información suficiente (Kalina, 1986: 184-185).

Ya hemos comentado que otra estrategia posible es la anticipación en la fase de análisis que se refleja en la de producción y que desarrollamos en el apartado 2.3.4.

En definitiva, la competencia que se requiere es la de saber segmentar correctamente el TO en unidades de sentido suficientes para construir un TM coherente, competencia que es susceptible de ser adquirida y mejorada como sugieren los resultados obtenidos por Davidson (1992: 5 y ss.). La segmentación está directamente relacionada con la capacidad del intérprete para adaptar su distancia temporal a las circunstancias. De la misma forma debe ser capaz de sortear el riesgo de saturación de la memoria operativa mediante estrategias específicas (síntesis, anticipación y uso de formulaciones ambiguas) como veremos a continuación.

2.3.3. Estrategias de uso de la memoria

De lo visto en el apartado 1.1.3 se desprende que aún no se han podido definir cuáles son las estrategias o habilidades de uso de la memoria o la capacidad memorística que tienen los intérpretes profesionales y no los aprendices de IS. Lo que sí apreciamos en el capítulo anterior es que en los diferentes modelos de IS, la memoria suele ocupar un lugar destacado.

En un epígrafe anterior (2.1) ya comentamos que se han realizado pocos estudios orientados a esclarecer en qué radica la diferencia entre expertos y no expertos en IS. Ericsson (1996: 18) comenta, desde su especialización en el estudio de expertos, que al contrario de lo que ocurre en otras actividades complejas cotidianas que son prácticamente automáticas (§ 1.3.1.1), *experts appear to acquire and preserve highly adapted representations that aid in planning, prediction, and evaluation.*

Riccardi (1995b) compara en un estudio experimental la producción y las estrategias empleadas por estudiantes, licenciados e intérpretes profesionales. A partir de los resultados obtenidos, la autora sugiere que los errores de los intérpretes, al enfrentarse a oraciones subordinadas complejas con estructuras sintácticas de verbo al final (alemán), se podrían deber a la saturación de la memoria de corta duración (MCD). Además observa que los licenciados y profesionales habían adquirido las estrategias adecuadas para anticipar el verbo y superar situaciones de saturación de memoria. Estos resultados sugieren, por tanto, que la diferencia entre principiantes y profesionales podría radicar en la capacidad de estos últimos para prevenir y evitar la saturación de su MCD, mediante la aplicación de estrategias de anticipación, síntesis, segmentación, etc.

En otra línea están los estudios de Darò. Como comentamos en el apartado 1.1.3, en el año 1990 se demostró que durante la IS la capacidad de memorización de información verbal disminuye considerablemente, debido a que la producción textual interfiere con los mecanismos de la memoria operativa (Baddeley, 1990; v. tb. Darò, 1995). Es más, se calcula que durante la IS, la MCD disminuye más de un 40% en relación a condiciones normales de recepción. La pregunta por tanto que cabe formularse es cómo consiguen los intérpretes realizar la interpretación. Hay autores que opinan que para llegar a ser un buen profesional de la interpretación hay que tener una MCD superior a la media. Hasta tal punto, que algunos consideran la memoria un prerrequisito. Aunque señalan la dificultad que supone seleccionar a los intérpretes conforme a su capacidad memorística (Moser-Mercer, 1994: 60), no faltan propuestas como las de Lambert (1991: 591).

Si se confirma que los intérpretes simultáneos han de poseer una memoria superior a la media, esto significaría que tienen que desarrollar algún tipo de estrategia orientada a ampliar y optimizar el uso de su MCD. Darò (1995: 6-7) sostiene que la competencia del intérprete para superar las dificultades derivadas de la interferencia de distintos mecanismos del proceso no está sujeta al aprendizaje consciente de estrategias, sino que se debe a la adquisición de procedimientos específicos que dependen a su vez de unos prerrequisitos neurosicológicos del individuo y de la práctica correcta de los procesos mentales que tienen lugar en interpretación. Sin embargo, otros estudios, como el realizado por Padilla et al. (1995: 70) entre el Departamento de Traducción e Interpretación y el Departamento de Psicología Cognitiva y Ciencias Cognitivas (Universidad de Granada), encuentran indicios para afirmar que el origen de la superioridad se debe al entrenamiento de la memoria operativa.

Liu (2004: 19 y ss.) va un paso más allá y se pregunta si los resultados obtenidos se deben realmente a una mayor capacidad de la memoria operativa o a una estrategia de procesamiento de la información más eficiente. Sus resultados apuntan hacia esto último, ya que al someter a los sujetos de tres grupos con similares habilidades cognitivas y comparable memoria operativa, pero distinta experiencia con la IS, observa que los intérpretes profesionales presentan unos resultados mejores que los demás sujetos. Estos datos vendrían ha corroborar lo que ya apuntamos en relación con los estudios de Riccardi (1995b).

Con todo, consideramos que otra manera de descartar la posibilidad de que no estemos ante individuos con una capacidad superior a la media sería realizar varias pruebas a un mismo grupo en diferentes momentos de su formación. De esta forma quizás podríamos determinar si la mejoría se debe o no al proceso formativo o la experiencia.

Nosotros observamos que los alumnos, a medida que progresan en los ejercicios preparatorios a la IS, que incluyen el ejercicio de la memoria, parecen optimizar su memoria operativa mediante la selección consciente de la información relevante, al tiempo que descartan la información no esencial. De esta forma evitan la saturación.

En lo que se refiere al uso de la MLD, ésta está estrechamente relacionada con los conocimientos generales y de fondo (v. § 2.4.3), aunque en ella entrarían también las representaciones a las que hace referencia Ericsson (1996; v. comienzo del presente epígrafe) que ayudan al intérprete en las tareas de planificación, predicción y evaluación.

2.3.4. Capacidad para realizar anticipaciones

La capacidad para anticipar se emplea en los procesos de comprensión de comunicaciones uniculturales (Le Ny, 1978: 291). Pero su campo de actuación no se limita a los actos comunicativos. Los estudios sobre las estrategias de percepción motora en el deporte (Ericsson, 1996), realizados hasta el momento, sustentan la teoría de que los atletas de élite son capaces de extraer y recuperar más información tras ser sometidos a una breve exposición de jugadas representativas. Estos datos sugieren que los atletas de élite son capaces de interiorizar jugadas complejas lo que les permite predecir y anticipar futuras acciones de sus rivales y, en consecuencia, seleccionar las jugadas más apropiadas. Así, por ejemplo, parece ser que los jugadores de tenis de élite pueden anticipar mejor que los menos expertos los movimientos de sus oponentes, antes incluso de que la raqueta toque la bola (Ericsson, 1996: 17 y ss.). La capacidad de predecir los sucesos futuros, basados en unas claves adquiridas con antelación, permite a los expertos prepararse y evitar en gran medida reacciones precipitadas en la mayoría

de las situaciones del partido. En otras actividades, ha sido posible identificar pautas similares de anticipación (ibídem.: 18).

La anticipación está presente en todo tipo de comunicación, pero en la IS se vuelve una necesidad. Está estrechamente vinculada con otras estrategias y resulta difícil de aislar. Son muchos los autores que coinciden en que el intérprete puede basar su interpretación en una hipótesis anticipada. Esto nos lleva a pensar que, al igual que en el caso de los atletas de élite, las estrategias de anticipación del intérprete han de estar mucho más desarrolladas y ser más fiables que las de otros participantes del acto comunicativo (Kalina, 1992; Kohn y Kalina, 1996). A partir de nuestro convencimiento de que la anticipación es una estrategia necesaria en interpretación, consideramos que para ello las conclusiones lógicas a partir del texto, de los conocimientos, de la situación comunicativa, etc. son fundamentales (v. § 1.1.1 del presente trabajo). Por ello nuestra experiencia nos hace coincidir con Chernov (1979; 1984) en su mecanismo de pronóstico probabilista durante la recepción del discurso. En realidad, no se trata de un mecanismo exclusivo de la actividad cognitiva durante el proceso de IS, sino de la actividad cerebral en general (Feigenberg, 1967; v. tb. Leontiev, 1973: 26 y ss.). Este concepto se fundamenta en el siguiente principio:

> […] the brain's work cannot be realized without "looking ahead", without comparison of the actual situation with the situation which is predicted as most probable or with the situation which should be achieved as a result of the organism's action (...) (Feigenberg, 1967: 358-359).

Se trata de un factor importante desde un punto de vista biológico, ya que favorece aquellas actividades que mejor se adecuan a las condiciones en las que viven los organismos.

Chernov (1985: 173) distingue cuatro niveles que se fundamentan en la redundancia desde la sílaba y la palabra, hasta las expresiones, los enunciados o proposiciones, la comunicación y el contexto situacional y dos tipos de pronóstico probabilista: los *bottom-to-top* y los *top-to-bottom*.

> If the speaker is known to the interpreter, by the moment the speech begins a certain general outline of probability prognosis of the sense and semantic structure of the forthcoming communication is formed, supported by a certain knowledge of other factors of the situational context. Such a prognosis may be called the top-to-bottom prognosis carried out on the implicational tier. The next stage of the sense prediction process is effected on the acoustic (prosodic) tier, i.e. from the bottom upwards, after which the syntactical and semantic tiers are immediately involved (ibídem.).

En caso de que el intérprete desconozca al orador y posea poca o ninguna información sobre el contexto situacional en general, el mecanismo de pronóstico probabilista comienza en la segunda etapa.

Otros autores (Wilss, 1978; Adamowicz, 1989; Jörg, 1997) distinguen entre anticipaciones sintácticas y semánticas. Aunque todos coinciden en que, en definitiva, la competencia de la anticipación como tal no consiste ni única ni siquiera principalmente en la capacidad de predecir los recursos lingüísticos que empleará el orador, sino que se trata de una constante combinación de predicciones e inferencias lógicas gracias a los conocimientos de todo tipo del oyente, en nuestro caso, del intérprete. A ello habrá que añadir el hecho de que los estilos individuales de los oradores se ven constreñidos, porque han de someterse a las expectativas sociales (cf. Bernárdez, 1999: 313; v. tb. Keim, 1994: 28-33), lo que los hace más predecibles.

Las máximas conversacionales juegan a favor de los intérpretes, ya que podemos partir de la convicción de que los oradores anticipan a su vez la competencia lingüística de sus oyentes (no del intérprete) y las limitaciones contextuales del mensaje (Massaro, 1978: 304). Por esta razón los oradores se deberían esforzar en pronunciar mejor aquellas palabras o partes de sus discursos con una mayor carga informativa o aquellas que resulten más difíciles de predecir en un contexto dado.

La estrategia de la anticipación se recoge en algunos modelos del proceso de IS. Ese es el caso del modelo de flujo de Moser (1978: 359-360), que incluye la posibilidad de predicción, que permite al intérprete ahorrar recursos. La autora explica el mecanismo desde la naturaleza de la organización de la información semántica del intérprete. Para que sea posible, Moser (ibídem: 360; v. tb. Kirchhoff, 1976: 65) apunta hacia varias circunstancias necesarias. Ante todo el intérprete ha de haber estado sometido a una exposición prolongada de las lenguas de trabajo y conocer la sintaxis de las mismas. Wilss (1978; v. también Lederer, 1978: 330-331) señala en este sentido que el intérprete tiene a su disposición varias claves para realizar anticipaciones de tipo sintáctico o semántico (Riccardi, 1995b: 214). Estas claves pueden ser de carácter intralingual, aportando información contextual importante sobre el desarrollo semántico del texto, pero también pueden ser enunciados estándar extralingüísticos y situacionales o lingüísticos y situacionales, como agradecimientos y palabras de bienvenida. Pero con todo ello no es suficiente. Además, el intérprete debe poseer conocimientos contextuales (conocimientos de fondo y de la situación comunicativa), que le puedan servir de fuente para la anticipación (Pöchhacker, 1994a: 58). Tanto es así que se apunta hacia la siguiente relación de interrelación: cuanto más sepa el intérprete, tanto más podrá predecir y cuanto mejores sean sus conocimientos, esto es cuanto mayor sea el número de relaciones conceptuales que posea, tanto mayor será la rapidez con la que podrá interpretar. Es decir, los

intérpretes deberían tener suficientes conocimientos de fondo para poder anticipar la lógica del desarrollo del texto, el tipo de anticipación que consideramos más importante en el proceso de interpretación simultánea.

Resulta curioso, que dependiendo de las combinaciones de lenguas y hacia cuál de ellas se interpreta, se pueda apreciar un mayor uso de la anticipación (Riccardi, 1995b). Moser (1978) encuentra una argumentación que justifica la apreciación subjetiva de que sea más fácil anticipar en determinadas combinaciones lingüísticas que en otras. El hecho de que el verbo sea el elemento con mayor carga informativa puede influir en la IS desde una lengua como el español o el inglés donde el verbo ocupa por regla general la segunda posición. En otras lenguas, como es el caso del alemán, suelen ser precisamente los verbos los elementos que con mayor frecuencia y necesidad se anticipan. Esto trae consigo el que las predicciones sean menos fiables. Por otro lado, la necesidad de emplear estrategias de anticipación es imperiosa, porque de lo contrario corremos el riesgo de saturar nuestra memoria operativa.

Con un punto de partida en la línea de Moser, los autores Kohn y Kalina (1996) observan las estrategias empleadas por los intérpretes simultáneos mediante la transcripción de un TO en inglés y su TM en alemán combinada con la aplicación del *método de pensar en voz alta* (*think-aloud protocols o TAP*). Su estudio confirma el uso de la anticipación en la IS, aunque señalan la necesidad de realizar estudios más precisos para eliminar la incertidumbre. Kalina (1998: 191-192) va más allá al apuntar que en la combinación inglés-alemán la anticipación es menos necesaria que en otras combinaciones de lenguas de trabajo. En nuestra opinión todo apunta a la necesidad de realizar estudios comparativos sobre la anticipación que incluyan diferentes combinaciones de lenguas y que nos permitan determinar si las estrategias de anticipación son más recurrentes en unas que en otras. Otros autores (Setton, 1998: 177 y ss.) parecen encontrar evidencias que apoyan la hipótesis del uso de la anticipación como estrategia. No obstante, nos encontramos con un problema presente en todas las investigaciones sobre aspectos relacionados con la aplicación de estrategias o calidad en IS: la variabilidad entre intérpretes (Lamberger-Felber, 2003: 155).

En este punto, conviene retomar las ideas recogidas al principio del apartado a propósito de la naturaleza del mecanismo de pronóstico probabilista (Feigenberg, 1967). Si lenguas como el alemán fueran por su estructura sintáctica tan difíciles de comprender, las conversaciones entre hablantes nativos de dichas lenguas serían sustancialmente diferentes a los actos de habla en español, ya que estos tendrían que esperar hasta que el interlocutor terminase de hablar (y

dijese el/los verbo/s) para poder replicar. Sin embargo, es fácil constatar que esto no es así. Se producen las mismas interacciones (interrupciones, réplicas o abucheos, comentarios) que en español. Esto indica que los hablantes no tienen dificultad en anticipar los verbos[57]. La diferencia básica entre los actos comunicativos monolingües y la IS radica en las condiciones de trabajo del intérprete simultáneo, que ya hemos reiterado requieren unos conocimientos extraordinarios. Podemos suponer que los intérpretes profesionales poseen una competencia más desarrollada para aplicar estrategias de anticipación con independencia de las variables que influyan (por ejemplo, tipología textual y características estructurales del TO) y de una forma más fiable que los demás participantes de un acto comunicativo dado (Kalina, 1992: 255).

En el caso de los alumnos e intérpretes no profesionales, estos conocimientos no siempre son suficientes. Los resultados de las investigaciones de Riccardi (1995b; v. también Jörg, 1997) indican que la anticipación del verbo en la combinación alemán-italiano plantea mayores problemas a los alumnos que a los intérpretes profesionales, quienes se apoyan en el contexto y en sus conocimientos lingüísticos para anticipar correctamente. En el mismo estudio se observa que los estudiantes emplean una estrategia adquirida durante el proceso formativo, antes de escuchar el verbo (en última posición) recurren a un verbo genérico que corrigen si el sentido del TO se ve alterado.

Kurz (1983) propone unas estrategias específicas para la combinación alemán-inglés entre las que se encuentra la anticipación (v. § 3.2.5). Nos parece un buen intento de aplicar normas de actuación para solventar problemas recurrentes.

En definitiva, al hablar de anticipación entran en juego otras competencias estrechamente relacionadas. Todos parecen coincidir en la necesidad de conocer profundamente las lenguas de trabajo. Por otro lado, cuanto más amplios sean los conocimientos de todo tipo del intérprete, más y mejor podrá anticipar. Una vez realizada la anticipación, el intérprete debe permanecer atento a que la información anticipada se confirma en el TO y corregir los errores si se considera necesario. De lo contrario, corre el riesgo de tergiversar el sentido del discurso original. Los intérpretes deben ser conscientes del peligro que encierra el uso constante de esta estrategia, ya que es fácil que dejemos de escuchar el TO y creemos nuestro propio TM alejándonos de la lógica interna del discurso original. Se trata de una estrategia necesaria, pero que debe ir acompañada del control y, cuando necesaria, la corrección de nuestro TM.

[57] Algo similar observa Davidson (1992) en referencia al japonés, otra lengua con una estructura sintáctica con situación del verbo al final del predicado.

2.4. Estrategias empleadas durante la producción del discurso meta

2.4.1. Aceptabilidad

Ya hemos comentado en el epígrafe 1.2 del presente trabajo doctoral la importancia de los distintos parámetros que comprende la aceptabilidad del TM y que responden a las convenciones socio-culturales de cada comunidad lingüística. Aunque queda por determinar en qué medida influye cada uno de los parámetros e intraparámetros en la percepción de calidad de los usuarios, podemos partir de la base de que todos influyen y que es fundamental que el intérprete domine las convenciones socio-culturales y textuales, en particular, de la cultura meta.

Algunos centros consideran que saber hablar en público es una competencia de tal relevancia para los futuros intérpretes, que se imparten cursos específicos orientados a que los alumnos aprendan precisamente a dirigirse a una audiencia y a aumentar su flexibilidad léxica (Weber, 1989).

Sabemos que el que un texto sea aceptable para un grupo de oyentes depende de la interacción de un gran número de factores, cuya importancia específica queda por cuantificar. Así, decimos que un texto es aceptable cuando se pronuncia con un tono de voz y entonación adecuados, cuando el discurso resulta fluido y se emplea el estilo o lenguaje correcto. Sin embargo, sería interesante determinar en qué medida influye cada uno de estos parámetros en la percepción objetiva y subjetiva de la aceptabilidad del texto. Debemos encontrar respuestas a múltiples preguntas en torno al concepto de aceptabilidad, como por ejemplo, qué entendemos por el uso del estilo correcto en interpretación, porque tampoco se han definido los distintos parámetros. En otras palabras, medir su relevancia en la valoración de la calidad de la interpretación simultánea (cf. Collados, 1998; Collados, Fernández y Gile, 2003; ECIS, 2004).

A pesar de que quedan por resolver múltiples incógnitas, nos atrevemos a apuntar las competencias que el intérprete simultáneo debe poseer para lograr que su TM sea aceptable para sus oyentes.

2.4.1.1. Terminología y flexibilidad léxica

Hemos visto (§ 1.2.1.3) que, dependiendo del grupo de usuarios, el uso de la terminología apropiada será de mayor o menor relevancia, pero, en general, podríamos decir que los receptores aprecian y agradecen la propiedad en el uso de la terminología.

Pero esto no resulta suficiente. Los intérpretes profesionales se caracterizan por tener una mayor flexibilidad léxica, lo que da lugar a mejores TM. Es imprescindible que el intérprete demuestre un buen dominio de expresiones acuñadas, frases hechas, fórmulas rígidas de saludo, agradecimientos, despedida y bienvenida, rechazo y aceptación, alegría y decepción, etc. Durante el proceso de interpretación, el intérprete no tiene tiempo para pensar en la mejor alternativa, por ello los alumnos deben adquirir el reflejo para poder responder con el equivalente comunicativo en la cultura meta. Se ha observado que mediante el uso de frases hechas se ahorra tiempo e incrementa la calidad del TM (Macjakov, 1987). Riccardi (1995b) observa que los estudiantes tienen que dedicar mucho esfuerzo a la interpretación de la apertura de un discurso, mientras que los intérpretes profesionales habían adquirido este reflejo.

Nosotros apreciamos un gran progreso en este sentido entre principio y final de curso, por lo que consideramos que es una habilidad que los alumnos pueden mejorar si se les orienta, aunque se requiere una cierta competencia como punto de partida. Los alumnos de nuestra asignatura han superado previamente varias asignaturas de traducción y lengua española lo que indica que han adquirido al menos una base. Observamos que, en general, les suele faltar el reflejo y la rapidez en el uso de los recursos lingüísticos.

En realidad, al igual que en el caso de otras competencias, existe una interrelación entre la habilidad de emplear la terminología adecuada y la disponibilidad y accesibilidad de los conocimientos de todo tipo. Ya hemos mencionado (§ 1.3.2.1), que la función del léxico no es otra que la de activar mundos conceptuales. De ahí la importancia de la riqueza léxica del intérprete.

2.4.1.2. Evitar las interferencias: reestructuración sintáctica

Todo intérprete debe conocer las estructuras propias de la lengua meta y emplearlas de forma natural con independencia de la lengua de origen, ya que, como es sabido, algunas lenguas tienen una tendencia nominal frente a otras, que se inclinan al uso de construcciones verbales o pasivas. En este sentido Stolze (1994: 389) comenta:

> Beim Formulieren sind die zielsprachlichen Normen wichtig, ungeachtet dessen, was im Ausgangstext stand. Dabei sind insbesondere auch sprachenspezifische Unterschiede zu beachten, wie z.B. die verschiedene Thema-Rhema- Struktur im Deutschen und im Englischen.

Si bien las cuestiones que atañen a pares de lenguas concretas no deberían entrar en una Teoría General, los estudios de pares de lenguas resultan útiles con fines didácticos, ya que se

pueden observar cuáles son las estrategias más frecuentes, las adaptaciones imprescindibles frente a las posibles o preferibles, etc.

Se ha identificado (Kalina, 1992) que el intérprete profesional decide con mayor o menor grado de conciencia hacer uso de una estructura lo más diferente posible de la empleada en el mensaje original. Con ello persigue un mejor estilo en la lengua de llegada y evita interferencias y falsos amigos.

A esta observación habría que añadir que se pueden dar diferentes circunstancias y que la habilidad del intérprete consiste precisamente en adecuar su estrategia a ellas. Habrá ocasiones en las que la reestructuración es obligada cuando en la lengua de llegada no es posible una estructura similar, como por ejemplo, al interpretar del alemán a las lenguas latinas (cf. Riccardi, 1995b). En otros casos la reestructuración será preferible en aras de una mayor aceptabilidad del TM, es decir para adecuar nuestra interpretación a las normas de comportamiento verbal en situaciones tipo. Dicho en otras palabras, se puede utilizar una estructura similar (gramaticalmente correcta), pero se prefiere el uso de otras fórmulas. En estas situaciones, el intérprete debe valorar las circunstancias y, si dispone de recursos para ello (déficit de tiempo, atención compartida, comprensión), reformular el TO. Por último, puede ocurrir que el intérprete opte por interpretar de forma lineal, pegado a la forma del TO. Puede ser una estrategia afortunada cuando se trata de partes del discurso con una alta densidad de información de precisión, como es el caso de las enumeraciones. También podemos encontrarnos con un TO que resulta fácil de interpretar de forma lineal, siguiendo incluso la misma sintaxis del orador (sin dificultades léxicas, conceptuales ni de traducción aparentes). El riesgo de los discursos de este tipo reside en las posibles dificultades, que pueden surgir de forma imprevista. En estos casos, nuestra estrategia de procesamiento y producción lineal nos puede llevar a un callejón sin salida.

Aunque hay quién opina que no debería ocurrir en los intérpretes profesionales, parece ser que también se recurre a esta última estrategia cuando los intérpretes se sienten inseguros e intentan evitar una mayor carga cognitiva (cf. Kalina, 1998).

Para escapar a la tentación de interpretar de forma lineal, Jones (1998: 93) propone desarrollar una autonomía en la expresión y comenzar la formulación de las ideas de manera sistemática de forma diferente al orador.

En nuestra opinión, la verdadera competencia reside en saber adaptarse a las circunstancias y aplicar la estrategia más adecuada en cada momento del discurso. La reformulación debe

considerarse únicamente como una técnica entre otras. Si se convierte en una práctica sistemática como apunta Jones (ibídem) no sólo pierde utilidad, sino que se puede convertir en algo contraproducente.

Algunos autores (Jones, 1998: 100 y ss.) dan nombre propio a variantes de la reformulación. Este es el caso de la llamada 'técnica del salami' que consiste en dividir las largas oraciones del TM en otras más cortas. Un requisito fundamental al aplicar esta estrategia es que las conexiones entre las distintas oraciones sean correctas. De lo contrario, se podría incurrir en errores de sentido. Esta técnica resulta de especial utilidad cuando interpretamos discursos en lenguas con una tendencia natural a las oraciones largas y subordinadas, como es el caso de las *Schachtelsätze* en alemán (oraciones subordinadas dentro de otras oraciones subordinadas que a su vez están integradas en una oración principal), pero se puede aplicar en cualquier lengua ante oradores que muestran preferencia por la subordinación. Nosotros nos referimos a esta y otras técnicas similares como técnicas de simplificación sintáctica que cumplen con la doble función de facilitar la transmisión correcta y clara de la información relevante y contribuir a la aceptabilidad del TM.

La paráfrasis es otra estrategia frecuente cuando en IS nos enfrentamos a expresiones idiomáticas para las cuáles no existe o no recordamos una expresión equivalente.

Otra técnica que los intérpretes pueden emplear es la simplificación ante discursos que consideran demasiado complejos para la audiencia del TM, por razones de abundancia de terminología altamente especializada o por la profusión de detalles técnicos. Con ella podemos adaptar un TO que no tiene en cuenta a todos sus destinatarios y contribuir a su aceptabilidad.

No obstante, en nuestra opinión, se trata de una decisión en extremo controvertida, ya que entramos en el eterno debate en torno al papel fantasma vs. papel activo del intérprete. Siempre se podrá argumentar en contra que es obligación del orador adecuarse a su audiencia. Además, nos preguntamos hasta qué punto es capaz el intérprete de prejuzgar los conocimientos de los oyentes de la cultura meta para suponer que estos no podrán entender el TO.

Nosotros distinguimos en nuestro trabajo entre simplificación semántica y simplificación sintáctica (que tiene que ver con la 'técnica del salami'). En principio, creemos que la simplificación semántica se justifica únicamente como estrategia de emergencia. Es conveniente que los intérpretes estén preparados para hacer uso de ella si fuera necesario. Nos referimos a aquellas situaciones en las que, a pesar de una intensa labor de preparación y de

documentación, no somos capaces de reproducir parte de la información conceptual (por exceder ésta nuestros conocimientos técnicos o por otras circunstancias ajenas como la velocidad de emisión del TO), por lo que el intérprete se concentra en conservar lo esencial. Se trata, incluso cuando se emplea como emergencia, de una estrategia poco aceptada por los intérpretes (qué decir tiene por nuestros clientes, oradores, oyentes o agencias mediadoras). No obstante, Pöchhacker (1999) observa en una encuesta realizada por el autor que, tanto el intérprete, como los usuarios de interpretación social o de enlace ven actividades tales como 'simplificar el lenguaje técnico para el cliente' o 'explicar términos técnicos' parte constituyente de la tarea del intérprete.

Podemos concluir este apartado con la siguiente cita de Brisau, Godijns y Meuleman (1994: 88) quienes comparan al intérprete con un malabarista, que a pesar de las dificultades, siempre encuentra la manera de continuar con su espectáculo:

> He [the interpreter] will have to be an accomplished syntactic "juggler", able to start a sentence with any phrase or even word that belongs in that sentence (making subject into object and *vice versa*, putting adjuncts in front or in midposition, or making a subject out of what the adjuncts say, etc.), able to bifurcate a sentence or steer it in a direction other than that of originally intended, able to put ideas in a positive or negative mould (...).

2.4.1.3. Cualidades de un buen orador

Como vimos en el apartado 1.2.1.5 los receptores o usuarios de la IS quieren en primer lugar recibir una interpretación veraz del mensaje original, pero además dan mayor importancia a las cualidades del intérprete como orador, que a criterios lingüísticos.

Brislin destaca en un artículo de finales de los setenta un aspecto fundamental al que aún hoy en día no se atribuye la importancia que merece en la formación de intérpretes:

> Interpreters (just as members of every other profession) have to learn that competence alone rarely leads to job success (Brislin, 1978: 208).

Resulta que para que nos acepten como expertos en comunicación, debemos conocer los comportamientos que nuestros interlocutores esperan de nosotros. Con el fin de evitar la desagradable sensación de que los oyentes prefieren escuchar la interpretación en otra lengua, debemos esforzarnos en conservar nuestra condición de expertos y no pasar por alto los aspectos no verbales, en especial las no coincidencias entre lenguas, por ejemplo, los tonos de voz apropiados para cada situación o la forma de poner énfasis en la información que se quiere resaltar.

Un dato que confirma la relevancia de la comunicación no verbal es el gran número de centros de enseñanza (privada, de tercer ciclo o master) que atribuye importancia a aspectos tales como la pronunciación, entonación y voz en la selección de candidatos para acceder a cursos de formación de intérpretes (Lambert, 1991; Moser-Mercer, 1994).

Aparte de los trabajos de Collados (1998) y Pradas (2003), entre otros, ya mencionados (§ 1.2.1), en la actualidad se realizan nuevos estudios (ECIS, 2004) que se plantean el reto de definir qué se entiende bajo conceptos tan subjetivos como agradabilidad de la voz, fluidez, buena entonación, etc. y determinar en qué medida afecta cada uno de dichos parámetros en la percepción de calidad de la IS.

A la espera de los resultados de dichas investigaciones que no cabe duda serán de gran utilidad en la formación y selección de intérpretes, debemos facilitar a nuestros alumnos algunas claves que les puedan servir para mejorar sus habilidades como oradores.

Por ejemplo, para ajustar nuestro volumen de voz, debemos controlar el volumen de entrada (del TO) y mantenerlo lo más bajo posible. De lo contrario, tendremos que hablar más alto para escucharnos y correremos el riesgo de entrar en un juego de rivalidad de volúmenes que se puede convertir en un círculo vicioso con dos consecuencias negativas: por un lado, podría ser perjudicial para el oído y las cuerdas vocales y, por otro lado, mermamos la aceptabilidad de nuestro discurso, ya que a nuestros oyentes no les resultará agradable que les 'chillemos al oído'. Por otro lado, el volumen debería ser constante, como si estuviéramos conversando con alguien que está delante de nosotros. Otra recomendación que podemos plantear es la de mantener la misma distancia con respecto al micrófono y sentarnos directamente delante, evitando los movimientos bruscos.

En lo que se refiere a la fluidez, los intérpretes deben evitar silencios prolongados (aunque en las fases iniciales de la formación nosotros preferimos que callen hasta haber comprendido el TO). En cualquier caso, si no se comienza a hablar sin tener un final posible y coherente con la lógica interna del discurso, podremos situar las pausas entre oraciones (no en medio), lo que mejora la aceptabilidad. Otra regla inquebrantable es la de no dejar nunca una frase sin terminar, porque ello mina totalmente la confianza en el intérprete.

Nosotros opinamos que las habilidades de un buen orador, al igual que otras, pueden adquirirse o mejorarse, aunque hemos de reconocer que existen ciertas limitaciones. Podemos aconsejar a un estudiante que intente modular su voz, articular mejor y evitar el uso de elementos sonoros de pensamiento (eh, uhm, etc.) o una entonación monótona, pero no

podemos conseguir que cambie un tono de voz estridente y extremadamente desagradable por otro más grave sin pasar por el quirófano.

En el aula se confirman las dificultades de los alumnos a la hora de progresar en el control del volumen de la voz, la entonación, la prosodia y la pronunciación detectadas por Darò (1994), lo que se explicaría por el esfuerzo que dedican los alumnos en la etapa de análisis y comprensión del sentido (cf. Gile, 1995). Un buen recurso en clase, como veremos en el siguiente capítulo, consiste en la grabación y posterior audición de las IS. Al escuchar sus propias interpretaciones, se facilita la labor correctora del docente. Lamentablemente, la duración del periodo formativo en nuestro caso no es suficiente para superar las dificultades. Por ello, aplaudimos la iniciativa de algunos centros que incluyen cursos de oratoria[58] en la formación de intérpretes.

2.4.2. Síntesis

A partir de lo dicho en el apartado 1.2.2 a propósito de la síntesis, podemos afirmar que se trata de una estrategia esencial y básica que los intérpretes profesionales aplican en diferente medida según las características del TO y las circunstancias en las que se desarrolla la IS. En concreto, consiste en aprovechar los conocimientos que comparten intérprete y oyentes para eliminar la información redundante. Esto se traduce, por ejemplo, en la no utilización de repeticiones innecesarias con la salvedad de que éstas formen parte de la intención del autor (uso de una retórica especial, diplomacia).

Se distinguen las siguientes operaciones mentales:

- Selección: se recogen las ideas más importantes o relevantes (van Dijk, 1977 *apud.* Sunnari, 1995: 110).
- Omisión: cuando un enunciado o parte de él se considera carente de importancia, irrelevante, redundante, de forma directa o indirecta, para la comprensión de otro enunciado o de todo el texto, puede ser omitido.
- Generalización: una formulación general que incluye varias ideas.
- Construcción: puede sustituirse cualquier secuencia de enunciados por otra de carácter global de la que dichos enunciados sean parte constituyente (Kintsch y van Dijk, 1978 *apud.* Mackintosh, 1985: 39).

[58] En la FTI de la ULPGC se oferta la asignatura optativa 'Oratoria'. Sin embargo, su horario coincide parcialmente con el de 'Prácticas de Interpretación Simultánea'.

Estas técnicas se aplican al mensaje en la lengua de partida durante la etapa de comprensión, y en la de llegada en la etapa de producción del TM. Como resultado, el TM está formado por un número menor de enunciados aislados, es decir, el TO habrá sido sometido a un proceso de síntesis. Las estrategias que hemos observado en clase son la selección y la omisión, con muy pocos casos de generalización y construcción. En nuestra opinión, estas dos últimas técnicas requieren mayor distancia entre orador e intérprete y, normalmente, solo intérpretes con experiencia se atreven a distanciarse varias unidades de sentido con el fin de aplicarlas. Nuestras apreciaciones parecen verse confirmadas por los estudios de Kalina (1998: 194), la autora constata que un 80% de los casos de síntesis se debe a estrategias de omisión y de selección.

La síntesis puede disminuir la sobrecarga en el proceso de comprensión y de la memoria, provocada por la capacidad limitada del intérprete, en circunstancias de densidad de información, estructura textual compleja o condiciones concretas de emisión del TO o del TM. Por otro lado, implica un esfuerzo de procesamiento mayor que la interpretación lineal, aunque, por otro lado, facilita la tarea de control del TM.

A pesar de que algunos autores ven en la síntesis únicamente una 'estrategia de emergencia', en terminología de Kalina (ibídem), que se emplea cuando existe un riesgo de saturación y de pérdida de información, compartimos la opinión de Viezzi (1993) de que ante dos interpretaciones correctas en lo que se refiere a la transmisión de la información y a los recursos de registro y estilo empleados adecuados a la naturaleza del mensaje y a la situación, consideramos mejor aquella que emplea estrategias de síntesis frente a otra que siga la estrategia de 'decirlo todo de forma similar al TO'. La síntesis debería formar parte de la aproximación al proceso de interpretación incluso cuando es posible realizar una interpretación lineal. De esta forma, no sólo prevenimos posibles problemas (ante la incertidumbre de cómo va a transcurrir el discurso, el intérprete profesional permanece alerta), sino que expresamos el sentido de la forma más sucinta posible, lo que redunda en un mejor estilo.

Al estudiar la posibilidad de la subtitulación en directo con ayuda de intérpretes simultáneos, Kurz y Katschink (1988: 482) constatan que la habilidad de sintetizar se puede entrenar. En otras palabras, la capacidad de síntesis no tendría por qué ser un requisito previo de los sujetos que quieren participar en cursos de formación en IS puesto que se puede adquirir.

La situación de aprendizaje ideal sería aquella en la que se dispusiera del tiempo suficiente para llevar al aula ejercicios orientados a practicar todas las estrategias de síntesis posibles, también las menos frecuentes.

2.4.3. Estrategias de aproximación

El intérprete encuentra en la cultura (lengua) meta un término que se aproxima a lo que quiere expresar y lo emplea, posteriormente añade otro más adecuado que ha activado. Esta estrategia se puede utilizar para dar tiempo al intérprete hasta que termina de comprender el TO: comienza con un mensaje general y a medida que va recibiendo más información, va añadiendo y precisando, aproximándose al sentido del TO en su TM.

Esta estrategia puede facilitar al intérprete la comprensión y la solución que está buscando.

Relacionados con la aproximación hay otros mecanismos que el intérprete emplea cuando no está seguro de haber comprendido o cuando es consciente de que la coherencia del TM está en peligro, por lo que puede relativizar, atenuar o sustituir lo dicho.

2.5 Estrategias presentes durante todo el proceso

2.5.1. Autocontrol

Como vimos en el apartado 1.3.1 han sido muchos los autores que mencionan un mecanismo de control y, en terminología de otros autores, de autocontrol y autocorrección (Welford, Chernov, Gerver, Kirchhoff, Goldman-Eisler, Schiriáyev, Lederer...) que algunos limitan a la etapa de producción. Sin embargo, ya hemos adelantado que, en nuestra opinión, se trata de una estrategia de control presente también durante la etapa de comprensión, puesto que el intérprete debe comprobar que el orador confirma en su discurso una anticipación realizada previamente y de autocontrol, por ejemplo, cuando el intérprete permanece atento a su propia producción con vistas a la aceptabilidad de su discurso.

Diferentes estudios realizados hasta el momento reflejan que los profesionales tienen menos problemas de interferencias, se corrigen menos en caso de cometer errores menores, tales como el uso de un término menos afortunado, y más cuando se trata de errores de mayor gravedad, por ejemplo de sentido (Kalina, 1994: 229). Esto apunta a que, a diferencia de los alumnos, los intérpretes saben valorar en cada caso si merece o no la pena corregir un error en términos de gravedad, rentabilidad del tiempo disponible (condición de déficit de tiempo presente durante todo el proceso), esfuerzo y atención (compartidos).

2.5.2. La atención compartida: escuchar y hablar al mismo tiempo - coordinación

Al igual que en otros casos, son muchos los autores que mencionan estas competencias sin entrar en detalle, porque se han realizado pocos estudios específicos que traten este particular. Es sin duda la competencia que mayores problemas y temores suscita a los alumnos y hay centros que la tienen en cuenta en su preselección. Este es el caso en la Universidad de Ottawa (Lambert, 1991) donde la habilidad de hablar y escuchar al mismo tiempo (estrechamente relacionada con la atención dividida), se evalúa en los candidatos mediante una prueba de *shadowing*.

Darò (1994) observa en un estudio experimental, realizado en 1989 en colaboración con otros autores, que la asimetría habitual entre ambos hemisferios del cerebro se ve reducida considerablemente tras un año de entrenamiento en IS. No existe aún certeza alguna, pero la autora sostiene que, teniendo en cuenta que la organización de la atención es de vital importancia en la realización de tareas cognitivas complejas, esa mayor simetría de las funciones lingüísticas (aunque nosotros sostenemos que son comunicativas) de los intérpretes simultáneos podría depender de una modificación en sus estrategias de atención. El intérprete, que escucha un TO al tiempo que lo interpreta hacia una lengua meta y controla su producción, debe aprender a superar su preferencia por el oído derecho (hemisferio izquierdo) para recibir el discurso. En otras palabras, tiene que prescindir de su lateralización, asimetría habitual, e intentar centrar su atención en ambos oídos. Es más, Darò afirma que en los intérpretes simultáneos el oído izquierdo (hemisferio derecho) es el responsable en la mayoría de los casos del reconocimiento del sentido. Esto explica que muchos intérpretes trabajen sólo con un auricular y dejen el otro libre, con el fin de controlar mejor su producción.

En una investigación posterior, Gran y Fabbro (Darò, 1995; v. tb. § 1.3.1) constatan que los principiantes suelen prestar su atención al TO o al TM de forma alternativa y además tienden a elevar la intensidad de la voz. Darò menciona varios estudios en los que se aprecia que parte de los sujetos sometidos durante más de seis meses a un entrenamiento específico consistente en la realización de tareas que requieren una atención compartida, consiguen adquirir la competencia necesaria para realizar varias tareas y prestar mayor atención a una sin dejar de realizar la otra. Sin embargo, los profesionales empeoran su rendimiento si de manera consciente han de prestar mayor atención al TM que al TO o viceversa. Es decir, mediante la práctica se puede superar la dificultad de la atención dividida. No obstante, la autora añade que

es probable que esto sea posible sólo si los individuos ya poseen ciertos requisitos previos. Sin embargo, no nos consta que haya sido probado experimentalmente.

Para Strolz (1994: 212) el efecto del entrenamiento constituye una fuente eficiente de control de recursos. Cuando hemos practicado una tarea un número suficiente de veces, se libera una proporción de atención que podemos dedicar a la ejecución de otras tareas.

Si para mejorar el rendimiento fuera suficiente con recibir cierto entrenamiento, el problema de la adquisición de las competencias de un experto tendría fácil solución. Sin embargo, en palabras de Ericsson (1996: 33):

> (…) to attain changes in behavior, attention is necessary to generate the correct desired action and to thus override the activation of the old habitual response.

Además, para que el proceso formativo sea efectivo los sujetos tienen que controlar los procesos y su rendimiento para determinar las correcciones o variaciones necesarias. De lo dicho hasta el momento, resulta fácil deducir que la capacidad de mantener la concentración de manera sostenida durante los entrenamientos es central en la adquisición de competencias.

Aunque nosotros hemos observado siempre una mejoría a través del entrenamiento, también apreciamos diferencias entre alumnos: algunos necesitan más tiempo que otros para asimilar y aplicar esta estrategia y otros pueden mantener la atención dividida durante más o menos tiempo. Sin haber realizado un estudio específico exhaustivo, el seguimiento de los diarios de clase (v. § 3.3.5) nos confirma una relación directa entre el éxito de los alumnos a la hora de mantener la atención y la valoración de los resultados obtenidos en un ejercicio dado. En cualquier caso, opinamos que los procesos de aprendizaje son individuales y que el hecho de que un alumno tarde más en asimilar una estrategia concreta no excluye que no pueda llegar a ser un excelente intérprete simultáneo una vez asimilada. Sólo una evaluación a largo plazo puede dar resultados fiables. El problema radica una vez más en la poca dedicación en términos de tiempo que se le asigna a la docencia de interpretación en comparación con otras disciplinas. Esto no deja de parecernos contradictorio, porque, por un lado, se compara la actividad del intérprete con la del controlador aéreo o el astronauta por su complejidad y generación de estrés, pero, por el otro, no se le asigna un periodo de formación equivalente.

Si tenemos en cuenta el gran número de factores que influyen en la actividad, debido a las condiciones de trabajo (1.3.3), es posible que algunos de ellos entren en conflicto. En esos casos, es competencia del intérprete decidir qué factores son más relevantes en cada situación. Es más, autores como Kalina (2000: 5) hablan de 'la' competencia del intérprete profesional y

la describen como aquella necesaria para procesar textos en el marco de situaciones comunicativas bilingües o multilingües con el objetivo de actuar como mediador interlingüístico (en nuestra opinión, intercultural). Se incluye la capacidad de intervenir en situaciones que se caracterizan por estar determinadas por factores externos, como la presión del tiempo, la falta de autonomía semántica y las interferencias potenciales entre los dos procesos, el de producción y el de comprensión, muy próximos.

Hasta el momento no hemos encontrado argumentos suficientes que apoyen la inclusión de pruebas destinadas a determinar la capacidad de división de atención de los sujetos que acceden a estudios de IS. Durante el periodo de aprendizaje y entrenamiento, el intérprete aprende a desarrollar diferentes habilidades, a mantener la concentración y a coordinarlas. Además de aprender a hablar y escuchar al mismo tiempo, tiene que reorganizar su atención selectiva que debe centrarse en varias actividades al mismo tiempo (escuchar el TO, comprender, analizar, sintetizar, producir el TM, etc.).

2.4.2. Conocimientos

Chase y Simon (1973: 279) proponen que ser experto en cualquier actividad requiere reacciones y conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo a partir de pautas repetidas. Posteriormente, se ha demostrado que los expertos no sólo poseen mayores conocimientos, sino que además estos están mejor organizados (Ericsson, 1996: 14), lo que se adecua a las teorías de adquisición de estrategias que se fundamentan en el principio de que se comienza adquiriendo el conocimiento, que más tarde se organiza conforme a unas pautas determinadas por la situación. Es decir, que los expertos generan una representación compleja de la situación, como parte de su procesamiento cognitivo normal.

Hemos mencionado en el apartado 2.2 que los conocimientos lingüísticos se consideran un requisito previo que deben poseer los futuros intérpretes. Con todo, en la IS no sólo es importante que el intérprete conozca muy bien las lenguas de trabajo, sino que también debe desarrollar reflejos léxicos o lingüísticos rápidos.[59] Tanto es así que autores como Macjakov (1987: 79) consideran que la garantía del éxito en la IS radica en una amplia automatización de los medios lingüísticos de expresión, motivo por el que también nosotros tenemos en cuenta esta competencia al diseñar los ejercicios formativos.

[59] Sobre la relación entre el léxico y el conocimiento ya hemos hablado en el epígrafe 1.3.2.1.

Como comentamos en el apartado 1.3.2.2, los intérpretes simultáneos competentes deben conocer también las normas de interpretación de un acto de habla para evitar malos entendidos o los también denominados choques culturales.

Incluso poseyendo unos amplios conocimientos lingüísticos, debemos advertir a los intérpretes en formación que no podemos pretender ser diccionarios ni enciclopedias andantes y que puede ocurrir que desconozcamos algún término. En esos casos, nos debemos apoyar en el contexto de la conferencia y del discurso que estamos interpretando. Ésta es una de las razones por la que es tan importante escuchar a los oradores aún cuando no estamos interpretando y trabajar siempre en equipo. Cuando realmente todo falla y tenemos la impresión de que hay algún concepto clave que desconocemos, quizás no nos quede otra salida que ser honestos y decírselo a nuestros oyentes, para que sean ellos los que juzguen si se trata de un concepto importante y si es necesario interrumpir al orador. En cualquier caso, se trataría de una estrategia de absoluta emergencia.

Una de las estrategias con mayor utilidad en la etapa de comprensión es la *activación del conocimiento*. Para comprender un discurso en un acto comunicativo intercultural no basta sólo, como veíamos en el capítulo anterior (v. § 1.3.2.3), con poseer conocimientos de lenguas y sus respectivas culturas, sino que entre las competencias del intérprete debe estar la de poseer una cultura general amplia, conocimientos de mundo, enciclopédicos y de fondo y sobre todo alimentar una curiosidad y un interés constantes por los asuntos de actualidad. Solo así somos capaces de contextualizar un mensaje y comprenderlo con relación a nuestros conocimientos ya adquiridos.

A diferencia de lo que ocurre en otros centros europeos (Argüeso, 1998: 730), donde los alumnos reciben una sólida formación de cultura general y en los campos económico, jurídico y de las ciencias, en la FTI de la ULPGC se han dejado de ofertar las asignaturas optativas de cultura y civilización. El aprendizaje de los conceptos económicos, jurídicos, políticos, etc. se deja de la mano de los propios alumnos en la elección de las optativas. Una solución podría estar en ofrecer cursos propedéuticos en los que se reforzaran los conocimientos de lenguas extranjeras, los conocimientos de cultura general, incluyendo conceptos macroeconómicos, así como de derecho y política internacional.

El desarrollo de esta estrategia comienza antes del proceso de interpretación con una preparación eficiente de los temas de los que se va a tratar en la interpretación. El intérprete debe saber cuáles son los objetivos y los métodos que ha de seguir en la fase de preparación (v.

§ 3.2.7), al igual que cómo organizar los nuevos conocimientos (conceptuales y terminológicos) adquiridos, para poderlos volver a emplear en futuras intervenciones.

No obstante, no existe consenso sobre el grado de conocimientos necesarios para poder realizar una IS con éxito. Unos opinan que son pocos los intérpretes que tienen la oportunidad de especializarse en una sola materia y llegan a adquirir conocimientos técnicos suficientes para entender al orador. Para ellos lo habitual sería que los intérpretes tuvieran únicamente una idea superficial del tema. Una realidad bien distinta a pretender que sea posible que un intérprete sin formación previa en física, matemáticas o química pueda adquirir los conocimientos suficientes en un par de días como para comprender el sentido completo del mensaje del orador sobre un tema técnico (Dillinger, 1994: 161). La hipótesis de que el intérprete simultáneo en la mayoría de los casos no comprende el sentido real del TM y aún así consigue interpretar la estructura superficial del discurso les resulta en muchos casos más factible (Darò, 1994: 265).

Las investigaciones realizadas en el campo de la neurolingüística apoyan la hipótesis de que es posible realizar una buena IS sin haber comprendido el sentido, incluso se han detectado casos de pacientes políglotas que padecen afasia que, sin haber comprendido el sentido de oraciones, fueron capaces de interpretarlas correctamente (Paradis, 1984 *apud.* Darò, 1994). Es más, Dillinger (ibídem) afirma que los intérpretes consumen la mayor parte del tiempo de preparación en familiarizarse con la terminología más que en intentar comprender los conceptos y los fundamentos teóricos. Esta opinión se vería respaldada por aquellos que se limitan a apuntar que los intérpretes deben conocer la terminología de algunos de los campos más importantes del saber (Alexieva, 1992).

Nosotros discrepamos con todas estas aproximaciones, aunque coincidimos con la siguiente evaluación de Gile (1983: 239):

> Il faut reconnaître que ces différents points de vue se justifient dans la pratique, étant donné la qualité très variable des prestations en conférence, même si les défaillances sont en grande partie imputables à des conditions de travail mauvaises, voire impossibles.

A falta de estudios que lo constaten, debemos fundamentarnos en nuestra experiencia y en la observación del trabajo de otros intérpretes, lo que nos lleva a la conclusión de que sin comprender el sentido no es posible interpretar con éxito (calidad) un discurso. Quizás los propios intérpretes alimentamos sin percatarnos la hipótesis de que trabajamos sin haber preparado los temas de los eventos a los que asistimos. Al hacer algo de memoria recordamos haber asistido a un minisimposio sobre tipos de prótesis y amputaciones al iniciarme en la IS.

Se trataba de una experiencia especial, porque iba a tener la oportunidad de ver a intérpretes profesionales en acción. Recuerdo que una de las intérpretes comentaba antes de iniciar el trabajo que no había tenido casi tiempo para estudiar la documentación que además había recibido unas horas antes y que le habían coincidido varios trabajos seguidos. Su interpretación simultánea me dejó impresionada. Si alguien ajeno a la IS escucha este tipo de comentarios y queda satisfecho con la IS es fácil que saque conclusiones del tipo 'parece ser que no es necesario prepararse mucho para una IS, basta con hojear la documentación unas horas antes'. Sin embargo, cada caso particular es mucho más complejo y su análisis requiere tener en cuenta variables particulares. En nuestro ejemplo, la intérprete en cuestión era hija de médico y estaba familiarizada con el mundo de la medicina y su terminología. Por otro lado, no era la primera vez que interpretaba este tipo de discursos.

En ocasiones, los intérpretes se escudan en las dificultades del tema, de la documentación, de la premura del encargo, etc. lo que transmite una imagen distorsionada de su dedicación o preparación previa.

No pretendemos defender la idea de que un intérprete que acude a un congreso de medicina sobre amputaciones, como en nuestro ejemplo, sea un experto en la materia. Tampoco será capaz de seleccionar la prótesis más adecuada. Por otro lado, coincidimos en que no es común que un intérprete pueda especializarse en una única materia, porque la realidad laboral no lo permite, pero eso no impide que un intérprete se especialice en muchas materias. Es más, consideramos que esa es la única forma de desempeñar la tarea con éxito.

Ya hemos comentado que el uso de la terminología adecuada es fundamental en la etapa de producción de un discurso aceptable para el destinatario. Pero, para la transmisión del sentido, lo relevante es la comprensión y el conocimiento de los conceptos que hay detrás de los términos, así como la relación entre los diferentes conceptos. El hecho de que las grandes instituciones que cuentan con servicios de interpretación, como por ejemplo las instituciones europeas o las Naciones Unidas, faciliten glosarios multilingües, bases de datos y diccionarios especializados a los intérpretes es, según nos parece, únicamente un intento de ayudar a los intérpretes y no debe ser interpretado como la única herramienta necesaria para interpretar.

Es más, al estudiar la fase de preparación de intérpretes profesionales se aprecian indicios que apuntan a una interacción entre la preparación y otras estrategias de interpretación (Kalina, 1998: 202-203). De manera que una buena preparación haría posible, por ejemplo, una mayor anticipación (cognitiva, no sintáctica), mientras que con una preparación menor del material o

del tema, el intérprete tiene que aplicar más estrategias de emergencia. Se observa que aquellos intérpretes que disponen de la versión escrita del discurso con anterioridad y tuvieron la ocasión de prepararlo, utilizan en la interpretación un mayor número de operaciones de paráfrasis (operaciones de 'transcodificación' en terminología de Kalina, 1998), mientras que aquellos que no se lo han preparado tienden a orientarse conforme a la semántica del discurso. Una buena preparación facilita los procesos cognitivos de la etapa de comprensión, es decir, contribuye a la no saturación de las capacidades y a facilitar el proceso de interpretación.

2.5.4. Creatividad

La creatividad y la interpretación podrían considerarse en un primer momento como dos actividades no sólo distantes, sino incluso opuestas. La tarea del intérprete consiste, desde un punto de vista simplista, en transmitir en otra lengua el mensaje (sentido) de un orador, lo que equivale, en términos generales, a exponer en otra lengua las ideas de otra persona. Pero nosotros ya hemos visto que no es tan sencillo.

No nos vamos a referir, al hablar de creatividad, a la primera acepción del término: 'facultad de crear' (DRAE), sino a la habilidad de solucionar problemas, la originalidad y capacidad de inventiva e improvisación.

Parece ser que en aquellos trabajos donde a los empleados no se les permite cierta creatividad e iniciativa en el trabajo, se aprecia un menor rendimiento y cierta insatisfacción (Cooper, David y Tung, 1982: 99). A propósito de los actos de habla, Leontiev comenta:

> Every speech activity is a creative process and not a simple encoding of a certain meaning into a text (*apud*. Alexieva, 1990)

Ya hemos podido comprobar que la IS no consiste tampoco en la mera repetición de un mensaje en otra lengua, sino que es el resultado de procesos cognitivos, entre los que destacan la comprensión y la producción. Además, y como ya hemos visto, al interpretar tratamos con dos sistemas culturales, dos lenguas entre las que no siempre existe una correspondencia de términos, ni realidades:

> No todas las lenguas están preparadas para decir lo mismo, igual que no a todas las culturas les interesan exactamente las mismas cosas (ni a todas las personas) (Bernáderz, 1999: 161).

Esto exige del intérprete una gran capacidad de inventiva y de recursos creativos, así como la aplicación de las estrategias que hemos mencionado en los apartados anteriores, que le permitan encontrar soluciones en la producción del TM. No nos consta que el uso de la

creatividad haya sido estudiado en relación con la interpretación, pero su estudio contribuiría a la teoría, la formación y la práctica de la IS. Son muchos los traductores bilingües, que fracasan en su intento al realizar una IS. No podemos decir que sea debido a carencias lingüísticas, sino que, al menos en cierta medida, se debe a su incapacidad para tomar decisiones con rapidez y de manera continuada, sin tiempo para consultar diccionarios y con la incertidumbre de lo que vendrá a continuación.

En interpretación, cuanto mayor sea la reestructuración, más creativo será el proceso en su conjunto. Riccardi (1995a) define la interpretación creativa como aquella que no se ve influenciada por la estructura de la lengua de origen. La creatividad está presente en todas las fases del proceso:

- En la fase de análisis debe actuar cuando una deducción lógica aún no resulta posible y tampoco cabe una anticipación y el intérprete ha de combinar su capacidad de inventiva con la intuición, a la vez que tener en cuenta en todo momento la información disponible sobre la situación comunicativa;
- En la fase de producción, una dificultad deriva de la falta de correspondencia entre términos o realidades (equivalencia parcial). Además, habría que añadir el déficit de tiempo que conduce al intérprete a buscar siempre la variante más lacónica, pero que al mismo tiempo sea aceptable en la cultura meta.

Otra situación en la que la creatividad entra en acción como estrategia de emergencia es aquella cuando, debido a interferencias, ruido o desconocimiento, el intérprete no es capaz de escuchar o comprender parte del mensaje. Como dice Makárova (1994: 210):

> No matter how much interpreters specialize, there will always be gaps in their knowledge and I am sure it is always better to provide the listeners with at least partial information, if the interpreter cannot provide complete information. In many cases it is a question of something or nothing at all.

Por este motivo la autora defiende la enseñanza de la improvisación en la formación de intérpretes.

En nuestra opinión, los formadores debemos estimular la creatividad, su capacidad para hacer frente a situaciones problemáticas, pero siempre bajo la máxima de respetar el sentido del discurso original. Una creatividad malentendida puede llevar al intérprete a expresar algo diferente o contrario a lo dicho por el orador.

2.5.5. Personalidad

Determinados rasgos de la personalidad pueden favorecer y otros, por el contrario, perjudicar la labor del intérprete. Esto ha sido tenido en cuenta por algunas escuelas de interpretación y en sus sistemas de selección y evaluación observan la capacidad para hacer frente a situaciones de estrés, la perseverancia y la seguridad (Moser, 1983: 321; Lambert, 1991: 593).

A partir de un estudio inédito elaborado mediante cuestionarios[60] (Howell, *apud.* Gerver, 1976: 189), se caracterizó a un grupo de intérpretes, compuesto por 11 sujetos, de inteligente, imaginativo y creativo. La muestra resulta reducida para hacer extensivos los resultados a todos los intérpretes profesionales. Por otro lado, como señala Gerver, lo más probable es que éstas sean cualidades que reúnen todos los profesionales con éxito de las diferentes especialidades.

En una investigación posterior sobre los efectos del ruido en IS, Gerver (1974) constata que los individuos más angustiados muestran una menor tolerancia al ruido. Precisamente la capacidad de controlar la ansiedad ha sido considerada uno de los requisitos necesarios para la IS (Cooper, Davies y Tung, 1982; Moser-Mercer, 1994; Moser-Mercer, Künzli y Korac, 1998) y se ha tenido en cuenta en algunas pruebas de acceso a programas de IS (Moser-Mercer, 1994: 321). Se considera el estrés, derivado de las condiciones de trabajo, entre otros factores (Cooper *et al.* 1982), una parte consustancial de la actividad del intérprete simultáneo. Jiménez y Pinazo (2001) realizan un estudio en el que confirman una relación directa entre el miedo a hablar en público de los sujetos (alumnos) y el grado de ansiedad. Curiosamente, no se aprecia una relación negativa entre el grado de ansiedad o el miedo a hablar en público y el rendimiento de los sujetos al realizar los ejercicios de interpretación consecutiva. Los autores consideran que una de las explicaciones posibles radica en las competencias y estrategias adquiridas por los alumnos en el proceso formativo. Sería de gran interés replicar este estudio con alumnos de IS, porque esto significaría que incluir estos parámetros en la selección de alumnos no se justifica.

Nosotros creemos que si bien el control de la ansiedad, la perseverancia, la seguridad, la capacidad creativa o la inteligencia son cualidades que debe tener un intérprete, consideramos que deben ser observados en el transcurso del tiempo, para dar la oportunidad a los alumnos a que se acostumbren y adapten a la nueva situación y a las condiciones de trabajo, ya que son

[60] Se emplea el cuestionario factorial de personalidad de Cattell (2003).

muchos los factores que pueden influir en el estrés, como por ejemplo, acento y velocidad del orador, dificultad del tema, malas condiciones de sonido, luz, visión, ventilación, falta de preparación o de organización, mala condición física, relación con el compañero de cabina, número de sesiones consecutivas (Moser-Mercer, Künzli y Korac, 1999), número de horas de trabajo, etc.

Otra capacidad que debe tener todo intérprete es la de mantener la calidad de su rendimiento desde el principio hasta el final (Moser-Mercer, 1994: 61), competencia directamente relacionada con la capacidad de concentración. Ambas son susceptibles de mejorar con la práctica si los sujetos cuentan con la suficiente motivación e interés.

Ahora bien, la IS requiere una rapidez de reflejos superior a la necesaria en otras actividades comunicativas. En 1795, un astrónomo del observatorio de Greenwich, encargado de determinar mediante el telescopio el momento de aparición de algunas estrellas, fue despedido por negligencia, porque sus cálculos estaban regularmente equivocados. Se apreciaba un retraso de 0,8 segundos desde la aparición de cada estrella. Veinticinco años más tarde, otro astrónomo atribuyó el desfase de 0,8 segundos no a una negligencia, sino a una característica personal. Así nació la teoría de los tiempos de reacción, el estudio del tiempo que necesita una persona para reaccionar al estímulo al que es sometida (Quórum, 1998 Vol.4: 428). Este tiempo de reacción que se puede definir como 'personal' es diferente en cada sujeto y aquellos que muestren un tiempo de reacción menor tendrán una ventaja con respecto a aquellos más 'lentos' en actividades que precisen una cierta rapidez. La diferencia en IS, actividad que, como hemos visto en el apartado dedicado a las condiciones de trabajo (1.3.3), se desarrolla bajo la presión constante del déficit de tiempo, radica en que no resulta posible sin un tiempo de reacción mínimo. No nos consta que se haya establecido un límite máximo de reacción compatible con la IS, pero se nos antoja una línea de investigación interesante que podría relacionar el éxito en la profesión con el tiempo de reacción personal.

2.6. Hipótesis de trabajo

1. Tras haber analizado las múltiples habilidades que debe poseer el intérprete, el carácter muy complejo de la combinación de estas habilidades y el nivel de nuestros alumnos en lo que se refiere a la interpretación, suponemos que el método más razonable para alcanzar la condición de intérprete requiere el desarrollo previo y aparte de estas diferentes habilidades haciendo cada vez más complicadas las tareas combinando las habilidades desarrolladas con las

nuevas que todavía no han sido desarrolladas hasta finalmente llegar a los ejercicios de interpretación simultánea.

2. En el anterior y presente capítulo se han destacado y analizado hasta cierto punto las distintas habilidades que constituyen la competencia del intérprete simultáneo. Creemos que en consonancia con estas habilidades es posible elaborar un sistema de ejercicios específicos orientados a su desarrollo.

3. Puesto que el proceso de enseñanza de la interpretación simultánea dura en nuestro caso un cuatrimestre, creemos que tenemos que continuar los ejercicios específicos durante todo el periodo de enseñanza, combinándolos con el trabajo en la cabina.

4. Debido a lo expuesto en el punto 3, en un panorama más amplio, nos parece razonable subdividir todos los ejercicios en tres grandes grupos: los ejercicios concebidos principalmente para la etapa pre-cabina, los ejercicios de cabina y los ejercicios concebidos principalmente para la etapa post-cabina.

5. Como cualquier hipótesis de trabajo, todo lo que acabamos de exponer requiere su comprobación. Con este fin realizamos un experimento con nuestros alumnos de la asignatura optativa Prácticas de la Interpretación Simultánea: Alemán, que conforman el grupo principal, los alumnos de la asignatura troncal Técnicas de Interpretación Simultánea: Alemán (grupo de control 1) y alumnos del Master de Interpretación de Conferencia (grupo de control 2).

6. Una vez realizado el experimento, consideramos necesario realizar la evaluación de sus resultados y sacar ciertas conclusiones sobre la utilidad del desarrollo previo de las competencias del intérprete para poder comparar los resultados de los alumnos que han seguido este sistema de ejercicios y los que no lo han hecho.

2.7. A título de conclusión

1. Creemos que podemos afirmar que la IS no es posible si el intérprete no domina las estrategias que intervienen en las diferentes fases del proceso. En la etapa de comprensión del discurso, es fundamental que el intérprete:

- disponga de conocimientos de mundo, enciclopédicos y de fondo,
- sea capaz de realizar deducciones y anticipaciones lógicas a partir de la parte del discurso escuchado y la situación comunicativa,
- realice una segmentación correcta del discurso en unidades de sentido para su almacenamiento y posterior expresión en la lengua de llegada y

- controle que lo que está entendiendo, deduciendo y anticipando se vea confirmado en el transcurso del discurso.

En la etapa de producción, el intérprete:

- debe cuidar el uso de la terminología, la expresión y el lenguaje adecuados y evitar las interferencias mediante la reestructuración sintáctica en aras de conseguir que el TM responda a las expectativas del destinatario, es decir, a las normas de comportamiento verbal en situaciones tipo y, en particular, a las convenciones textuales de la comunidad lingüística a la que pertenece,
- debe sintetizar y emplear estrategias de simplificación sintáctica y de aproximación para compensar las condiciones de déficit de tiempo y de saturación de la memoria operativa en las que tiene lugar la actividad,
- debe controlar que el TM, su interpretación, sea aceptable y coherente para, en caso de detectar algún error, sopesar su gravedad y la disposición de tiempo y autocorregirse.

2. Ambas fases coinciden, al menos parcialmente, en el tiempo. En consecuencia para que el proceso sea posible, el intérprete debe ser capaz de dividir su atención y coordinar las diferentes tareas.

3. Todas las competencias y estrategias pueden ser adquiridas o mejoradas a partir del prerrequisito del conocimiento profundo de dos lenguas y de las culturas respectivas.

El tercer capítulo lo dedicamos a la presentación del sistema de ejercicios para posteriormente exponer el experimento anunciado en la hipótesis de trabajo.

CAPÍTULO TERCERO

3. Problemas de la formación del intérprete: algunos tipos de ejercicios

3.1. Situación: algunas propuestas metodológicas

En la posguerra surgen las primeras escuelas de IS para dar respuesta a la creciente demanda de intérpretes de grandes instituciones y organizaciones internacionales, como las agencias de las Naciones Unidas y los organismos precursores de la Comunidad Económica Europea. Algunas de las primeras fueron HEC, en Paris, que abre sus puertas en 1948[61] y los cursos de la Universidad de Viena (1943), les siguen otras en EEUU y en Europa, siendo la ESIT (École Supérieure d'Interprétation et de Traduction, Universidad de París, 1958) y la ETI (École de Traduction et d'Interprétation, Universidad de Ginebra, 1941) de las más destacadas. Mucho se ha discutido desde entonces en torno a cuál es la mejor manera de formar intérpretes, qué debemos enseñar y cómo (Mackintosh, 1999: 68-69). Sin embargo, hay relativamente poco material publicado sobre la formación de intérpretes, a pesar de que, como decía Lambert:

> (...) the training of interpreters has become a responsible profession which calls for careful planning and staging so as to optimize chances for growth for both students and the profession itself (1988: 379).

En general, existe cierto consenso sobre los criterios que se deben seguir para enseñar habilidades a adultos: el aprendizaje debe ser práctico, simular situaciones y condiciones reales de trabajo, los formadores deben tener experiencia como intérpretes (Mackintosh, 1995: 120).

En este sentido, ya hemos comentado (v. § 1.1.3) que Darò (1995), tras distinguir entre memoria explícita y memoria implícita, sostiene que el futuro intérprete no aprende las estrategias de manera consciente, sino que debe ir adquiriéndolas (de forma implícita) con la práctica, si bien su aprendizaje dependerá de que el individuo posea unos prerrequisitos neuropsicológicos particulares y de la correcta práctica de los procesos mentales de la interpretación. A lo que nosotros añadimos que los formadores presentes en las prácticas debemos explicar a los estudiantes dónde están las dificultades, por qué se cometen determinados errores, qué estrategias se pueden emplear para evitarlos o, una vez cometidos, qué hacer para solventarlos, etc.

[61] Cierra sus puertas a finales de los sesenta, cuando ya habían proliferado otros centros de formación (Mackintosh, 1999: 69).

Si seguimos el punto de partida de Darò, en una primera etapa las estrategias deben practicarse de forma explícita antes de ser asimiladas y pasar a formar parte de nuestra memoria implícita.

A pesar de las consecuencias didácticas derivadas de los avances en la teoría general de la interpretación y particular de la modalidad de simultánea (vistos en capítulos anteriores), son muchos los docentes que siguen con sus métodos de enseñanza, en muchos casos tradicionales, incluso en centros donde se realizan estudios observacionales o experimentales de gran relevancia (Gile, 1990a: 33). Esto puede encontrar su origen en la inercia: es más cómodo y requiere menos esfuerzo seguir como hasta ahora que introducir nuevas técnicas y ejercicios. Pero nosotros nos inclinamos a pensar que, al no existir criterios absolutos para evaluar la calidad de la interpretación (Pöchhacker, 2001a), los formadores no sabemos a ciencia cierta qué metodología es la mejor.

Uno de los trabajos pioneros ha sido la tesis doctoral de Kurz (Pinter, 1969) acerca de cómo influye el entrenamiento y la concentración en las actividades de hablar y escuchar de forma simultánea.

A pesar de la falta de consenso y madurez científica, ha habido algunos intentos que abordan la formación de intérpretes y ofrecen sus fórmulas. Longley (1978), con su disciplina del micrófono, y Viaggio (1988), por ejemplo, proponen métodos diferentes, pero con el objetivo común de no asustar a los candidatos y darles la posibilidad de asimilar de manera progresiva los diferentes mecanismos implicados (v. tb. § 3.3.3).

Moser (1978 y 1983) y, en la misma línea, Lambert (1988, 1991) proponen ejercicios de abstracción y síntesis de ideas (v. § 3.2.4), paráfrasis (v. § 3.2.1), preguntas y respuestas, dos tareas simultáneas, *shadowing*, traducción a la vista (v. § 3.2.6) y pronóstico probabilista (v. §§ 3.4.5 y 3.3.3). Nuestra crítica al sistema de ejercicios de estas autoras se refiere en concreto al uso que hacen tanto de los ejercicios de dos tareas simultáneas, como al de los ejercicios de *shadowing*. Como argumentamos en los apartados correspondientes (3.3.4.1 y 3.3.4.3), no coincidimos con que deban desempeñar un papel destacado como le atribuyen dichas autoras.

Shiriayev (1982: 15-16) nos propone otro método de inmersión gradual, que coincide con algunos de los ejercicios que nosotros proponemos como previos a la IS y que corresponden a modalidades reales de interpretación, es decir, que son también variantes profesionales:

1) Lectura sincrónica de un texto traducido (de la traducción del TO). La metodología es la siguiente: El profesor encarga a los estudiantes la traducción escrita en casa de

un discurso oral (trascrito). En la siguiente clase, los estudiantes acometen la IS desde las cabinas escuchando el discurso (leído o grabado) y leen la traducción preparada con antelación. En el ejercicio, según el autor, se obtienen buenos resultados si los alumnos intercambian las traducciones antes de entrar en cabina. Además, se puede realizar el ejercicio hacia o desde la lengua materna.

2) Interpretación simultánea a la vista (v. § 3.2.6).

3) Interpretación simultánea sin apoyo visual. Según el autor, se trata del ejercicio más difícil, por lo que su introducción debe ser gradual e ir aumentando las condiciones hasta alcanzar las correspondientes a una IS profesional. Al principio, el profesor emplea textos cortos que lee por frases, la duración de las pausas debe coincidir con la mitad del tiempo que requieren los alumnos para interpretar. A medida que los estudiantes progresan, las pausas se van acortando hasta la lectura completa de un párrafo a velocidad lenta. El siguiente grado de dificultad se introduce con una estructura sintáctica más compleja, con una mayor riqueza de vocabulario y aumentando tanto la longitud de los textos como el ritmo de lectura del orador. Una vez los alumnos han automatizado los hábitos necesarios (el autor no especifica de qué hábitos se trata), se procede a la IS de discursos de cierta dificultad léxica, sintáctica y estilística expuestos a una velocidad media. Se pueden mostrar ejemplos de oradores 'rápidos' para que observen las dificultades añadidas de ese tipo de condiciones de trabajo.

Nosotros empleamos los dos últimos ejercicios. Sin embargo, al primero (lectura sincrónica de un texto traducido) le encontramos un inconveniente relacionado con lo que ya hemos comentado acerca de las diferencias entre la actividad de la traducción y la interpretación. Es poco probable que un intérprete consiga alcanzar el grado de perfección en su trabajo que puede lograr un traductor por las distintas condiciones de trabajo (v. § 1.3.3). En nuestra opinión, emplear una traducción para simular que se trata del TM resultante de una IS, parece poco adecuado y puede resultar desalentador para los alumnos. Aunque, por otro lado, puede servir para enseñar a realizar dos actividades simultáneamente.

Seleskovitch y Lederer (1989) y Déjean Le Féal (1997) abogan por la introducción de la IC antes de iniciar a los alumnos en las técnicas de IS. Para estas autoras, la IS no es más que una IC en donde las operaciones cognitivas, en lugar de sucederse, se interpenetran. El proceso de interpretación consiste en definitiva en desverbalizar el *input* (extraer el sentido; v. § 1.1.1) y

reformularlo en la lengua de llegada. Nos parece especialmente interesante la técnica de las *Training Wheels* propuesta por Déjean Le Féal (ibídem: 618-621). La metodología es la siguiente: Se realiza la IC de un pasaje de un discurso. Se discuten los posibles problemas que hayan surgido durante la IC. Una vez aclaradas todas las dudas, se procede a la IS del mismo pasaje al que se añade un segmento más. A medida que los alumnos ganan confianza, se realiza la IC únicamente de algunos fragmentos del discurso con especial dificultad. En la última etapa se emplea la IC sólo como ejercicio de calentamiento. Coincidimos con la autora en las ventajas que supone esta inmersión gradual en la IS y sería interesante diseñar un estudio para determinar si con este sistema se puede enseñar la IS mejor y más rápido que con otros. En nuestro caso, creemos que algunas competencias requieren un desarrollo específico y previo, como es el caso del análisis del TO o la síntesis.

En algunos centros, la formación en IS comienza al mismo tiempo que la formación en IC, porque se aprecia una interacción y enriquecimiento mutuo. Ya en 1978, Longley describe cómo en un curso de seis meses de duración sobre las técnicas de la interpretación de conferencia que tiene lugar en Londres, los alumnos que progresan en la IS se apoyan en la confianza que adquieren en las cabinas para mejorar su IC; a medida que avanzan en la IC se convencen de que un análisis rápido, pero atento de las ideas, contribuye a relajar la IS.

Nosotros, en la FTI, comenzamos con la traducción; después, los alumnos tienen su primer contacto con la interpretación, pero sólo con la consecutiva y, finalmente, en el último año de su formación acceden a la IS. Una ventaja de este modelo deriva del insuficiente nivel de conocimientos lingüísticos y culturales del alumnado cuando llegan a la Facultad. Durante los cursos académicos previos a las asignaturas de IS, los alumnos amplían esos conocimientos, que, por otro lado, deberían constituir un prerrequisito para acceder a la formación en IS. Pero también tiene inconvenientes. En las clases de traducción e IC se adquieren vicios que quizás puedan pasar inadvertidos, pero que al llegar a la IS pueden transformarse en obstáculos insalvables para poder realizar la actividad. Es el caso de los alumnos que, a pesar de los intentos y explicaciones de los profesores de traducción, siguen venerando la forma del TO y son incapaces de 'despegarse' de ella. En determinadas combinaciones lingüísticas, esta estrategia quizás pueda funcionar en traducción (aunque nosotros lo dudamos); en IC ya será un inconveniente al derivar en un alargamiento excesivo del TM, pero en IS, con el ritmo impuesto por el orador y dadas las demás peculiaridades de la actividad, resulta muy perjudicial o incluso imposible.

Una alternativa que planteamos es la posibilidad de comenzar la formación con unos ejercicios previos comunes. En nuestro caso concreto, en el que la licenciatura es de traducción e interpretación y todos los licenciados terminan con el título de traductores e intérpretes y dado que no suelen tener los conocimientos de lenguas y culturas suficientes, quizás se justifique comenzar con la traducción, ya que ésta les abre las puertas al enriquecimiento personal a través de la lectura, la documentación, etc. En segundo lugar, se podría impartir la IC y la IS al mismo tiempo, lo que daría a los futuros profesionales mayor práctica en IS, tan necesaria para acceder al mundo laboral. Con todo, nosotros consideramos mejor opción aún, dedicar un año propedéutico, obligatorio para todo aquel que no supere unos exámenes de ingreso previos (más exigentes que los actuales), que persiga el objetivo de alcanzar los niveles de lengua y cultura necesarios[62].

Van Dam (1989: 168-175) desarrolla una introducción gradual a la IS que se fundamenta en la siguiente metodología para adquirir competencias: el alumno no sólo aprende a comprender la competencia, sino que debe experimentar la sensación de poseer la competencia y de actuar conforme a dicha competencia, deseo que nuestros alumnos han manifestado en sus diarios de clase. La ventaja es que una vez se percibe dicha sensación, se procede a practicar hasta adquirir el conocimiento práctico que acompaña a toda habilidad. En el proceso de aprendizaje resulta fundamental la relación de cooperación del alumno (gran motivación) y del instructor (control y retroalimentación), aspecto que nosotros también consideramos esencial. La autora propone cuatro fases de desarrollo (ibídem.: 172) que se trabajan con el mismo material: a) resumen en consecutiva sin toma de notas de un discurso leído por oraciones; b) el alumno repite el mismo ejercicio sin pausas, manteniendo una distancia de una unidad de sentido con respecto al orador e interpretando únicamente las ideas principales de cada oración; c) en un tercer paso el alumno realiza una IS del mismo discurso como texto completo y no como sucesión de enunciados; d) el último ejercicio consiste en interpretar el mismo discurso, aunque en esta ocasión a una gran velocidad. En caso de quedar atrás debe aplicar la estrategia de abstracción para resumir y volver a acortar la distancia con respecto al orador.

[62] Mackintosh (1999: 71) recoge de manera sucinta los diferentes planes de estudio y de formación en interpretación de conferencia.

La autora considera que la técnica de abstracción sólo debe emplearse cuando el intérprete no puede transmitir todos los detalles, en cuyo caso ha de interpretar las ideas clave. Para aplicar este sistema, los alumnos deben distinguir entre información relevante y secundaria (v. §§ 3.2.2 y 3.2.4), habilidad que nuestros alumnos no siempre han adquirido con antelación por lo que, como veremos, también debemos dedicar tiempo al desarrollo de esta habilidad previamente.

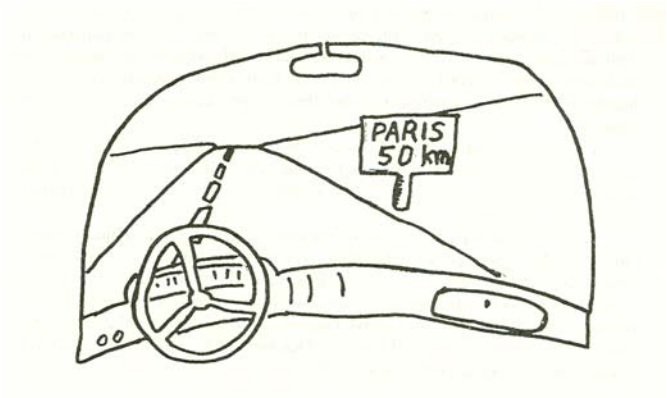
Darò (1989) propone las siguientes cuatro etapas:

1) *Shadowing* sin traducción: el sujeto se habitúa a) al micrófono, b) a escuchar y a realizar tareas de repetición sin preocuparse por el contenido semántico y c) a comprender el mensaje que debe repetir;
2) Interpretación simultánea a baja velocidad: en esta fase, el sujeto debe empezar a acostumbrarse a la nueva y compleja tarea y prestar atención a la interpretación correcta del sentido del mensaje;
3) Interpretación simultánea a mayor velocidad con bajo control de la voz: el aumento de la velocidad del orador implica el aumento de la velocidad de procesamiento del estudiante, lo que genera mayor estrés. Este estrés se refleja en la calidad de la voz, que empeora (saturación de la actividad del hemisferio derecho);
4) Interpretación simultánea a mayor velocidad con un buen control de la voz: en este punto, el estudiante debe haber superado el estrés provocado por la mayor velocidad del orador y de la producción y aprender a controlar los elementos prosódicos, es decir, ofrecer una buena versión, que sea precisa, pero que además resulte agradable al oyente.

No se especifica de qué tipo de *shadowing* se trata, pero con independencia del tipo (comentamos los inconvenientes del *shadowing* en el apartado 3.3.4.3) el alumno realiza tareas de repetición sin analizar el contenido semántico del TO, por lo que consideramos que la primera etapa sería mejor sustituirla por una traducción a primera vista u otro ejercicio del presente capítulo.

En su reconocida obra *Basic Concepts Models for Interpreter and Translator Training* (1995), Gile dedica varios epígrafes a realizar sugerencias metodológicas. En realidad, todo su libro se puede entender como una guía para docentes en la preparación teórico-práctica de las clases. Muchas de sus aportaciones resultan de gran utilidad en el desarrollo de las unidades didácticas. Sus principios teóricos tienen un carácter ilustrativo que los hace especialmente indicados para

la enseñanza. Ejercicios como el propuesto para expresar con palabras una idea plasmada en una imagen (v. ejemplo de Gile, 1995: 50 y ss. en la fig. 3.1a) contribuyen a aclarar conceptos complejos.



"You are sitting in the car next to the driver. At a certain point in time you see the road sign. Please write down exactly what you would say in your mother tongue to the driver to tell him what the sign says." Figura 3.1a (Gile, 1995: 51)

En nuestro caso, creemos necesario aplicar ejercicios previos cuya finalidad sea desarrollar competencias fundamentales, pero aprovechamos sugerencias y planteamientos teóricos de Gile en nuestras clases.

A los ejercicios propuestos por Kalina (1992: 255-257) nos referimos en los siguientes apartados, ya que se asemejan a varios de los que nosotros recogemos en el sistema de ejercicios que explicamos a continuación.

Mackintosh (1995) aplica cada uno de los criterios de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC, 1993) para describir cómo debe ser un programa de formación de intérpretes de conferencia, pero no se detiene en la metodología específica. Parte del supuesto de que los alumnos que acceden a la formación en IS han superado una prueba de acceso y han cursado alguna carrera universitaria de ciclo corto o largo. De esta manera, se puede dar por hecho que los candidatos a intérpretes cuentan con unos amplios conocimientos generales, lingüísticos y con la capacidad de análisis y síntesis. Nuestra realidad es bien distinta, por lo que se requieren recursos metodológicos diferentes.

Entre las aportaciones más recientes nos gustaría comentar los trabajos publicados en Rusia de Visson[63] (2000) y de Chushakin y Palashchenko (2000). Visson, intérprete de

[63] En inglés: Visson, Lynn (1999). *From Russian into English. An Introduction to Simultaneous Interpretation*, second edition, Newburyport, Focus Publishing, 240 p.

conferencia de la ONU y profesora de varias universidades norteamericanas, publica un manual para el autoaprendizaje de la IS del ruso al inglés compuesto por un compendio de textos elegidos conforme a su dificultad lingüística (ibídem: 4-5). Se adjuntan cuatro casetes que contienen la grabación de los textos rusos (velocidad de lectura lenta y rápida) y sus posibles interpretaciones en inglés (oradores ingleses, norteamericanos y de otras procedencias). La metodología de trabajo propuesta por la autora (ibídem: 6-7) es la siguiente:

1) en una primera etapa, los interesados leen el texto ruso, prestando especial atención a aquellas palabras y expresiones resaltadas en negrita, que encuentran en inglés diferentes variantes. A continuación, los interesados deben preparar el texto ruso para la interpretación, escribir los equivalentes en inglés en la trascripción de aquellas expresiones más complicadas y numerar (1, 2, 3, 4, etc.) el orden sintáctico de los elementos a la hora de interpretarlos.

   Para la siguiente etapa se requieren dos radiocasetes. En uno de ellos pondremos la cinta con el texto del manual que vamos a escuchar y en el otro una cinta virgen para nuestra grabación. Se aconseja comenzar con la primera velocidad. El ejercicio consiste en interpretar el texto que se ha preparado previamente con apoyo visual.

   Finalizada la IS, se escucha la interpretación grabada en inglés y se compara con la propia grabación. Los parámetros de comparación serán la pronunciación, el estilo, la sintaxis y la elección de los tiempos verbales, entre otros.

   Tras la evaluación, se repite el ejercicio de IS.

2) Durante la segunda etapa, se realiza la IS del texto ruso al inglés sin la preparación previa del discurso. Se aconseja no grabar el primer intento, ya que puede resultar desalentador. Por ello se recomienda repetir la misma IS tantas veces como sean necesarias. Además, la autora sugiere que se puede trabajar también con las versiones en inglés como originales e interpretar hacia el ruso.

El proyecto de Visson reviste un gran interés, ya que representa uno de los pocos materiales editados de estas características[64]. No obstante, no coincidimos con las propuestas metodológicas de la autora. Creemos que se le atribuye una excesiva importancia a los aspectos

[64] Baigorri Jalón (2004) ha publicado recientemente un material de iniciación a la interpretación consecutiva y simultánea (inglés, francés y alemán) en formato CD. Hemos sabido que Jiménez Ivars (en prensa) de la UJI tiene previsto editar un manual de iniciación a la interpretación (inglés-español) con material audio. Paralelamente en otras universidades del ámbito español, se elaboran otros materiales de características similares para las distintas modalidades de interpretación (en la UGr, por ejemplo, ya han publicado un primer manual de interpretación que se complementa con material audiovisual, v. Collados Aís, 2001)

lingüísticos. No se explica ninguna estrategia de IS, análisis, síntesis, reducción a partir de la redundancia objetiva y subjetiva, ni la importancia de la fase de documentación, es decir, de los conocimientos de fondo. La repetición de la IS de un mismo texto debería hacerse con un objetivo concreto, por ejemplo, intentar reexpresar las ideas principales del TO, emplear formas de expresión más breves o anticipar la siguiente idea.

Chushakin y Palashchenko (2000) han publicado una serie de libros de fácil lectura que acercan al lector a la interpretación como proceso y profesión, el protocolo y la organización de eventos con interpretación. Los autores realizan recomendaciones prácticas a los intérpretes en formación, comentan algunas de las situaciones desagradables a las que se pueden enfrentar en la práctica profesional y ofrecen soluciones airosas. No obstante, no plantean un sistema de ejercicios para alcanzar el objetivo: interpretar con éxito.

Como representante del Lejano Oriente, queremos mencionar a Zhong (2003) ya que también propone una introducción gradual a la IS. Para él son fundamentales los ejercicios previos de memorización, como veremos en el apartado 3.2.3, que combina con los de *shadowing* (3.3.4.3).

A pesar de que se observan ciertas similitudes entre diferentes centros de formación (Mackintosh, 1995: 120; 1999: 77), creemos que nos encontramos lejos aún de hallar un consenso en lo que al método de enseñanza se refiere.

El sistema de ejercicios que proponemos se sitúa en el marco del plan de estudios de nuestra Facultad, que se acoge a la Resolución del 31.08.1994 de la ULPGC (Suplemento del BOE de 31 de octubre de 1994) por el que se crea la Licenciatura de Traducción e Interpretación (con anterioridad existía una Diplomatura en Traducción e Interpretación). Tras las recientes modificaciones (Resolución del 16 de agosto de 2000; BOE 225 de 23 de octubre de 2000: 32-42), el número de créditos posibles de interpretación pasa de los 28 cr. del anterior plan a los 30 cr. del plan vigente, de los cuales 18 cr. corresponden a asignaturas troncales (Técnicas de Interpretación Consecutiva I B/A; Técnicas de Interpretación Consecutiva II B/A; Técnicas de Interpretación Simultánea B/A: Alemán) y obligatorias para todos los matriculados en la Facultad, con independencia de que aspiren a ser traductores o intérpretes, y 12 cr. a asignaturas optativas (Prácticas de Interpretación Simultánea). Los créditos en IS suman un total de 21, de los cuales 9 son obligatorios y 12 optativos (la misma optativa para dos lenguas distintas). La asignación de créditos en asignaturas de interpretación en los centros de formación universitaria en territorio español varía considerablemente. Podemos destacar el

esfuerzo realizado por las facultades de las universidades de Granada y de Vigo que ofertan un máximo de 63 y 72 créditos respectivamente distribuidos en la formación de las distintas modalidades de interpretación. En el otro extremo se sitúa la Universidad Pompeu Frabra, cuyo número de créditos obligatorios en asignaturas de interpretación es de tan sólo 10.[65]

El grupo de alumnos de nuestra asignatura de Prácticas de Interpretación Simultánea es muy heterogéneo en lo que se refiere a sus competencias y motivación, en parte, porque la asignatura está abierta a todos los alumnos del segundo ciclo (sin selección previa). Si bien se recomienda que se curse en el último curso coincidiendo con la asignatura troncal 'Técnicas de Interpretación Simultánea B/A', es frecuente que los estudiantes se matriculen sin haber asistido antes a ninguna clase de IS (a veces tampoco han tomado contacto con la IC ni con la traducción[66]). Por otro lado, la matrícula queda abierta tanto a alumnos de lengua B como C, para dar la oportunidad a aquellos alumnos que por diversos motivos han alcanzado muy buenos conocimientos de esta lengua C de practicar la IS en otra combinación de lenguas de trabajo. A pesar de ello, los grupos no han excedido hasta el momento la cantidad de catorce alumnos dada la amplia oferta de optativas para el segundo ciclo (en el plan de estudios se prevé un total de 95) lo que trae consigo un mayor reparto del alumnado entre todas las optativas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en especial las limitaciones de tiempo, con nuestro sistema de ejercicios queremos centrar la enseñanza de la IS en las necesidades y aptitudes del alumno (Martín Peris, 2000); aspiramos a sentar las bases para que aquellos alumnos interesados puedan desarrollar sus competencias para ejercer la IS, pero también queremos acercarnos a aquellos otros que se sirven de nuestra asignatura bajo una motivación distinta, por ejemplo, como refuerzo para aprobar la asignatura troncal de IS. Salvo raras excepciones, los alumnos concluyen sus estudios con la certeza de haber avanzado, pero convencidos también de que aún necesitan muchas horas de práctica antes de poder enfrentarse al mercado laboral. Al final de cada curso, si los alumnos muestran interés en la interpretación como salida profesional, les informamos sobre los posibles programas de postgrado.

Veamos a continuación algunos de los ejercicios que se proponen para la formación de intérpretes, parte de los cuales han sido empleados con éxito en nuestras clases de

[65] Para un estudio más exhaustivo de los planes de estudio y los perfiles profesionales de especialidad de distintas Universidades de ámbito español, véase Iglesias, 2003.
[66] Este último caso es poco frecuente, pero se da en alumnos que acceden directamente a los estudios de segundo ciclo.

interpretación. En un intento de facilitar la presentación, los hemos clasificado en ejercicios concebidos principalmente para la etapa pre-cabina, ejercicios en cabina y ejercicios post-cabina. A estos tres debemos sumar un cuarto grupo de ejercicios adicionales de apoyo que se aplican cuando surge la necesidad. Los tres bloques persiguen el mismo objetivo final: enseñar la interpretación. Se subdividen según las estrategias y las competencias, así como según las condiciones de trabajo y el momento de su introducción en el proceso formativo. ¿Sería posible estructurar la sucesión de estos ejercicios solo a partir de los principios básicos didácticos 'de lo más fácil a lo más difícil' y 'de lo conocido a lo desconocido'? Desde luego que no, porque prácticamente todas las habilidades que enseñamos son nuevas, específicas. Por esta razón hemos tratado de seguir los principios didácticos, aunque al mismo tiempo nos hemos visto obligados a fijar la sucesión de los ejercicios de acuerdo a la importancia relativa de cada uno. Incluso, cuando ya hemos introducido ejercicios de IS en cabina, nos vemos obligados en ocasiones a reforzar determinadas estrategias con ejercicios pre-cabina.

3.2. Ejercicios concebidos principalmente para la etapa pre-cabina

Como bien han identificado los docentes (Viaggio, 1988), sentar a los alumnos en cabina desde un primer momento para que interpreten un discurso puede funcionar como terapia de choque, pero también puede desalentar a candidatos con buenas cualidades.

Por ello, algunos autores ofrecen ejercicios previos, comunes a las diferentes modalidades de interpretación, que, en nuestra opinión, podrían ser también de gran utilidad en una fase previa a la traducción escrita. Son muchas las variantes que se proponen, pero todas van orientadas a activar, desarrollar y consolidar las habilidades, estrategias y competencias que hemos visto en el capítulo anterior. A continuación, presentamos algunos ejercicios, volviendo a reiterar que la utilidad de la mayoría no ha sido confirmada por estudio empírico alguno.

3.2.1. Reflejos lingüísticos y expresión

Dentro de este apartado entra todo ejercicio cuya finalidad sea concienciar al alumno de la riqueza del lenguaje para que aprenda o recuerde cómo valerse de los recursos lingüísticos en su beneficio. En realidad, puede combinarse con cualquier otro ejercicio de análisis, comprensión, síntesis, etc. y los alumnos deben practicarlos en casa, en pareja o en grupo.

Podemos animar a los alumnos a que naveguen en sus ratos libres por Internet en busca de ejercicios orientados a mejorar el estilo escrito (más frecuentes en las páginas *web*) y que los

adapten a sus propósitos, por ejemplo, en una página *web* dedicada a mejorar la escritura se plantea el siguiente ejercicio[67]:

> Elige cinco sinónimos de la palabra "recuerdo". Utiliza un diccionario de sinónimos o, si no cuentas con él, recurre a la función de sinónimos de tu programa procesador de palabras. A continuación, relata un episodio de tu vida o la de una persona muy cercana a ti que incluya la palabra "recuerdo" y los cinco sinónimos que hayas elegido.
>
> Objetivos del ejercicio: buscar y utilizar sinónimos recurriendo a un diccionario afín. Además, observar cómo palabras que parecen decir lo mismo en realidad tienen matices que las hacen únicas.

Podemos adaptarlo intentando no recurrir al diccionario. Luego podemos completar la lista con su ayuda y, por último, en lugar de relatar por escrito, lo podemos hacer en voz alta.

Ejercicios similares para clase:

- Emplea cinco sinónimos del concepto 'inicio';
- Emplea cinco sinónimos del concepto 'suspender';
- Emplea cinco sinónimos del concepto 'favorable';

Al realizar este tipo de ejercicio, los alumnos reconocen su dificultad, activan vocabulario y el objetivo principal no es otro que el de estimular su curiosidad por la riqueza del lenguaje. Este ejercicio se debe hacer con todas las lenguas hacia las que se trabaja, puesto que es al hablar cuando se requiere un vocabulario más activo. Además, se deben indicar las situaciones comunicativas en las que se pueden emplear los distintos sinónimos.

Se pueden realizar también ejercicios de sinónimos, antónimos, hiperónimos del siguiente tipo:

<u>Sinónimos</u>:

- *Profesor: medioambiente*
  Estudiantes: ecología, atmósfera, el aire que respiramos, el medio natural que nos rodea, nuestro medio... (Ballester y Jiménez, 1992: 242).
- Se lee un texto. Los alumnos toman algunas notas y, a partir de ellas, deben reformular el texto. Cuando terminan, se les insta a volver a formularlo tratando de no emplear ninguno de los recursos utilizados la primera vez (Viaggio, 1988: 401). En clase, realizamos el ejercicio una vez para que comprendan la mecánica del ejercicio y les sugerimos que lo practiquen por su cuenta.
- Una variedad consiste en que los alumnos reformulen buscando las variantes más lacónicas que expresen lo mismo. No es un ejercicio de síntesis, sino de

[67] http://elescriba.freeservers.com/Ejercicios%20de%20escritura.htm#CÓMO%20UTILIZAR%20LOS%20SINÓNIMOS

reexpresión breve, lo que está relacionado con la redundancia objetiva (la lingüística) (ibídem: 402).

Ejemplos de texto empleado:

OPINION

La 'marca España' y su proyección exterior[68]

Los países necesitan desarrollar y proyectar su imagen internacional al igual que las empresas

JOHN DE ZULUETA

Hoy día los expertos de marca e identidad corporativa manifiestan que los países necesitan desarrollar su imagen de marca, de la misma forma que lo hacen Ariel, Vodafone o leche Pascual. Dicho así, parece como si Ana Palacio y su brigada de diplomáticos precisaran ayuda para diseñar la política exterior del Estado. Si la apuesta por apoyar a Estados Unidos en Irak perjudica la imagen exterior de España, entonces habrá que centrarse en la próxima boda real; a fin de cuentas, el efecto Letizia también puede neutralizar problemas de imagen hasta en las antípodas. Si a Chirac y Schröder no les gustan las ambiciones internacionales españolas, respondamos con una película de Almodóvar. Y, si se gana un Oscar, Antonio Banderas podrá dejar de vender jamón y aceite de oliva por unos cuantos meses.

Si los turistas extranjeros creen que España es mayoritariamente playas, sol y bares de tapas, vendámosles los encantos de los ecológicos retiros rurales. Si nos acusan de contaminar el medio ambiente, habrá que mostrarles todas esas fotos de los molinos eólicos de Gamesa que están creando energía limpia. Y, si no podemos reducir las emisiones de dióxido de carbono a los niveles del Acuerdo de Kioto, como parece probable, pues habrá que cantar las virtudes de la energía nuclear limpia. Pero, sobre todo, cancelemos toda la publicidad patrocinada por el Gobierno promocionando la seguridad en el tráfico, el pago de impuestos o la televisión pública. Sus impactos parecen limitados, sobre todo para reducir los accidentes automovilísticos.

Por tanto, invirtamos esos fondos publicitarios en la promoción de la marca España en el exterior y, por supuesto, también en el interior. Después de todo, como ciudadanos, ¿qué hemos hecho últimamente por beneficiar el comercio español, promover el turismo o animar al inversor extranjero? Quizá a todos nos sirviera un curso acelerado en torno a estas áreas, patrocinado por el Gobierno.

Tal vez España pueda aprender algo de las marcas que han tenido mayor éxito fuera de España. El Foro de Marcas Renombradas Españolas (FMRE) publicó su hit parade de las más conocidas por los consumidores fuera de nuestras fronteras. Acaso un día tengamos un Museo de Marcas Renombradas, como el de Rock & Roll en Estados Unidos. Sea como fuere, Zara, SEAT, Mango, Iberia, Freixenet, Chupa Chups, Telefónica, SCH, BBVA y Lladró son las diez primeras de la lista. Pero, desafortunadamente, según un reciente estudio, sólo el 33% de los encuestados reconoce estas marcas.

España es el mayor productor y exportador mundial de aceite de oliva, pero Carbonell y Borges no están entre las diez primeras del ranking. Esperemos que el popular rostro de Antonio Banderas en la botella de una de las marcas, mejore su reconocimiento internacional. Actualmente, el aceite Bertolli de Unilever, exportado desde Italia, supera las ventas de todas las marcas españolas en el gran mercado norteamericano.

Es indiscutible que los italianos, desde Armani y Bulgari hasta Ferrero y Ferrari, son los genios del marketing de marcas, pero tienen a su favor que su dictadura fascista no duró 40 años, mientras España aún cojea en los mercados internacionales por tantas décadas de autarquía. Aun cuando los bienes y servicios de España están más difundidos en los mercados internacionales de lo que los propios españoles se piensan, adolecen de lo que los expertos llaman «baja percepción».

Pensemos en las autopistas construidas por Dragados, los aeropuertos dirigidos por una división de Ferrovial o las exportaciones del Talgo: nadie los relaciona con España. Incluso Camper, la firma de zapatos mallorquina con gran éxito en Estados Unidos, es considerada como italiana por la mayoría de los consumidores estadounidenses.

Para que España triunfe en el mercado internacional, deberá centrarse en un importante atributo de su carácter de marca, como es el idioma, la lengua de Cervantes. Por ello, no es de extrañar que los expertos en marketing se estremezcan cuando el Gobierno balear, que ha comprado los derechos del antiguo equipo de ciclismo de iBanesto, aspira a poner en sus jerséis Illes Balears.

Al trabajar con este texto en concreto, podemos observar la capacidad de análisis textual de los alumnos. Partimos de la hipótesis de que no se puede expresar aquello que no se ha entendido. En ocasiones los problemas de comprensión comienzan al trabajar textos en la lengua materna. Por ello, en los ejercicios previos de las primeras unidades didácticas empleamos textos en lengua española y sobre temas generales para constatar si las dificultades en la realización de los ejercicios son de origen lingüístico.

Cabe señalar que los primeros textos no corresponden aún a los temas que se tratan en la asignatura, porque en las primeras unidades didácticas, los alumnos no han tenido tiempo de documentarse. Observamos (en los diarios personales[69] y en los comentarios de clase) diferencias en la percepción de la dificultad del material, lo que apunta a diferencias en la capacidad de análisis del sentido.

[68] Suplemento 'Nueva Economía' número 205 de elmundo.es del 18 de enero de 2004

[69] Véase apartado 3.5.

Hiperónimos:

- *Profesor: radio, televisión, periódico, revistas, Internet...*
  Estudiantes: televisión y otros medios de telecomunicaciones, la mass-media
- *Profesor: Manos Unidas, Médicos sin Fronteras, Aldeas Infantiales...*
  Estudiantes: organizaciones no gubernamentales, diversas ONG...
- *Profesor: energía eólica, energía térmica o fotovoltaica, energía geotérmica, energía minihidráulica, energía de las olas y de las mareas...*
  Estudiantes: Energías renovables, energías alternativas, energía ecológica

Consideramos que, dada la falta de tiempo para la formación, todos estos ejercicios deben realizarse en clase únicamente las veces que sean necesarias para que los alumnos se preocupen de activar y ampliar su vocabulario por cuenta propia. En total nosotros dedicamos aproximadamente 140 minutos a este grupo de ejercicios distribuidos en 9 unidades didácticas.

Un aspecto al que debemos atribuir mayor importancia es a la distinción entre diferentes tipos de vocabulario. En este sentido, la metáfora de las cestas de palabras (*word-baskets*) empleadas por Brisau, Godjins y Meuleman (1994: 88) nos sirve de ayuda. Debemos destacar tres tipos de cestas de palabras que los alumnos deben compilar de manera consciente. En primer lugar, señalamos aquel grupo de palabras, expresiones y asociaciones que nos permiten expresar las ideas en ocasiones sin emplear las palabras exactas. Se trata de un conjunto de palabras comodín y en él se incluyen también expresiones idiomáticas y fórmulas hechas a las que hacemos referencia a continuación. En una segunda cesta atesoramos las palabras correspondientes a un lenguaje pre-técnico que podemos emplear en distintos campos y temas. En esta cesta no entra ningún tecnicismo correspondiente a un único campo del saber, ya que para ello debemos tener cestas específicas que 'llenamos' cuando nos documentamos y preparamos para una interpretación concreta. Aunque entendemos que la organización real de los conceptos y términos no es tan sencilla, reconocemos el valor pedagógico de esta breve explicación. En particular nos interesa que los alumnos no se centren en toda la terminología en general, sino que discriminen entre expresiones y términos según su campo de aplicación. En realidad, se trata de organizar recursos lingüísticos para la aplicación de estrategias cognitivas más complejas: síntesis, paráfrasis, reestructuración, etc.

Expresiones idiomáticas y fórmulas hechas

Una de las preocupaciones de los alumnos cuando se enfrentan a la IS es qué hacer si el orador emplea expresiones idiomáticas y fórmulas hechas. Algunos autores mencionan la gran dificultad que éstas presentan para los intérpretes, especialmente cuando debido a diferencias culturales, las expresiones empleadas en el TO no encuentran equivalente alguno en el TM (Schweda-Nicholson, 1992: 90-100).

En nuestra opinión, los temores de los alumnos son en parte infundados, ya que lo único que constituye un prerrequisito es que los alumnos entiendan el sentido que transmite tal o cual expresión idiomática según la situación en la que se emplee. Una vez entendido el sentido, si no acertamos con la expresión idiomática en el TM, podemos transmitir el sentido mediante otros recursos lingüísticos (por ejemplo, la paráfrasis). Es probable que no sea necesario emplear una expresión idiomática en el TM. También puede ocurrir que dicha expresión o fraseologismo transmita únicamente información secundaria o irrelevante para los receptores del TM, por lo que bien podemos omitirla por completo.

Con todo, el uso de la fraseología mejora la calidad del TM (cf. Macjakov, 1987: 76). Cuanto más automatizada sea la respuesta de los alumnos a las frases hechas frecuentes, mejor, porque el esfuerzo que dedicarán a su producción será menor y los recursos quedarán disponibles para el procesamiento de otras unidades de sentido (Riccardi, 1995: 216-221, Bernárdez, 2002: 32; v. tb. §§ 1.3.1 y 1.3.1.1).

Una vez los alumnos experimentan la dificultad derivada de la fraseología en los ejercicios previos o ya en los ejercicios en cabina, nuestra propuesta consiste en elaborar listados de expresiones hechas en español y en alemán frecuentes para distintas situaciones, por ejemplo, fórmulas de agradecimiento, conclusión, bienvenida, etc. como tarea de casa a partir de las dificultades observadas en el aula. A continuación, ofrecemos un ejemplo de los listados confeccionados como tarea de casa en español para expresar brevedad y en alemán para la explicación y ejemplificación:

Brevedad

- Y a modo de resumen …
- Trataré de no entrar en detalle.
- Dejando a un lado los pormenores, …
- Y seré breve.
- Y espero no explayarme demasiado sobre este punto.
- Dada la hora que es, trataré de ir al grano.
- Me limitaré a tratar someramente el tema.

- Podría añadir un sinfín de ejemplos, pero creo que no es necesario.
- Trataré de no irme por las ramas/ por los cerros de Úbeda.
- Aunque el tema suscita muchos otros interrogantes, volveré al tema de mi discurso.
- Me limitaré a avanzar en los temas más relevantes.
- Dado el apretado orden del día, intentaré centrarme en el tema que nos concierne.
- Y concluyo ya …
- En resumidas cuentas …
- Y ciñéndome a lo fundamental, …
- Para no perderme en vaguedades …

Floskeln zur Erläuterung und Beispielgebung:

- …ich möchte damit sagen, dass ...
- Das heißt: ...
- das soll heißen: …/ auch: das soll heißen, dass...
- Das heißt natürlich nicht, dass ...
- Als Beispiel fällt mir (die Rede eines Kollegen) ein, der...
- Hier ein Beispiel zur Erläuterung (der Tabelle).
- Um Ihnen zu veranschaulichen, (welche Möglichkeiten eine Fortbildung in sich birgt...).
- Zur Veranschaulichung (möchte ich hier einen Vergleich anregen).
- Mit anderen Worten: ...
- Anders gesagt/ anders ausgedrückt: ...
- Einfach gesagt: ...
- Anhand eines einfachen Beispiels wird ersichtlich/ deutlich, ...
- Lassen Sie mich dies an einem Beispiel erläutern.
- Nehmen wir zum Beispiel (das Münchner Blatt die *Süddeutsche Zeitung*)
- Denken wir beispielsweise an (den Gesundheitsschutz).
- Um dies zu untermauern, ...

Debemos señalar en clase que el uso de las fórmulas breves se prefiere (por razones de tiempo), pero que también hay que adecuarse al estilo que marque cada situación comunicativa. Las más largas pueden resultar de utilidad cuando el intérprete se adelanta al orador (v. § 1.1.2) por el uso de estrategias de anticipación o ante oradores muy lentos en aras de una mayor fluidez.

En los planes de estudio de las escuelas y facultades españolas, los alumnos llegan a las clases de interpretación tras varios años de traducción. A pesar de haber tenido numerosas oportunidades de comprender la relación "forma – sentido" en sus clases de traducción, conservan con frecuencia un respeto excesivo a la forma del TO, como tal, no sólo como portadora del sentido en una situación concreta. La reexpresión del sentido está presente en la mayor parte de los ejercicios pre-cabina y resulta imprescindible resaltar las condiciones de trabajo extremas del intérprete que requieren una transformación de la forma que se alcanza mediante una presentación más lacónica de la información que conserve el sentido, pero

haciendo uso de formas de expresión más breves. Al mismo tiempo, nuestro TM debe ser aceptable en la CM.

Reexpresión reducida

Los objetivos son a) el desarrollo de la capacidad de expresión de una misma idea de manera más corta y b) la reducción de la expresión a partir de la redundancia objetiva y subjetiva. El material didáctico empleado consiste en enumeraciones de sintagmas u oraciones, que se presentan realizando pausas tras cada uno de los elementos. Las oraciones pueden extraerse de un mismo discurso con vistas a la segunda fase del ejercicio que se explicará en el apartado 3.3.2. En la fase inicial se emplea la siguiente metodología: El profesor distribuye a los estudiantes una lista de sintagmas que permiten su reducción lingüística. El objetivo, como hemos señalado, es el desarrollo de la capacidad de reexpresión de una misma idea y la reducción de lo enunciado a partir de la redundancia objetiva y subjetiva.

Véase a continuación una enumeración empleada por nosotros en clase junto con algunas de las propuestas de reducción de los alumnos:

- wir haben ein Projekt ausgearbeitet um Ihnen dies zu erleichtern → trabajamos para facilitar;
- in Mogan wird zukünftig auch in den Kindertagesstätten eine deutschsprachige Person vorhanden sein → dispondremos de guarderías multilingües;
- bei der Stadtverwaltung und anderen Behörden wird Ihnen ein deutschsprachiger Übersetzter zur Verfügung stehen → asistencia de traductor en servicios administrativos;
- es ist eine Bitte an den hier lebenden Ausländer → pedimos a los residentes;
- viele setzen sich für die Erhaltung der Natur → a favor de la naturaleza;
- wir haben uns als Ziel gesetzt ... → nuestro objetivo es;
- ich hoffe, dass Sie das Partido Popular in den Gemeindewahlen nächste Woche mit ihrer Stimme unterstützen werden → espero que nos vote;
- auf der spanischen Seite → en España;
- allein im vergangenen Jahr → 2003; el año pasado;
- fast 85% der Wähler → la mayoría;
- in den kommenden Tagen → pronto, en breve.

La táctica, en algunos casos, consiste en sacar partido de los conocimientos cognitivos compartidos del intérprete y sus oyentes. El intérprete, a partir de lo que él sabe que sus oyentes saben, emplea expresiones más cortas. De esta manera, en lugar de repetir 'Tratado fundacional de la Comunidad Económica Europea' podrá decir 'tratado de la CEE' o 'Tratado de Roma'.

Nótese además que realizamos el ejercicio tanto en español, como en alemán. Aunque nuestra asignatura lleva el título de 'Prácticas de Interpretación Simultánea', en realidad,

también orientamos a los alumnos hacia la interpretación de enlace, que en nuestro contexto insular tiene mayores salidas profesionales. En dicha modalidad, la interpretación bilateral es muy frecuente, por lo que no está de más practicar los ejercicios en ambas lenguas. Por otro lado, de esta forma reforzamos la lengua B o C (alemán). Dadas las limitaciones de tiempo, debería ser suficiente con realizar esta primera fase del ejercicio un par de veces (20 min. Unidad didáctica[70] 6), tras lo cual introducimos una dificultad mayor (v. § 3.2.3)

Ya hemos comentado en el apartado 1.2.1.4, que se han encontrado evidencias de que los intérpretes profesionales emplean la reestructuración sintáctica como estrategia de adaptación a la lengua de llegada (Riccardi, 1995: 218-221). Parece lógico que las dificultades con las diferencias sintácticas entre la LO y la LM aumenten cuando los discursos son leídos, ya que las estructuras sintácticas que se emplean en el lenguaje escrito son más complejas que en el discurso espontáneo, dado que las oraciones se completan con subordinadas de todo tipo. Aparte, determinadas combinaciones lingüísticas presentan dificultades específicas. Aunque una teoría de la IS no debe centrarse en los aspectos específicos para pares de lenguas, en la práctica de la docencia se plantean problemas concretos. Es el caso de la IS del alemán al español. Kurz (1983: 95-98) propone algunas estrategias-receta de reformulación del alemán al inglés, la mayoría de las cuales son extrapolables a nuestras clases. Veamos a continuación algunos ejemplos[71]:

Beispiel 1: Satzbeginn im Deutschen mit Dativ- oder Präpositionalobjekt, Verb am Satzende.
Strategie: Umwandlung des Objekts zum Subjekt im Englischen.
Original: Von der zwingenden Wirkung eines solchen Einflusses können wir also ausgehen.
Meta in Englisch: The conclusive effect of this type of influence, then, can be taken for granted.
Meta: El efecto constrictivo de ese tipo de influencia es previsible.

Beispiel 3: Einleitung des deutschen Satzes mit 'dass'.
Strategie: Einleitung des englischen Satzes mit 'the fact that'.
Original: Dass von der Gesellschaftsstruktur ein bestimmter Einfluß auf die Gesetzgebung ausgeht, kann kaum bezweifelt werden.
Meta in Englisch: The fact that the social structure exerts a decisive influence …
Meta: <u>El hecho de que</u> la estructura social influya sobre la legislación es prácticamente indudable.

Padilla y Martin (1992) proponen un ejercicio que consiste en dar un tiempo limitado a los alumnos para leer un texto escrito y apuntar unas notas, tras lo cual el texto se retira y los estudiantes deben reformular el mensaje de forma oral. Se centra la atención en la aceptabilidad

[70] En adelante UD.
[71] El texto en español es de la autora del presente trabajo doctoral.

(naturalidad) del TM y en la transición no sólo de la lengua original a la lengua meta, sino también del lenguaje escrito al oral.

Lvóvskaya (Darias y Pérez-Luzardo[72], 2001: 158) propone la siguiente variante de ejercicio de reformulación que hemos practicado en clase con éxito (UD 13):

- Reformulación de un texto

El objetivo es la reexpresión de una idea mediante el uso de fórmulas más breves en una misma lengua: la materna o la extranjera. Para ello, se empieza con textos cortos en lengua materna, posteriormente, se trabaja en la lengua extranjera y con textos más largos. La metodología es la siguiente:

A. Primero se trabaja con apoyo visual. Se ofrece a los alumnos un texto para que lo resuman en la misma lengua, evitando en lo posible la repetición de los recursos lingüísticos del texto inicial. El requisito de no emplear los mismos recursos no se extiende a la información de precisión. Los alumnos tienen tiempo suficiente para reexpresarlo completamente.

B. Sin apoyo visual en cabinas. El profesor lee el texto por oraciones, para que los estudiantes las reduzcan empleando otros recursos lingüísticos que resulten más breves.

Algunos autores (Moser, 1978, 1983; Lambert, 1988, 1991) proponen ejercicios de paráfrasis que facilitan al estudiante el alejamiento del TO, ya que estos consisten en expresar el sentido del TO empleando palabras y construcciones sintácticas distintas. Si tenemos en cuenta que uno de los problemas principales de la traducción es la falta de paralelismo entre las estructuras semánticas de dos lenguas, el buen intérprete parece ser aquel que transforma directamente la organización de la información, al tiempo que comprende. Para algunos autores, la interpretación en este sentido no es muy diferente de la paráfrasis monolingüe (Le Ny, 1978: 294).

Cabe señalar que los ejercicios de paráfrasis se emplean tanto en la formación de intérpretes como en la de traductores. Si bien en ambos casos se trata de ejercicios de reexpresión, en la traducción se intenta preservar toda la información relevante para una situación dada, mientras que en la interpretación, la tendencia es expresar el sentido de la

[72] Recurrimos a esta referencia bibliográfica, ya que, en el momento de la elaboración del presente trabajo, Lvóvskaya no ha publicado aún sus reflexiones sobre la IS. En dicha referencia, los autores presentaron un proyecto de investigación que contaba con la participación de diferentes secciones (inglés, alemán, francés y ruso) de la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC que no prosperó.

manera más lacónica posible, al tiempo que se separa la información principal y se prescinde de la adicional (v. § 1.1.4).

La paráfrasis es una estrategia frecuente cuando en IS nos enfrentamos a expresiones idiomáticas para las cuales no existe o no recordamos una expresión equivalente.

Por último, debemos recordar (§ 2.4.1.2) que la reformulación debe considerarse únicamente como una técnica más que no debe convertirse en una práctica sistemática que podría resultar innecesaria y contraproducente.

3.2.2. Análisis del texto original

Todos los ejercicios de los siguientes apartados dedicados al entrenamiento de la memoria y de la síntesis podrían considerarse también como ejercicios de análisis textual. De hecho no deberíamos potenciar ningún ejercicio de memorización de aquello que no se ha comprendido y analizado, así como tampoco ningún ejercicio de síntesis desvinculado de la discriminación entre información principal y secundaria.

Ballester y Jiménez (1992: 243) proponen ejercicios de conectores lógicos que consisten en ofrecer a los estudiantes oraciones simples sin nexos que ellos deben unir empleando conectores sintácticos, semánticos y textuales. El objetivo es que los estudiantes aprendan a dar forma a las ideas, resumiéndolas con claridad, y a construir un texto.

Ejemplo propuesto por las autoras (ibídem):

> Cold War over / Japan claims control over Kuriles / Gorvachev's visit to Japan unsuccesful

La siguiente variante puede servir para fomentar el análisis textual:

- los alumnos asisten como oyentes a un discurso [real o del profesor],
- a continuación, el conferenciante les hace entrega de una lista de ideas principales del discurso,
- finalmente, los alumnos deben reconstruir el texto (discurso) a partir de las ideas principales de la lista y de la información procesada durante la conferencia.

Debemos tener en cuenta en el diseño curricular de nuestra asignatura que nuestros alumnos han cursado asignaturas de interpretación consecutiva y, por tanto, deberían estar familiarizados con la discriminación de ideas (información relevante vs. secundaria), así como con las posibles relaciones de causa-efecto, finalidad, oposición o consecuencia que construyen el sentido del TO. Por ello, preferimos no facilitar la lista de ideas principales. Durante el discurso, los alumnos aíslan la información principal y apuntan palabras clave. Aunque

consideramos que se trata de una habilidad que los alumnos deberían dominar tras los tres años de estudios de traducción, lengua española e interpretación consecutiva, lo cierto es que detectamos que algunos manifiestan problemas graves de análisis textual incluso en su lengua materna. En esos casos, recomendamos como tarea complementaria lectura y análisis textual. Aunque en el aula solemos trabajar también con el material en la discriminación entre información principal y secundaria, tanto el análisis del TO, como las habilidades lingüísticas se pueden ejercitar, como veremos, en combinación con otros ejercicios más complejos.

3.2.3. Memoria

Hemos encontrado literatura que hace referencia a pruebas de aptitud que consisten en determinar la capacidad de análisis y memorización de la información principal sin tergiversar el sentido (Lambert, 1988, 1991; Moser-Mercer, 1994), pero son pocos los ejercicios propuestos cuyo único objetivo sea reforzar esta habilidad como parte integrante de la formación de intérpretes.

Como vimos en el apartado 1.1.3, aunque se suele asociar con la interpretación consecutiva (Weber, 1989: 165), la memoria también desempeña su papel en IS. Tanto los ejercicios pensados para mejorar la capacidad de la memoria operativa en general, como para la interpretación consecutiva en particular sirven en mayor o menor medida para la IS. A continuación, comentamos algunos ejercicios orientados hacia la estimulación de la memoria.

Hemos mencionado con anterioridad (§ 3.1) que Zhong (2003) sugiere que la formación comience con sencillos ejercicios de memorización. En concreto, propone que los alumnos escuchen un texto de unas 200 palabras sin tomar notas, tras lo cual deben reproducir el mayor número de unidades de sentido posibles en la misma lengua del texto de partida. El ejercicio se repite hasta que los alumnos mejoran su rendimiento. Entonces, el formador debe introducir las siguientes técnicas con el objeto de estimular a los alumnos para que describan, sinteticen y se alejen del TO, empleando sus propios recursos lingüísticos:

- Categorización: Agrupación de elementos con las mismas propiedades;
- Generalización: Sacar conclusiones generales a partir de ideas o ejemplos particulares del texto;
- Comparación: Advertir sobre las diferencias y similitudes entre diferentes hechos, datos o acontecimientos;
- Descripción: Describir un contexto, la forma o el tamaño de un objeto, etc.

Consideramos que se trata de un ejercicio interesante para estimular la memoria. Nosotros empleamos la primera fase en las evaluaciones previas y finales al experimento (v. § 4.4.5 y

4.5.3) para determinar si se produce alguna mejora en la capacidad de memorización. Las técnicas de categorización, generalización, comparación y descripción nos parecen muy útiles para el análisis textual (§ 3.2.2).

El mismo autor propone emplear en la formación de intérpretes ejercicios de mnemotécnica. Dicha técnica consiste en procurar por medio de varias reglas aumentar las facultades y el alcance de la memoria, por ejemplo mediante las rimas.

En nuestras clases de interpretación no disponemos del tiempo suficiente para introducir a nuestros alumnos en las técnicas de memorización. Nos limitamos a comentar la visualización como técnica de apoyo a la memoria y mencionamos otra técnica para discursos que no se prestan a la visualización por su grado de abstracción. Se trata de ir estructurando el contenido del discurso mediante esquemas numéricos o de otra forma que nos resulte cómoda. Así, si comprendemos que el orador va a centrarse en una idea, que defiende mediante tres argumentos, ilustrados cada uno con dos, tres y un ejemplo respectivamente, nuestras anotaciones podrían ser:

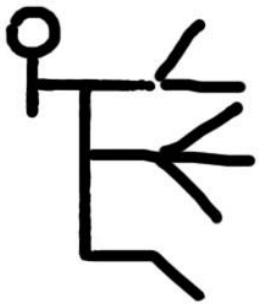


Figura 3.2.3 a

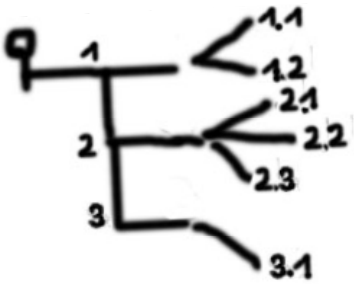


Figura 3.2.3 b

Debemos advertir a nuestros alumnos de que tanto la técnica de visualización, como la de estructuración son opcionales. Para algunos pueden resultar muy útiles, pero para otros, un estorbo, ya que pueden distraerse del sentido del TO al intentar aplicarlas. En cualquier caso, animamos a nuestros alumnos a que las prueben un par de veces.

Lvóvskaya (Darias y Pérez-Luzardo, 2001: 156-157) propone los siguientes ejercicios que combinan el entrenamiento de la memoria con otros objetivos:

<u>Resumen y traducción escritos a partir del texto escuchado</u>:

Los objetivos son: a) análisis de la información b) memorización de la información y c) reformulación de la información memorizada. El material didáctico empleado: textos de 200 a

300 palabras. Se emplea la siguiente metodología: Los alumnos escuchan el texto y apuntan la información clave. A partir de la información apuntada y la memorizada, deben hacer la traducción escrita. Las distintas variantes de la traducción se comentan y completan en clase. Posteriormente, se puede pedir como tarea complementaria que vuelvan a escuchar el texto y corrijan los errores o carencias de la primera versión de traducción.

Observamos que se introduce la dificultad de identificar la información principal (v. § 1.1.4), como paso intermedio a la eliminación de la redundancia subjetiva a partir de los conocimientos compartidos.

Nosotros empleamos en clase una variante que está a medio camino entre este ejercicio propuesto por Lvóvskaya (Darias y Pérez-Luzardo, 2001: 156) y la técnica de las *Training Wheels* de Déjean Le Féal (1997; v. tb. § 3.1). Nuestros alumnos, casi sin excepción, han tenido alguna experiencia con la interpretación consecutiva. Por esta razón, al apuntar la información principal, emplean el sistema de apuntes ya adquirido. Preferimos que realicen la segunda parte del ejercicio oralmente. De esta manera, comentamos también aspectos de la exposición, como la seguridad en la presentación, la articulación, el uso de oraciones acabadas, los nexos, etc. Aún siendo ejercicios previos a la cabina, una vez los alumnos han comprendido su mecánica, se pueden realizar en las cabinas, lo que nos permite una mayor participación y una posterior puesta en común a partir del material grabado. Hemos detectado que es preferible comenzar este y los siguientes tipos de ejercicios con un ejemplo en lengua española para que los alumnos capten mejor su funcionamiento. Como tarea de casa, animamos a los alumnos a que repitan ejercicios de 'resumen y traducción escritos' como los propuestos por Lvóvskaya (ibídem) a partir de material grabado.

Ejemplo de texto empleado en español (200 palabras):

OCULTABA A LOS RECIÉN LLEGADOS[73]

Desarticulado en Canarias un grupo relacionado con la inmigración ilegal de marroquíes

EUROPA PRESS

MADRID.- Miembros de la Jefatura Superior de Policía Nacional de Canarias, en colaboración con la Policía Local de Tuineje, practicaron la detención de Mohamed Y. y Abderrahim A., por un presunto delito de favorecimiento a la inmigración ilegal, según informa la Policía nacional en un comunicado.

Las investigaciones comenzaron a raíz de la presentación por parte de Policía Local de diecisiete inmigrantes marroquíes, cuatro de ellos menores en la Comisaría de Puerto del Rosario.

Por pesquisas posteriores llevadas a cabo por el Grupo de Extranjeros de la Comisaría de Puerto del Rosario, se tuvo conocimiento de que los encartados se dedicaban a recoger a personas que llegaban

[73] Artículo de elmundo.es del 5 de diciembre del 2003.

en patera y que posteriormente trasladaban a una casa abandonada de Tiscamanita con la finalidad de que no pudieran ser localizados y evitar su expulsión.

Tras establecerse el preceptivo dispositivo policial, se logró la detención de 15 ciudadanos marroquíes. Dos por asociación ilícita, delito contra los derechos de los ciudadanos extranjeros y favorecimiento de la inmigración ilegal. Otros 13 por estancia irregular. Los detenidos pasaron a presencia del Juzgado de Instrucción número cuatro de Puerto del Rosario. Los cuatro menores fueron ingresados en el Centro de Acogida del Menor de Puerto del Rosario.

Nótese que elegimos un texto sobre el primer tema del curso, la inmigración, y, en concreto, en referencia a una realidad local: la inmigración ilegal de marroquíes a las Islas Canarias. De esta manera, los conocimientos de mundo sirven de apoyo a la memoria y los alumnos obtienen mejores resultados. Como consecuencia, se refuerza su confianza y seguridad. Por otro lado, la información de precisión debería resultar poco complicada por conocida, aunque puede plantear mayores dificultades de las previstas.

Ejemplo de texto empleado en alemán (220 palabras) cuando ya se ha comprendido la dinámica del ejercicio y se introduce la información de precisión (v. § 3.5.1):

[Debatte zum Thema Einwanderung anlässlich der Präsidiumssitzung am 19. September in Copanello, Kalabrien (Italien), und der vom AdR organisierten Anhörung zu diesem Thema am 22. September[74]
25/09/2003]
Meine Damen und Herren,
Bei der am 22. September vom Ausschuss der Regionen veranstalteten Anhörung zum Thema "Einwanderung und Integration" zeigte sich mein Freund und Kollege Jochen Blaschke, Wissenschaftler am Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung, erstaunt darüber, dass die Einwanderungsproblematik trotz der in Tampere erzielten Fortschritte nach wie vor von den Mitgliedstaaten unter Ausschluss der lokalen und europäischen Ebene angegangen wird. Damals bemerkte er folgendes: “Dieses Phänomen nimmt seltsamerweise zu und wird kaum thematisiert". Seines Erachtens können mit diesem Ansatz keine Fortschritte erzielt werden. Wir wissen schon, dass ein Problem in der stark zentralisierte Politik besteht. Diese zu stark zentralisierte Politik wird zu Problemen führen. Das ist nicht nur meine und Jochens Blaschke Meinung. Diese Meinung teilt auch Derek Boden, auch der Sozialdemokratische Partei Europas, Berichterstatter für den Stellungnahmeentwurf zur Mitteilung der Kommission über "Beschäftigung, Integration und Einwanderung". Der Kern des Problems ist nämlich, dass die Rolle, die die lokalen und regionalen Gebietskörperschaften spielen, verglichen mit ihren Zuständigkeiten noch zu unbedeutend ist. Es ist Aufgabe der Regionen und Gemeinden, auch für die Integration der Migranten zu sorgen. Die lokalen und regionalen Gebietskörperschaften sind dafür zuständig, vor Ort Dienstleistungen für die Migranten und Flüchtlinge zu erbringen. Sie wissen besser als alle anderen Behörden, welche Auswirkungen die Integrationsprogramme haben und welche Bedingungen deren Erfolg garantieren. Die lokalen und regionalen Gebietskörperschaften stehen in direktem Kontakt sowohl mit den neu angekommenen als auch den bereits etablierten ethnischen Minderheiten. Ihre praktische Erfahrung sollte als Anhaltspunkt für die Entscheidungen der nationalen und der Gemeinschaftseinrichtungen dienen. Es gilt, eine Aufteilung der Zuständigkeiten unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips einzuführen und den Gebietskörperschaften mehr Mittel an die Hand zu geben.

[74] A partir del material extraído de la página *web* del Comité de las Regiones: http://www.cor.eu.int/de/prss/cprss2003/cor_03_09085.html

Dedicamos 45 minutos al 'resumen y traducción del texto escuchado', lo que equivale a tres ejercicios distribuidos en dos unidades didácticas (3 y 5).

Dictado-traducción:

Los objetivos son los mismos que en el ejercicio anterior.

Material didáctico: oraciones con una sintaxis cada vez más compleja. Se recomienda introducir gradualmente en el texto cifras, nombres propios, topónimos, que sean primero conocidos y luego desconocidos. El profesor lee el discurso original por oraciones una sola vez y los alumnos las traducen de inmediato por escrito. Después de haber terminado todo el texto, un alumno presenta su propuesta de traducción y los restantes proponen sus correcciones. Podemos hacer el ejercicio en ambas direcciones de trabajo.

Ejemplo de texto empleado en español a partir del artículo "Constituido el grupo de trabajo hispano-marroquí sobre inmigración" de elmundo.es del 3 de diciembre del 2003. Se introducen nombres propios, topónimos y fechas.

Comunicado de prensa:

- Estimados representantes de los medios de comunicación, tengo a bien comunicarles que el Grupo Permanente de Trabajo hispano-marroquí sobre inmigración ha quedado constituido.
- Su constitución tuvo lugar, como bien es sabido, aquí en Rabat, fruto de una reunión que se celebra en la sede del Ministerio marroquí del Interior.
- Las negociaciones entre las delegaciones de Marruecos y España han transcurrido sin contratiempos.
- La delegación española ha estado encabezada por el nuevo Delegado del Gobierno español para la Extranjería y la Inmigración, Gonzalo Robles, y por el director de Asuntos Internos del Ministerio marroquí del Interior, Yasín Mansuri.
- Uno de los objetivos próximos del Grupo Permanente de Trabajo hispano-marroquí consiste en establecer un memorando de entendimiento sobre la repatriación de menores marroquíes no acompañados e intentar avanzar en la cooperación policial.
- Es motivo de satisfacción saber que tanto la delegación española como la marroquí se comprometen a estudiar la concreción de las medidas que ambos países pondrán en marcha para luchar contra las mafias que trafican con seres humanos y para el control de la inmigración irregular.
- El Grupo Permanente de Trabajo tiene previsto abordar también las distintas cuestiones en materia de inmigración pendientes de solución entre España y Marruecos, así como preparar todos los asuntos en esta materia de cara a la Reunión de Alto Nivel que los gobiernos de Marruecos y España celebrarán en la ciudad marroquí de Marraquech el 8 y 9 de diciembre próximos.
- En lo que a la cooperación policial se refiere, podemos concretar que ésta deberá ir dirigida fundamentalmente en tres direcciones: el intercambio de oficiales de enlace en aeropuertos y puestos fronterizos terrestres, la creación de equipos conjuntos de investigación de redes de mafias de tráfico de inmigrantes y la puesta en marcha de patrullas hispano-marroquíes para el control de fronteras marítimas y terrestres.
- Muchas gracias a todos por haber acudido a esta cita. A continuación se abre un turno de preguntas, a las que daremos respuesta en la medida de nuestras posibilidades.

El material empleado en este ejercicio tiene que ser manipulado. Los TO rara vez se desarrollan con un aumento gradual en la complejidad de la sintaxis o en el uso de información de precisión.

Ejemplo de texto empleado en alemán a partir de un comunicado publicado en el sitio *web* de la Comisión Europea disponible en varios idiomas[75]:

Einwanderung als Chance

- Meine Damen und Herren, die Einwanderung ist kein neues Phänomen in der EU, aber eines, dem zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet wird.
- Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Einwanderung dazu beitragen kann - zumindest mittelfristig -, die wirtschaftlichen Auswirkungen des demografischen Wandels in der EU aufzufangen, der sich in einer raschen Alterung und Abnahme der Erwerbsbevölkerung ausdrückt.
- Tatsächlich ist die Einwanderung in einigen Mitgliedstaaten Hauptquelle des Bevölkerungswachstums, was nicht heißen soll, dass Einwanderung eine Lösung für den demografischen Wandel darstellt: Die EU muss in erster Linie ihre eigenen Ressourcen nutzen, insbesondere indem sie die Erwerbsbeteiligung der alternden Bevölkerung bewusst fördert.
- Gleichwohl ist offensichtlich, dass die Einwanderung bereits heute eine wichtige Rolle spielt, indem sie Arbeitsmarktengpässen entgegenwirkt, und dass eine richtig gesteuerte Zuwanderung immer notwendiger wird, um die künftigen Bedürfnisse des europäischen Arbeitsmarktes zu decken. Null-Zuwanderung ist keine Alternative, weder in moralischer noch in wirtschaftlicher Hinsicht.
- Damit die Zuwanderung - nicht zuletzt für die EU-Bürger - ein Erfolg wird, muss Europa auf eine deutlich bessere Integration der bereits hier lebenden Einwanderer hinwirken und sich jetzt auf die künftige Zuwanderung vorbereiten.
- Anfang Juni dieses Jahres hat die Europäische Kommission eine Mitteilung über Einwanderung, Integration und Beschäftigung angenommen, in der sie Möglichkeiten zur Entwicklung eines ganzheitlichen Konzepts für die Integrationspolitik aufzeigt: Erstens kann die EU einen Grundbestand an gemeinsamen Rechten und Pflichten erarbeiten und eine einheitliche Basis für die Aufnahme und Integration von Einwanderern schaffen. Dies könnte z. B. durch Familienzusammenführung oder die Bekämpfung von Diskriminierung aufgrund der Rasse oder der ethnischen Herkunft geschehen.
- Zweitens will die EU den Dialog und die Kooperation mit Drittländern in Migrationfragen fördern und drittens hat die EU Initiativen und Instrumente entwickelt, die - auf direkte oder indirekte Weise - die Integration der Einwanderer unterstützen.
- Die Strukturfonds, die europäische Beschäftigungsstrategie, die europäische Strategie für soziale Eingliederung und die Maßnahmen zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit - dies alles sind Beispiele für die entsprechenden Anstrengungen, aber künftig soll in diesem Bereich noch enger zusammengearbeitet werden, wie die Staats- und Regierungschefs kürzlich in Thessaloniki beschlossen.
- Die EU kann hier die richtige Botschaft übermitteln: ein deutliches Signal für die positive Rolle, die die Einwanderung in unserer Gesellschaft spielen kann - in wirtschaftlicher Hinsicht, aber auch als Quelle kultureller und gesellschaftlicher Bereicherung. Dafür will sich die Kommission mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln einsetzen.

[75] A partir del texto publicado en la página *web* http://europa.eu.int/comm/commissioners/diamantopoulou/key_de.html

Lo habitual es que este ejercicio lo realicemos también tres o cuatro veces en total (80 min.) en la etapa previa a la cabina, tras lo cual empleamos una variante (dictado-interpretación, v. § 3.3.1).

Otros ejercicios del sistema requieren también la memorización (v. § 3.2.4).

3.2.4. Síntesis

Como ya hemos visto (§ 1.2.2), la síntesis es una de las competencias fundamentales. Por tanto, uno de los objetivos principales de la aplicación del sistema de ejercicios de nuestra asignatura se centra en su desarrollo.

Según Lambert (1988: 382), la síntesis consiste básicamente en resumir la idea principal del discurso [o parte del discurso] mediante la omisión de las subordinadas, oraciones de relativo, aposiciones, oraciones preposicionales y adjetivas, etc. y conservando únicamente el sujeto, verbo y complementos principales de cada oración.

Son varios los autores (Van Dam, 1989; v. § 3.1) que proponen métodos para el entrenamiento de esta habilidad, aunque la mayoría no le atribuye la importancia que nosotros creemos que desempeña en el proceso formativo. Veamos a continuación algunos de los ejercicios propuestos y nuestras propias adaptaciones.

- Análisis y síntesis: a) abstracción (análisis) de ideas y
  b) su síntesis.

Mientras que en la IC los dos procesos están separados en el tiempo, en la IS se suceden cada 3-15 segundos (v. § 1.1.2). El ejercicio consiste en presentar una lista de oraciones. Tras la última, los alumnos deben dar con la característica común a todas.

> Debemos contar con cortes de energía.
> La temperatura interior de las viviendas no podrá superar los 27º C.
> Se deberá hacer un mayor uso de los medios de transporte público.
> Palabra clave: crisis energética (Moser, 1977: 362).

- En otro ejercicio, Moser (ibídem) ofrece a los alumnos series de oraciones largas y complicadas que deben reducir a la idea básica en el menor tiempo posible.

En la misma línea, Lvóvskaya (Darias y Pérez-Luzardo, 2001: 156-158) propone los siguientes ejercicios que combinan varias habilidades y que se pueden emplear como ejercicios preliminares:

- Reducción de la información

Los objetivos son a) el análisis de la información clave y b) la reducción de la información a costa de la redundancia objetiva (lingüística). El material didáctico empleado consiste en series de oraciones y textos cortos. La metodología es la siguiente: los estudiantes analizan la información presentada con el fin de extraer en pocas palabras clave el contenido fundamental. El resultado del análisis debe ser reexpresado de la forma más sucinta posible, lo que implica transformaciones de los enunciados.

Ejemplo de series de oraciones[76]:

- Am 27. Januar 1945, also fast auf den Tag genau vor 55 Jahren, befreiten Soldaten der Roten Armee die Vernichtungslager Auschwitz und Birkenau.
- Befreien konnten sie dort nur noch etwas mehr als 7000, größtenteils schwer kranke KZ-Opfer.
- 60.000 der Lagerinsassen hatte die SS in den Tagen zuvor auf die berüchtigten "Todesmärsche" Richtung Westen gezwunge.
- Mehr als eine Million Menschen waren allein in Auschwitz-Birkenau zwischen März 1942 und November 1944 von den Nazis ermordet worden.

El tema (racismo, xenofobia, discriminación) se corresponde con el segundo tema tratado en clase.

El ejercicio de 'Reducción de la información' se puede combinar con el de 'Reexpresión reducida' (§ 3.2.1), ya que el segundo añade una dificultad mayor al pedir la reducción de la expresión a partir no sólo de la redundancia objetiva, sino también de la subjetiva.

Micro-resumen:

El objetivo principal consiste en extraer la idea principal de un texto corto, pero además se practica la reducción y memorización del texto. Se trabaja con textos en ambas lenguas de 30 a 60 palabras que contengan sólo una idea principal y que versen preferiblemente sobre el mismo tema.

Metodología:

A. Primero se hace en clase con apoyo visual. Los alumnos deben leer una vez un texto corto en lengua materna, que luego se retira, y hacer un resumen[77].

B. En una segunda etapa, se pide a los alumnos que resuman más detalladamente el texto para que se den cuenta de que, a partir de la idea principal, se memoriza mejor todo el

[76] Material extraído del discurso del canciller alemán Gerhard Schröder pronunciado el 26 de enero del 2000 en Estocolmo con motivo del Foro Internacional sobre el Holocausto.

[77] En las evaluaciones previas y finales al experimento, empleamos un ejercicio similar a la fase D del micro-resumen (v. § 4.4.6 y 4.5.4).

texto. Participa todo el grupo, añadiendo detalles. Incluso se pueden permitir ampliaciones lógicas al TO que no contradigan su sentido.

C. A continuación, se ofrece a los alumnos un texto corto en lengua extranjera y el micro-resumen se hace en lengua materna. Luego, a partir de éste, se amplía el texto resultante, añadiendo detalles como en la etapa anterior.

D. Finalmente, se repite el ejercicio a partir del texto escuchado y en las cabinas.

Las fases A, B y C del micro-resumen también se pueden practicar en casa a partir de artículos de periódico o de revistas.

A continuación, presentamos algunos de los textos empleados por nosotros en clase:

Ejemplos de texto en las etapas A y B[78]:

- Todos los países de la Unión Europea (UE) están afectados por los flujos internacionales de inmigración. Mucha gente quiere venir a Europa en busca de una mejor vida o para escapar de la persecución o la guerra, de la misma manera que muchos europeos desean trasladarse a otras partes del mundo (52 palabras)

Ejemplo de texto en la etapa C[79]:

- Die restriktiven einwanderungspolitischen Maßnahmen, die die meisten EU-Länder in den siebziger Jahren einführten, entsprechen angesichts des großen Arbeitskräftemangels und der unionsweiten Überalterung der Bevölkerung nicht mehr den heutigen Erfordernissen (30 palabras)
- So könnten der Fortbestand des Dienstleistungsangebots und eine leistungsfähige Wirtschaft sowie sichere Altersrenten und die Betreuung von immer mehr alten Menschen in Europa möglicherweise am besten durch Einwanderung gewährleistet werden.

Ejemplo de texto en la etapa D:

- Allerdings ist Einwanderung ohne regulierende Maßnahmen nicht praktikabel. Maßgebend sind der Bedarf der EU-Wirtschaft und die Fähigkeit der einzelnen Länder, Zuwanderer aufzunehmen und zu integrieren. Wichtig ist außerdem, dass Asylbewerber und schutzbedürftige Personen Aufnahme finden, andererseits ist es aber genauso wichtig, dass die illegale Einwanderung bekämpft wird, da diese häufig Schlepperkriminalität und Menschenhandel einhergeht.
- Die Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten erkennen, dass eine neue Methode zur Regulierung der Migrationsströme erforderlich ist, und beschlossen bereits im Oktober 1999 in Tampere, Finnland, erste Maßnahmen für eine gemeinsame Einwanderungspolitik der Europäischen Union. Ein Schlüsselelement der Strategien zur Migrationssteuerung muss die Entwicklung von Partnerschaften mit den Herkunftsländern sein, damit diese dazu beitragen, die Migrantenströme in die EU zu begrenzen. Im Gegenzug wird die EU ihnen bei der Verbesserung des Lebensstandards ihrer Bürger helfen, wodurch einer der Hauptgründe für die Auswanderung entfiele.

---

[78] El ejemplo en español es un fragmento de un documento publicado por la Unidad de información y comunicación de la Dirección General de Justicia e Interior de la Comisión Europea en septiembre de 2002. Sitio Internet: http://europa.eu.int/comm/justice_home/index_en.htm

[79] Los textos alemanes han sido extraídos del mismo documento al que hacemos referencia en la nota anterior, pero en alemán. Sitio Internet: http://europa.eu.int/comm/justice_home/index_de.htm

En una última fase se pueden emplear fragmentos de un mismo discurso, lo que facilita la introducción gradual a la IS. En la segunda parte de la unidad didáctica (UD) o en una UD posterior podemos realizar la IS del discurso con el que hemos trabajado ya en ejercicios preliminares.

Hemos aplicado con éxito estos dos últimos tipos de ejercicios a los que dedicamos en total aproximadamente 60 minutos. Otros ejercicios del sistema, en concreto aquellos que reúnen entre sus objetivos resumir o expresar de una manera más sucinta un TO, están directa o indirectamente relacionados con el desarrollo de esta habilidad.

Aquellos alumnos que manifiestan una mayor dificultad deben preparar ejercicios similares en casa. Pueden trabajar a partir del material escrito recopilado en la fase de documentación y también con fragmentos de informativos, telediarios o discursos grabados en clase.

En el apartado 1.2.2.2 comentamos la fatal tendencia de algunos alumnos a ampliar la información del TO en sus TM. Esta tendencia debe frenarse a tiempo antes de que se convierta en una estrategia automática y errónea, ya que aumenta el riesgo de distorsionar el sentido e incrementa de forma innecesaria y molesta el grado de explicitud del TM (v. § 1.2.1.1). Cuando detectamos que algún alumno se inclina hacia la ampliación, aumentamos deliberadamente la velocidad de emisión del TO. Tan pronto como el esfuerzo de análisis y procesamiento aumenta (mayor velocidad de emisión, densidad de la información, ruido, etc.), la ampliación deja de ser posible.

3.2.5. Anticipación

Como vimos en el capítulo anterior (§ 2.3.4), la anticipación y las deducciones lógicas son estrategias fundamentales en interpretación. Una de las preocupaciones de los estudiantes cuando trabajan en concreto desde el alemán es tener que esperar hasta el final para escuchar el verbo y comprender el sentido. Los ejercicios de anticipación pueden servir para ganar seguridad y para asimilar que, en la mayoría de los casos, no hay que esperar tanto. El desarrollo lógico del discurso y los factores relevantes de la situación comunicativa, pero también nuestros conocimientos lingüísticos y sensibilidad hacia la lengua ayudan a predecir el verbo. Estos mismos factores permiten la anticipación también en otras lenguas. Jörg (1997) ha constatado en un pequeño estudio que se puede mejorar dicha sensibilidad mediante un entrenamiento específico. Lamentablemente, el autor no especifica en qué consiste dicho entrenamiento.

Para poder realizar ejercicios de deducción probable, el profesor debe introducir un contexto, porque sólo es posible especular sobre cuestiones que conocemos (Moser, 1978: 363).

Moser (ibídem) propone facilitar con antelación el texto con el propósito de que los estudiantes se preparen antes de clase. En una segunda fase, lo entrega sólo unos minutos antes de comenzar el ejercicio.

En nuestra opinión, facilitar el mismo texto del ejercicio puede ser contraproducente cuando los estudiantes tienen mucho tiempo para prepararlo, porque corren el riesgo de "pegarse demasiado a él" o intentar memorizar partes del mismo. Por esta razón, en nuestras clases nos limitamos a anunciar con antelación el tema que vamos a tratar; ni siquiera les facilitamos los textos paralelos, ya que la búsqueda de material debe servir, a su vez, como ejercicio de documentación previa a una interpretación (§ 3.2.7).

Por su parte, Makárova (1994: 209) sugiere un ejercicio que consiste en adivinar las palabras y expresiones que faltan en artículos de prensa manipulados. Los estudiantes se dan cuenta de la alta probabilidad de anticipación correcta en su propia lengua y, en la mayor parte de los casos, consiguen un sinónimo para la palabra o expresión que falta. Por ello, coincidimos con Moser (1978) en que el material de trabajo de los ejercicios de anticipación se debe presentar en primer lugar en la lengua materna y luego en la extranjera. Al realizar el ejercicio en español, comprenden que la tarea de la anticipación es posible. Con el material en alemán surgen más problemas, lo que se debe también a las carencias lingüísticas y cognitivo-culturales.

El ejercicio propuesto por Makárova es básicamente igual al ejercicio que se denomina en inglés *cloze* o *clozing* y que se emplea en la Universidad de Ginebra como prueba de habilidad del candidato para reaccionar cuando se requiere cierta rapidez de decisión. Según Stubbs y Tucker (1974 *apud.* Moser-Mercer, 1994: 64; v. tb. Lambert, 1988 y 1991), este tipo de prueba mide aspectos léxicos, sintácticos y semánticos del procesamiento de la lengua. Se prepara a partir de un texto en prosa del que se omite, por ejemplo, cada décima palabra y el candidato tiene que escribir las palabras que faltan en su lengua extranjera (ejemplos en Lambert, 1991: 589-90).

De estas variantes, solo empleamos en la etapa pre-cabina ejercicios de *clozing* combinados con lectura en voz alta. Repetimos el ejercicio hasta que la proporción de aciertos supera a los

errores. En el curso académico 2004-05 bastaron 10 min. para que los alumnos adquiriesen la suficiente confianza, momento en el que pasamos a la segunda fase en cabina (v. § 3.3.3).

Concluyendo el análisis de este tipo de ejercicio, nos gustaría resaltar que se debe emplear en una primera etapa para que los alumnos asimilen en ejercicios sencillos que el desarrollo lógico del discurso hace posible la anticipación a partir de deducciones lógicas.

3.2.6. Desdoblamiento de la atención: traducción a la vista

La mayoría de los ejercicios orientados al desdoblamiento de la atención se desarrolla en las cabinas, sin embargo, los ejercicios de traducción a la vista que los alumnos conocen cuando llegan a las asignaturas de IS, resultan adecuados para el entrenamiento del desdoblamiento de la atención.

La traducción a la vista consiste en la 'transposición' de un texto escrito en una lengua a un texto oral en otra lengua. Si tenemos en cuenta que se trabaja a partir de un texto escrito y que el resultado es un discurso oral, podríamos considerar que la traducción a la vista es tanto un tipo específico de traducción escrita (se incluye como ejercicio en asignaturas de traducción), como una variante de interpretación.

Desde el punto de vista del procesamiento de la información y teniendo en cuenta que algunas de las variables (déficit de tiempo, naturaleza oral de la tarea, necesidad de anticipación, etc.) no están presentes en la traducción escrita, o si lo están en menor medida, la traducción a la vista parece tener más en común con la interpretación (Lambert, 1988: 383-384; 1991: 590). Por ello, la traducción a la vista se ha empleado en la formación de intérpretes simultáneos desde los inicios de la preparación de intérpretes de conferencia (Coughlin, 1989: 110, Jiménez Ivars, 1998: 247) A pesar de que hasta el momento no se ha podido probar sus beneficios en la formación de intérpretes simultáneos (Viezzi, 1989), consideramos que es un buen ejercicio no sólo por las habilidades específicas de la IS que se ejercitan, sino sobre todo porque forma parte de la actividad profesional del intérprete.

Viezzi (1989) distingue tres situaciones en las que, en la actualidad, se recurre a la traducción a la vista en la actividad del intérprete[80]:

a) El intérprete tiene, por ejemplo, que traducir a la vista un discurso de agradecimiento, no facilitado con antelación (una situación frecuente en interpretación judicial, recepciones oficiales, visitas guiadas, etc.);

[80] Harris (1981: 155) menciona las situaciones en las que se emplea en la realidad profesional del traductor.

b) El intérprete tiene que traducir a la vista un texto que ha preparado previamente;
c) El intérprete, tiene que interpretar desde la cabina a un orador que le ha facilitado una copia del discurso. El orador puede leer su discurso a gran velocidad, en ocasiones en una lengua que no domina, con frecuencia sin entonación ni acento correctos. En estos casos, el intérprete puede optar por realizar una traducción a la vista para superar las dificultades derivadas del estilo del orador.

El tipo de situación (a) corresponde a los ejercicios preliminares de algunos centros de formación como el *School of Modern Languages* de Trieste, en donde además es parte de la prueba final de ciertas asignaturas. En la segunda situación (b), el intérprete ha tenido tiempo para prepararse el texto y por tanto se asemeja más a la interpretación consecutiva. En el último caso (c), la tarea es más compleja, ya que realiza la traducción a la vista al tiempo que está atento a lo que dice el orador, porque éste puede alejarse de la versión escrita cuando estime oportuno. Además, el orador elige la velocidad (en los casos (a) y (b) es el traductor). Para Viezzi la complejidad de este último tipo de traducción a la vista hace necesario un entrenamiento específico (1989: 111-112). A pesar de los resultados de su investigación en la que se observa que la traducción a la vista y la IS son más diferentes de lo que en un principio se creía, Viezzi (ibídem: 134) aconseja que se enseñe y entrene, porque está presente en la realidad laboral del intérprete.

No coincidimos con el autor cuando afirma que el grado de dificultad de la modalidad (c) es superior a las otras. Es cierto que en las modalidades (a) y (b) el intérprete no trabaja con un ritmo impuesto por el orador, como en la variante (c), pero en estos casos el ritmo de trabajo también viene impuesto por las expectativas de los oyentes, que se impacientan ante las pausas del intérprete. La variante (a) tiene, en nuestra opinión, una dificultad añadida en comparación con las otras dos: el intérprete no ha leído el texto con antelación. Esto significa que realiza una traducción a primera vista. Coincidimos con Viezzi en la necesidad de enseñar las diferentes variantes, si bien la (b) se puede practicar también en clases de interpretación consecutiva o de traducción.

Una de las dificultades específicas de la traducción a la vista no presente en la IS es la ausencia de los elementos prosódicos (tono, titubeos, pausas) que ayudan al intérprete simultáneo (Agrifoglio, 2004: 46). Con todo se trata de un ejercicio que ofrece múltiples ventajas para el futuro intérprete de conferencias. Weber (1990: 50) examina algunas de ellas y enumera las siguientes habilidades que se ejercitan: a) análisis rápido del texto b) evitar la

interpretación palabra por palabra c) adecuación rápida de la información de una cultura a otra d) hablar en público. El autor propone las siguientes reglas para los ejercicios de traducción a la vista:

→ Los estudiantes deben realizar las traducciones a la vista de pie (como en consecutiva). En nuestra opinión, los alumnos deben trabajar en clase tanto de pie, como sentados en una mesa redonda, en cabina o incluso en movimiento;

→ No se aceptará en ningún caso una interpretación palabra por palabra, para que el intérprete analice el texto en todo momento. Si el estudiante no expresa correctamente cualquier unidad de sentido, debe reformularla (si es preciso sin mirar el texto). Se aconseja al docente que se familiarice previamente con el material, para que durante el ejercicio desempeñe el papel de oyente;

→ Es conveniente que el profesor haga demostraciones de manera que puedan compararlas con las suyas y tengan un modelo. Nosotros hemos constatado que el ejemplo del docente es bien recibido por los alumnos;

→ Se recomienda que los estudiantes utilicen el estilo del discurso oral. La mayoría de los discursos, también los escritos, contienen redundancias, clichés, etc. que los estudiantes deben aprovechar para sintetizar en aras de una producción lógica de las ideas del orador, sobre todo si no quedan expresadas de manera explícita en el TO;

→ Finalmente, cree conveniente grabar a los alumnos para que se fijen en los defectos personales de estilo y sepan qué deberían mejorar. Los profesores deben comentar el rendimiento de sus estudiantes (Weber, 1990: 50-51)

Nosotros comenzamos nuestra crítica resaltando siempre algún aspecto positivo. Luego nos centramos en los negativos. Esta aproximación crea una buena predisposición en los estudiantes que se muestran más receptivos a la hora de aceptar la crítica (§ 3.4.1)

Shiriayev (1982: 15-16) propone las siguientes dos variantes de traducción a la vista como método para automatizar las habilidades de la IS que se deben introducir en orden cronológico:

- En un primer momento se facilita el texto al estudiante con antelación unos días antes para que lo traduzcan en casa (no por escrito). Durante la preparación, los estudiantes se familiarizan con el contenido, marcan las partes más complejas para su traducción, piensan en posibles equivalentes y buscan las mejores opciones para los pasajes más difíciles. Si disponen de suficiente tiempo (en los primeros ejercicios), se les recomienda que escriban

entre líneas la traducción de lo que les resulte más complicado. Si el profesor lee el TO, puede acelerar el ritmo para forzar a los estudiantes a la síntesis. En una segunda etapa de este mismo ejercicio se parte de la experiencia de que, en muchas ocasiones, los intérpretes no reciben el material ni el discurso hasta momentos antes de dar comienzo la interpretación. Por ello los estudiantes disponen sólo de 5-15 minutos para prepararse. Una vez transcurrido el tiempo, el profesor lee el discurso o pone una versión grabada del mismo. Se pueden realizar modificaciones con respecto al texto escrito (algo que ya vimos que es frecuente en interpretación) y los estudiantes podrán optar libremente por leer el texto o interpretarlo sin mirar.

- En una segunda fase, la traducción a la vista se realiza sin preparación previa. El profesor debe prestar atención a la fluidez y a la dicción de los estudiantes.

Lambert (1988: 384) emplea la traducción a la vista de manera similar al primer ejercicio de Shiriayev, aunque plantea algunas consideraciones sobre la puesta en escena, por ejemplo, los alumnos deben mantener el contacto visual con los oyentes, sus compañeros. La autora especifica también las estrategias que deben seguir los alumnos: avanzar en la lectura para poder anticiparse, sintetizar la información, superar dificultades terminológicas mediante la paráfrasis, continuar con la frase comenzada en lugar de volver a empezar una y otra vez, utilizar una expresión clara, pausada y resultar convincente.

Tanto cuando los alumnos disponen únicamente de unos minutos de preparación, como cuando no disponen de tiempo alguno, consideramos que se trata de ejercicios avanzados, que podemos calificar de prácticas de interpretación, ya que recrean una realidad cotidiana de la profesión, por lo que nosotros los empleamos con cierta frecuencia, destinando cerca de 130 minutos distribuidos en seis unidades didácticas a su práctica en el aula. En estas situaciones, los intérpretes en formación prefieren no hacer una traducción a la vista del texto que se les ha facilitado, sino que lo utilizan como apoyo para transmitir toda la información de precisión o fragmentos de texto muy densos (v. Sunnari, 1995: 109-119).

Kalina (1992: 255) propone como ejercicio preparatorio de análisis del discurso en condiciones adversas una variante de traducción a primera vista, que consiste en ir mostrando un texto en transparencias por fragmentos, que se van destapando conforme se va avanzando en la traducción.

Viaggio emplea los ejercicios de traducción a la vista como medio para enseñar a los alumnos a escuchar de forma inteligente. En un primer momento les pide que hagan una

traducción a la vista del texto completo. El principio que prevalece es la calidad frente a la velocidad:

> What was demanded of them was a good translation as fast as they were able to manage, not a fast one as good as they could (Viaggio, 1988: 400).

En una segunda fase, se les pide que reduzcan el texto a su mínima expresión, sin eliminar la información relevante. Como vemos, el ejercicio combina varios objetivos: análisis de la información, distinción entre la información relevante y la secundaria, simultaneidad de tareas, activación de recursos lingüísticos, síntesis. Por ello, consideramos que se trata de un ejercicio interesante, pero avanzado.

Lvóvskaya (Darias y Pérez-Luzardo, 2001: 160-161) propone dos tipos de ejercicios con traducción a la vista como ejercicios previos a la IS. El primero de ellos, traducción a primera vista, es similar a la segunda fase de los ejercicios de Shiriayev (1982: 15-16) y coincide con la situación a) de Viezzi (1989, arriba). El objetivo principal es la adquisición de los reflejos necesarios para verter un mensaje de una lengua a otra de forma rápida y coherente, pero también se practica la reformulación rápida de un mensaje dado en otra lengua.

El segundo ejercicio se denomina:

- Traducción a la vista con repeticiones

A los objetivos del ejercicio anterior hay que sumarle el desarrollo de la memoria a partir de la argumentación lógica de un texto y la producción de un texto coherente y aceptable en la CM. En ambos ejercicios se emplean textos en lengua extranjera sobre temas de actualidad. Se entrega a los alumnos copia de un texto en lengua extranjera. Un estudiante traduce a la vista sin lectura previa la primera oración, cuidando la expresión y el sentido. Se debe insistir en la necesidad de expresar la información clave de dicha oración. El resto de los alumnos ofrece sus variantes de traducción y, conjuntamente, se completa y corrige la primera versión. Se fija la mejor variante en función de la expresión más adecuada y la transmisión del sentido. El segundo alumno repite la variante elegida como la mejor y añade su traducción a la vista de la segunda oración que debe responder a idénticos criterios. Se repite la misma operación hasta completar la traducción de todo el texto.

Nosotros practicamos ambos tipos de ejercicios en diferentes momentos formativos. Preferimos comenzar con ejercicios de traducción a primera vista. Consideramos que no se debe introducir la traducción a la vista con repeticiones, sino cuando los alumnos ya se han acostumbrado a identificar la información principal del TO. La búsqueda de la mejor variante

es más propia de la traducción escrita o de la IC que de la IS, razón por la que dedicamos tan sólo 30 minutos a este último ejercicio.

Es conveniente advertir del riesgo de interferencias en la realización de cualquier ejercicio de traducción a la vista, puesto que, a diferencia de la interpretación, donde los sonidos del TO desaparecen rápidamente de la memoria del intérprete, permitiendo la reconstrucción desde su contenido semántico, en la traducción o interpretación a la vista, las palabras y las estructuras lingüísticas están presentes en todo momento (Gile, 1995: 183-184; Agrifoglio, 2004: 49). Sin embargo, creemos que no por ello hay que descartar la traducción a la vista como ejercicio, ni mucho menos relegarla a una tarea de casa como proponen Baigorri, Alonso y Pascual (2001). Si los alumnos la practican exclusivamente fuera del aula, no podemos controlar que la ejecuten conforme a los principios que hemos comentado. Además, hemos visto que se trata de una modalidad presente en la vida profesional del intérprete. Por otro lado, nuestra experiencia demuestra que, a pesar de la aparente dificultad de ejercicios como la traducción a la vista con repeticiones, los alumnos experimentan con satisfacción que son capaces de memorizar todo un texto apoyándose en su desarrollo lógico y que superan las dificultades iniciales de interferencias a medida que repiten el ejercicio. Lo que es cierto, es que, al igual que en otros ejercicios que hemos comentado, el tiempo del que disponemos en el aula es muy limitado y lo habitual es que comencemos la traducción a la vista y pidamos que la continúen fuera del horario de clases.

Cabe señalar que la traducción a la vista se emplea en el examen de admisión de la Universidad de Ottawa (Lambert, 1991: 591), como parte de la evaluación de algunas asignaturas de interpretación simultánea en la Universidad de Trieste y para medir la competencia en lengua A, la comprensión de las lenguas B y C, la velocidad de comprensión y producción, exactitud, tolerancia al estrés, presentación y confianza en la Universidad de Ginebra.

En definitiva, de lo dicho se puede concluir que la traducción a la vista se considera un ejercicio para la formación de intérpretes simultáneos a la vez que una modalidad de interpretación en sí misma y que, a través de su práctica, se desarrollan muchas de las competencias que comentamos en el capítulo anterior (división de atención, análisis del TO, síntesis, memoria, anticipación, concentración, etc.).

Solemos comentar a los alumnos nuestra propia experiencia profesional con la traducción a la vista con el objeto de acercarles a la realidad de la práctica laboral. La traducción a la vista

nos sirve durante la etapa de preparación para la interpretación de la conferencia. Una vez terminada la recopilación de material y realizados los glosarios, trabajamos con el material y discursos (si disponemos de ellos) propios del congreso. Con ayuda de la traducción a la vista, asimilamos tecnicismos y desarrollamos los reflejos necesarios para usar una terminología a la que, la mayoría de las veces, no estamos acostumbradas. Además, nos permite preparar los párrafos más difíciles de los discursos y sirve de "calentamiento" previo a la interpretación de conferencia. Opinamos que, si se consigue dominar, aporta técnicas sencillas de lectura rápida que son de gran utilidad para el intérprete cuando se prepara para una conferencia al constituir una fuente rica en terminología específica y de argot ausente en los diccionarios.

3.2.7. Documentación

En los apartados 1.1.1 y 1.3.2 resaltamos la gran importancia que tiene la documentación en la preparación de una IS. Se trata de adquirir los conocimientos de fondo que nos permitan comprender el sentido en la medida de lo posible (§ 1.1.1)

Sin duda, en la traducción desempeña un papel igual de importante. La diferencia estriba, como apuntamos en el apartado 1.3.3, en las condiciones de trabajo. Mientras en traducción nos documentamos antes y durante el proceso traslativo, en la IS podemos hacerlo casi exclusivamente antes de comenzar a interpretar. La excepción se reduce a puntuales consultas de glosarios terminológicos, diccionarios o documentos durante la interpretación de nuestro compañero de cabina.

En nuestro plan de estudios, los alumnos cursan en el primer curso una asignatura de documentación[81]. En ella se les introduce a la profesión de traductor y a la importancia de la documentación para el mismo, se estudian a) las fuentes de información y los tipos de documentos, así como su aplicación a la traducción e interpretación b) la cadena documental y los lenguajes documentales c) la estructura y funcionamiento de los centros de documentación, la gestión y uso de bibliotecas y la planificación de los centros de documentación d) el resumen y las revistas de resúmenes, la indización y los boletines de índices y e) las referencias bibliográficas. Como vemos, el objetivo de la materia Documentación Aplicada a la Traducción es la capacitación de los futuros licenciados para resolver los problemas de documentación que surjan en la traducción, en interpretación o en otros tipos de comunicación profesional. Para ello, el traductor deberá tener los conocimientos suficientes

[81] Documentación Aplicada a la Traducción en http://www.ulpgc.es/paginas/webs/document

sobre las técnicas de investigación y uso de fuentes aplicadas a la traducción e interpretación, así como sobre la lógica del proceso documental, ya que en la práctica habrá de ser "usuario cualificado" de la información a la vez que "documentalista", para organizar su propio archivo de información o, en ocasiones, el del centro donde desempeñe su labor profesional.

En paralelo, los alumnos cursan la asignatura de Terminología que, además de los créditos teóricos, incluye la realización de un proyecto terminológico en un área de conocimiento especializado en el que se deben poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula (metodología de la terminografía, elaboración de sistemas de conceptos, comparación de terminología en distintas lenguas, creación de fichas conceptuales, constatación de equivalencias, etc.).

En clase de 'Prácticas de Interpretación Simultánea', remitimos pues a los conocimientos ya adquiridos previamente. Los alumnos suelen alegar falta de tiempo para documentarse. Esta es una de las razones por las que limitamos el número de temas que tratamos e intentamos que todos los textos estén vinculados de alguna forma entre sí.

Con todo no estamos de acuerdo con una de las estrategias pedagógicas propuestas (Elvira, 1996: 277) que consiste en facilitar a los estudiantes uno o varios discursos que versen sobre el mismo tema del que va a tratar la "conferencia". Nosotros creemos que más que facilitarles los discursos paralelos, debemos adelantar los temas para que sean ellos los que preparen sus textos y así se habitúen a la realidad profesional. Aparte podemos realizar algún ejercicio de los ya mencionados como "calentamiento" con material relacionado.

La fase de documentación previa a las sesiones de trabajo es un buen momento para incentivar el trabajo en equipo, que se puede combinar con la elaboración de glosarios terminológicos y conceptuales o con la realización de traducciones a la vista (§ 3.2.6).

3.3. Ejercicios para la etapa de cabina

Los ejercicios de IS se introducen una vez consideramos que los alumnos han alcanzado las competencias previas suficientes. No obstante, volvemos continuamente a alguno de los ejercicios anteriores para reforzar las posibles carencias o la confianza de los alumnos.

Desde un principio es importante hablar a los alumnos de la profesionalidad en cabina. Debemos comentar brevemente algunos aspectos que pueden incomodar o distraer a nuestros compañeros: un nerviosismo exagerado, malhumor, vestimenta inapropiada (el intérprete debe vestirse de acuerdo al protocolo del evento al que asiste), el humo del tabaco (en ocasiones el

olor a tabaco ya resulta insoportable), un perfume o loción del afeitado fuerte, una tos persistente o el movimiento de papeles.

El sistema de interrupción del micrófono (botón de tos) se encuentra en ocasiones inhabilitado en nuestras instalaciones. Durante la época de exámenes, algunos alumnos que lo habían activado olvidaban volver a desactivarlo, con lo que su IS no quedaba grabada. Tenemos pues que ser tolerantes con los ataques de tos, pero nunca con los comentarios inapropiados. En lo que se refiere a la propia interpretación, no se permite volver a la misma idea, sino para corregir el sentido o errores gramaticales que puedan resultar incoherentes. Otra regla de oro es la de no dejar las frases a medias, pedimos un final lógico, aunque no siempre sea el correcto. Intentamos que cualquier afirmación carente de lógica se corrija de inmediato.

Estas normas resultan muy difíciles de acatar, por lo que hay que recordarlas continuamente. En la fase de comentarios y puesta en común posterior a los ejercicios en cabina y en los diarios de clase (§ 3.3.7), con frecuencia son los propios alumnos los que comentan haber infringido tal o cual regla, pero debemos insistir siempre en la necesidad de su cumplimiento.

3.3.1. Memoria

Para la etapa de cabina empleamos una variante del ejercicio pre-cabina 'Dictado-traducción' que llamamos por analogía 'Dictado-interpretación'. Los objetivos son: a) análisis de la información b) memorización de la información y c) reformulación de la información memorizada. Para trabajar en esta fase del proceso formativo resulta ideal emplear fragmentos o frases de un mismo discurso de estructura cada vez más complicada. Para ello la manipulación del material suele ser necesaria. Los alumnos, sentados en las cabinas, no traducen por escrito, sino que se graban. La última fase del ejercicio de pre-cabina (exposición de propuestas de traducción) se sustituye por la audición de todo el texto y la puesta en común con las correcciones y aportaciones de los alumnos y del profesor. El dictado-interpretación también resulta idóneo en la introducción gradual a la IS, planteado como ejercicio de calentamiento antes de la IS. Dedidamos 85 min. distribuidos en tres UD.

3.3.2. Reexpresión reducida

En el apartado 3.2.1 vimos un ejercicio al que denominamos 'reexpresión reducida' que tenía por objetivo el desarrollo de la capacidad de expresión de una misma idea y la reducción a partir de la redundancia objetiva y subjetiva. La segunda fase de aquel ejercicio consiste en leer

frases de un mismo discurso en lengua extranjera seguidas de una pausa para que el alumno las interprete utilizando una expresión resumida. La velocidad de la presentación oral aumenta progresivamente y las pausas se hacen cada vez más breves, de forma que el alumno realiza casi una IS. Se trata pues de un ejercicio que, al igual que el anterior, resulta ideal en la introducción gradual a la IS, también como ejercicio de calentamiento. Dedidamos unos 40 min. distribuidos en dos UD.

3.3.3. Anticipación

La estrategia de anticipación (§ 3.2.5) se debe continuar ejercitando en las cabinas. Kalina (1992: 256) propone realizar ejercicios de *clozing* de expresiones hechas o típicas, combinado con un ejercicio de *shadowing*. Otra variante consiste en leer en voz alta o realizar un ejercicio de *shadowing* al tiempo que se rellenan omisiones semánticas a partir de los conocimientos generales y del contexto. Al igual que otros autores (Makárova, 1994 y Moser, 1978), se aconseja realizar los ejercicios primero en lengua materna y posteriormente en la lengua extranjera.

Aparte de los ejercicios de *clozing* combinados con lectura en voz alta de la etapa pre-cabina, en las cabinas realizamos la IS combinada con *clozing* de algunos fragmentos de un mismo discurso para posteriormente proceder a su IS. Se trata de un ejercicio de cabina avanzado (v. UD 15). A estos ejercicios dedicamos 15-20 minutos distribuidos en tres UD.

También mencionamos y explicamos a los alumnos la estrategia de aproximación, entendida como un paso previo a la anticipación. Para ello, animamos a los alumnos a emplear una expresión, partícula o forma verbal neutra que posteriormente puedan matizar o ampliar (Riccardi, 1995b: 216-217).

Aparte de los ejercicios de *clozing* para la anticipación de la lógica del TO, Van Dam (1989: 172-175) propone un ejercicio que consiste en otro tipo de anticipación. Debemos comenzar a leer un discurso sin dar apenas detalles del contexto ni del orador y realizar pausas tras cada una de las primeras ideas, para dar tiempo a los alumnos a pensar e imaginar de quién se trata. Reproducimos a continuación el ejemplo de la autora (ibídem):

> "Mr. President, I relieve that Finance Ministers should be spoken of, and to, with respect,"

Se interrumpe el discurso y se invita a los alumnos a adivinar que es lo que sigue: ¿acaso alguien ha insultado a los ministros británicos?, ¿quizás el orador tiene previsto insultar a algún

ministro de Finanzas?, ¿el orador suena disgustado? Se consideran todas las preguntas antes de continuar:

> "There is, of course, a corollary to this and that is that Ministers act in a manner which commands respect."

Se vuelve a interrumpir el discurso y se les vuelve a preguntar.

> "I am sorry to say that both this year and last year, the Council of Ministers – particularly the Finance Ministers – have acted in a way which is both illegal and irresponsable and indicates to me that they are inimical to the whole concept of Europe."

Tras cada fragmento, los alumnos han obtenido más datos sobre el orador y pueden predecir mejor cómo va a continuar el discurso, puede que adivinen incluso su nacionalidad, su filiación política o religiosa, su temperamento, su sentido del humor o carencia de éste, etc.

Nosotros recomendamos a nuestros alumnos un sencillo ejercicio similar al que propone Viaggio (1988: 404) para que los estudiantes practiquen en casa, que consiste en escuchar un discurso grabado que ellos pueden interrumpir con la tecla 'stop' cuando las frases vayan por la mitad. Se trata de darles un final lógico conforme al principio de que un intérprete nunca debe dejar una frase sin terminar.

Una variante de este mismo ejercicio consiste en escuchar los discursos una vez ya comenzados, al igual que en situaciones en las que los intérpretes empiezan a interpretar cuando el orador ya ha iniciado su discurso.

Los ejercicios de anticipación avanzados preparan a los alumnos para cuando en una interpretación no escuchan o no entienden algo y tienen que llenar ese 'vacío' con un sustituto probable. En una etapa posterior, cuando los estudiantes se sienten más confiados, podemos inducir al error (anticipaciones lógicas, pero incorrectas) para estimular y verificar el mecanismo de autocontrol y de corrección, aunque no hemos alcanzado este momento formativo.

3.3.4. Desdoblamiento de la atención

La traducción a la vista de la etapa pre-cabina (§ 3.2.6) no se basta para entrenar el desdoblamiento de la atención. En la etapa de cabina se continúa empleando como ejercicio de calentamiento o integrada en ejercicios de IS, simulando el trabajo en cabina con texto. Sin embargo, los docentes han creído necesario el diseño de otros ejercicios complementarios que persigan el objetivo específico del desdoblamiento de la atención. Así nacieron los ejercicios de combinación de tareas que abordamos a continuación.

3.3.4.1. Dos tareas simultáneas (Dual-Task-Training)

Una de las tareas de este tipo de ejercicio es siempre escuchar un discurso o parte de discurso, ya que es una de las actividades fundamentales de la interpretación, y la segunda puede ser contar, leer en voz alta otro texto, etc. con lo que se intenta desviar la atención del alumno de la tarea principal en analogía a lo que ocurre al hablar y escuchar al mismo tiempo.

Veamos a continuación dos tipos de ejercicios propuestos por Lvóvskaya (Darias y Pérez-Luzardo, 2001: 159-160; v. tb. Shiriayev, 1982: 12-13) similares a los propuestos por Moser (1978: 363), Lambert (1988: 383) y Seleskovitch (1999).

- Desdoblamiento de la atención

Los objetivos son a) el desdoblamiento de la atención con apoyo visual y b) el desarrollo de la capacidad consciente de hablar y escuchar simultáneamente. Como material didáctico se emplean textos en lengua materna y extranjera de 150-200 sílabas. No deben ser más cortos, para que los alumnos tengan tiempo suficiente para asimilar la dinámica del ejercicio. La metodología es la siguiente: A. Los alumnos leen un texto en lengua materna facilitado por el profesor y simultáneamente cuentan de 1 en adelante en voz alta y en lengua materna. El profesor debe controlar que no dejan de contar. A continuación, un alumno expone en lengua materna el contenido del texto leído. El ejercicio resulta difícil, pero progresivamente los alumnos se acostumbran y comprenden el objetivo. La capacidad de hablar y escuchar simultáneamente es un proceso que requiere un tiempo de entrenamiento.

B. El texto se ofrece en lengua extranjera y cuentan de 1 en adelante en lengua extranjera. Se les concede menos tiempo de lectura. Una vez leído, exponen el contenido en la lengua materna.

- Interpretación por párrafos en condiciones complicadas

Los objetivos son los mismos que los del ejercicio anterior. El material didáctico empleado está compuesto por textos en lengua materna y extranjera de 500-600 palabras. Este ejercicio se realiza en cabina en varias etapas, mediante la siguiente metodología:

A. Los alumnos escuchan un párrafo de un texto en lengua materna al tiempo que cuentan de 1 en adelante también en lengua materna. Al terminar el párrafo, lo resumen en la misma lengua. Luego se lee otro párrafo y así sucesivamente;

B. En la segunda etapa, los alumnos escuchan un texto por párrafos en lengua extranjera, mientras cuentan de 1 en adelante en lengua materna. Luego interpretan el contenido del texto (síntesis) escuchado en lengua materna;

C. El texto se ofrece en lengua extranjera, los alumnos cuentan de 1 en adelante en la misma lengua, exponiendo el contenido del texto original en lengua materna;

D. En las dos últimas etapas de este ejercicio, la situación se complica aún más: los alumnos escuchan un texto por párrafos en lengua materna y leen otro texto también en lengua materna, que les ofrece el profesor. Luego deben resumir el texto escuchado. El profesor debe tener los textos grabados por párrafos y controlar a los alumnos que deben leer en voz alta;

E. En la última etapa, escuchan un texto por párrafos en lengua extranjera, al tiempo que leen un texto en lengua materna. Deberán reproducir el texto escuchado en lengua materna;

F. Cuando los alumnos estén acostumbrados, el profesor puede preguntar por el contenido del texto que han leído.

Este tipo de ejercicios ha recibido numerosas críticas a raíz de que algunos intérpretes profesionales fracasaron en su realización[82] (Pöchhacker, 2002). Un argumento que se puede esgrimir en contra se basa en que los actos de hablar y escuchar a un mismo tiempo no se pueden disociar en la IS, como tampoco se pueden separar los actos de hablar y pensar en qué vamos a decir a continuación. Por ello, autores como Coughlin (1989) animan a enseñar a los futuros intérpretes que ambas tareas se refuerzan mutuamente.

Si bien es cierto que la utilidad en la formación de intérpretes de estos ejercicios tampoco ha sido probada de manera empírica, hemos observado en nuestra propia práctica que tienen un efecto positivo: al principio los alumnos piensan que no son capaces, pero basta con repetirlos un par de veces e ir planteando objetivos cada vez más complejos, para conseguir que se muestren más optimistas con la IS. Ahora bien, también hemos tenido alumnos con problemas en la ejecución de estos ejercicios, que en las prácticas de IS han sido brillantes, por lo que opinamos que no se deben incluir en la evaluación final, ni tampoco dedicar mucho tiempo a su entrenamiento. Basta con una primera toma de contacto para que comprendan la dinámica y un ejercicio al que se le dedican 20 minutos. Su utilidad en nuestras clases se reduce a poner de manifiesto que somos capaces de dividir nuestra atención entre diferentes actividades y a destacar el papel clave que desempeña la concentración en el proceso.

[82] En el apartado 2.1 dedicado a las diferencias entre experto y aprendiz encontramos una explicación a porqué los profesionales pueden ser incapaces de realizar un ejercicio que se emplea en el proceso de formación de los principiantes.

Para concluir el comentario de este ejercicio exponemos algunos apuntes de los diarios personales del curso académico 2002-03 (en el curso 2004-05, dadas las competencias del grupo, no consideramos necesario ponerlos en práctica):

> (…) estoy muy contenta con el resultado de este ejercicio. Estaba muy concentrada y el hecho de contar en voz alta no me impidió comprender y memorizar las ideas principales de cada párrafo. Lo que está claro es que dedicaba mucho más esfuerzo a comprender que a contar, pues había momentos en los que reaccionaba y me daba cuenta de que del 80 había pasado al 100 y sin enterarme; lo positivo es que no tuve necesidad de parar de contar para comprender. A todo esto se suma el hecho de que durante el curso hayamos hecho varios ejercicios de síntesis; la dificultad ha ido aumentando, pero con ella también se ha incrementado nuestra experiencia.

> El objetivo de los ejercicios realizados hoy era dividir la concentración en dos actividades, o tres, porque además de escuchar un texto, debíamos contar y además ir sintetizando, para luego transmitir el mensaje. El primero consistía en escuchar un texto en español, contar al mismo tiempo y transmitir el contenido en español. Resultaba bastante complicado, pero si se hacía ese esfuerzo de concentración era posible transmitir el mensaje correcta y claramente. Eso sí, había que estar muy concentrado, porque si no, cuando llegaba el momento de la síntesis, pensaba que ni siquiera había escuchado el discurso original. Fue al principio y al final cuando más noté esta falta de concentración, pero en líneas generales fui capaz de sintetizar (quizás demasiado en algún caso)

3.3.4.2. Procesamiento del discurso en condiciones adversas

Kalina (1992: 255) propone un ejercicio que consiste en que los estudiantes (sentados en sus cabinas) escuchen preguntas de diferentes ámbitos del saber, que deben responder correctamente al mismo tiempo que se les formula la siguiente pregunta.

Creemos que sería más lógico que las preguntas de un mismo ejercicio fueran sobre una misma materia. De esta manera, los conocimientos de fondo, enciclopédicos y de mundo activados, junto a los adquiridos durante el ejercicio, ayudan al estudiante de forma similar a una situación real de interpretación. Nosotros combinamos un ejercicio con preguntas sobre un mismo tema con un ejercicio, tal y como lo propone Kalina. Los alumnos identifican sin problema el motivo de la dificultad añadida y comprenden porqué empleamos con frecuencia series de preguntas como ejercicio de calentamiento previo a un ejercicio avanzado de interpretación simultánea. Se trata de un ejercicio que consume muy poco tiempo (unos cinco minutos de media), activa conocimientos, términos y aumenta la concentración de los alumnos.

Ejemplo de serie de preguntas para el tema de la inmigración antes de abordar, por ejemplo, la IS del primer discurso:

- ¿En qué consiste la inmigración?
- ¿Qué tipo de inmigración tenemos en España?

- ¿Y en Alemania?
- ¿Puede suponer un problema social?
- ¿Qué tipo de prejuicios hay en España en relación a los inmigrantes?
- ¿Puede suponer la inmigración un problema económico? ¿En qué sentido?
- ¿Cuáles son las medidas que se pueden tomar para controlar la inmigración?
- ¿En qué consiste la integración de los inmigrantes?
- ¿Cómo se consigue la nacionalidad española?
- ¿Y la alemana?

3.3.4.3. *Shadowing*[83]

> Shadowing is a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli, i.e. word-for-word repetition, in the same language, parrot-style, of a message presented through headphones (Lambert, 1988: 381).

En principio, el *shadowing* es un ejercicio que se emplea para que los estudiantes aprendan a hablar y escuchar al mismo tiempo (en una misma lengua) antes de interpretar, ya que no se trata de una habilidad innata, sino adquirida, si bien, como veremos a continuación, nosotros no creemos en su utilidad en la formación de intérpretes.

Se distinguen dos tipos de *shadowing* (Lambert, 1983: 321):

El *phonemic shadowing* consiste en repetir cada sonido que se escucha sin esperar a completar una unidad de sentido, ni siquiera una palabra, de manera que el alumno va pegado al orador.

El *phrase shadowing* consiste en repetir periodos más largos – de más de 250 milisegundos – y los alumnos deben esperar hasta haber escuchado una unidad de información o de sentido antes de comenzar.

Existen algunas reglas para los ejercicios de *shadowing*. Los fragmentos de discurso se pueden exponer en lengua materna o extranjera y la velocidad debe ser lenta al principio (90-100 palabras por minuto) e ir aumentando gradualmente hasta alcanzar una velocidad intermedia de 140 pal./min. o rápida de 170 pal./min. (Moser, 1978: 364).

Otra manera de ir introduciendo mayor dificultad en la tarea es emplear un mayor o menor grado de redundancia, diferentes tipos de acentos (nativo estándar, regional o no-nativo), o añadir ruido a los discursos grabados. Así, según las autoras, se recrea una situación que también se puede dar en la práctica de la IS.

Lambert (1988) recomienda ambas modalidades en la formación de intérpretes. Según la autora, se comienza con el *phonemic shadowing,* lo que contribuye a que el estudiante se

[83] Para una revisión histórica del uso del *shadowing* recomendamos Lambert (1983).

familiarice con el aspecto mecánico de hablar y escuchar al mismo tiempo. Con el *phrase shadowing* el estudiante se acostumbra a la distancia con respecto al orador.

Nosotros consideramos que el *phonemic shadowing* no guarda relación ninguna con la interpretación, actividad en la que, como hemos visto, se almacenan y procesan unidades de sentido, y por tanto, repetir sonidos o signos lingüísticos aislados, no sólo no sirve para nada, sino que además puede resultar contraproducente.

Cabe señalar que en la Universidad de Ottawa, Canadá, aquellos candidatos que no son capaces de realizar un ejercicio de *shadowing* en su lengua B no son admitidos por carecer de las competencias lingüísticas necesarias. Se apoyan en estudios que demuestran que no se puede realizar un *shadowing* de lo que no se comprende (Lambert, 1988, 1991; Harris, 1992: 263). En nuestra opinión, por esta última razón, se podría emplear el *shadowing* en la lengua extranjera para mejorar las competencias lingüísticas, pero no hayamos justificación para su uso como ejercicio de IS.

En otros centros, como en la Universidad de Salamanca, el *shadowing* (no se especifica de qué tipo) se reserva como propuesta de refuerzo y de autoformación para aquellos alumnos que se ausentan de las clases presenciales o para aquellos que muestran una mayor dificultad en los ejercicios de clase (Baigorri, Alonso y Pascual, 2001: 15). Esta propuesta didáctica nos parece arriesgada, porque si en sí la práctica del *shadowing* no nos convence como elemento integrante de la formación en IS, el hecho de que los alumnos lo practiquen solos, resulta aún más arriesgado.

Y no somos los únicos. El *shadowing* tiene muchos detractores, que argumentan que la tarea de interpretar consiste en transmitir el sentido, por lo que las palabras sueltas sin ser procesadas carecen de utilidad para el intérprete o en palabras de Seleskovitch:

> […] it is necessary to keep them [the students] as much as possible from listening to the language and make them focus their attention on understanding what is meant (1999: 62).

Es más, los ejercicios de *shadowing* son meros ejercicios mecánicos que enseñan a los estudiantes a repetir como loros, reforzando así su tendencia a 'pegarse demasiado' a las palabras del orador. Los ejercicios previos a la IS de desdoblamiento de la atención pueden centrarse en escuchar y hablar, pero en combinación con otros mecanismos esenciales, como la comprensión del sentido o la reexpresión reducida. Esta opinión se ve respaldada por los resultados de estudios realizados en el campo de la neuropsicología (Kurz, 1992: 247-48; Darò, 1994: 251).

Algunos autores proponen ejercicios alternativos al *shadowing*. En Viena, Kurz (1992: 249), ha realizado un estudio sobre los siguientes tres ejercicios y se ha constatado cierta mejoría en el rendimiento de los estudiantes:

- *Phrase shadowing* (nunca *phonemic shadowing*) de oraciones;
- Preguntas con respuesta sí o no. Se trata de una tarea más complicada que la anterior, porque requiere la comprensión del texto. El alumno debe relacionarlo con sus conocimientos de mundo para poder contestar 'sí' o 'no';
- Preguntas causales. Se aproximan más a la situación real de la interpretación simultánea, ya que su respuesta precisa la 'desverbalización' del texto original (la pregunta) y la producción de un texto espontáneo (la respuesta).

Se trata de una metodología similar a la que describimos en el apartado 3.3.4.2. Sin embargo, se nos plantea la duda de si no se habría obtenido un resultado similar sin comenzar con el *phrase shadowing*, sino directamente con las preguntas.

Kalina (1992: 256) aprovecha algunas de las características del *shadowing* y creemos que con sus variaciones elimina sus inconvenientes:

- El texto que se presenta para el *shadowing* contiene errores sintácticos y morfológicos de diferente gravedad, propios de las interferencias entre lenguas. Los estudiantes deben corregir los errores.
- Una variante consiste en que el estudiante convierte el texto de voz pasiva a activa o del estilo directo al indirecto, con las consiguientes transformaciones en las mismas condiciones que el *shadowing* (puede ser interesante para las combinaciones inglés-español y alemán-español y, en general, para todos aquellos pares de lenguas que muestren una frecuencia de uso diferenciado de voz o para los textos científicos y técnicos que se caracterizan por el predominio de la pasiva).
- También se le puede pedir al alumno que cambie el estilo o el registro, por ejemplo del estilo científico especializado al divulgativo.

De esta manera, se consigue que el intérprete no solo escuche y hable (doble tarea), sino que también procese la información, aumente su flexibilidad de expresión y el control de los procesos. Para asegurarnos de que el procesamiento es semántico, y no solo léxico, la autora sugiere formular algunas preguntas sobre el contenido del texto al final del ejercicio.

Nosotros hemos empleado en clase únicamente este último tipo de *shadowing* con cambio de estilo o registro. A continuación, recogemos un fragmento de uno de los ejercicios

empleados (informal) y el texto de partida (formal). Los textos producidos por los alumnos suelen estar a medio camino entre ambos:

> Colegas voy a hablarles sobre la violencia contra la zona genital femenina. La Declaración y Plataforma de Pekín dice que la violencia contra la mujer es todo aquello que sea violento por razones de género y que acabe en un daño físico, sexual, psicológico, incluidas amenazas y coerción o que te quiten a la fuerza tu vida privada, vamos. La violencia contra la mujer es una de las consecuencias más fuertes de las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales que hay entre hombres y mujeres. También, la hacen los sistemas legales y políticos que han pasado de la mujer durante toda la historia.
> La comunidad internacional dejó caer que la violencia sexual contra la mujer es pasar tres kilos de sus derechos humanos y sus libertades fundamentales. La violencia sexual también constituye una violación contra los derechos que tiene una mujer para quedarse embarazada.

> Sres. y Sras.: A continuación les voy a hablar de la ablación, una forma de violencia de género. La Declaración y Plataforma de Acción de Pekín define 'la violencia contra la mujer' como 'todo acto de violencia por razones de género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea en la vida pública o en la privada'. La violencia contra la mujer es una de las más graves consecuencias de las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales que existen entre hombre y mujeres. También es perpetrada por sistemas legales y políticos que han discriminado a la mujer a través de la historia.
> La comunidad internacional ha reconocido que la violencia sexual contra la mujer constituye una violación contra sus derechos humanos y contra sus libertades fundamentales. La violencia sexual también constituye una violación contra los derechos reproductivos de la mujer.

Nuestra experiencia docente apunta a que los estudiantes se han sentido motivados tras realizar los ejercicios propuestos por Kalina. Nos parecen interesantes por su aspecto lúdico que transforma una de las tareas más complicadas de la IS, el desdoblamiento de la atención, en un aparente 'juego de niños'. Conviene que el alumno sepa de antemano que se van a realizar preguntas de control del sentido, porque así presta una atención consciente al TO. A medida que los alumnos progresan en este ejercicio, pedimos que separen la información principal de la adicional. Como ya hemos comentado, este es un paso fundamental para la interpretación y precisamente otra crítica que hacemos a los ejercicios de *shadowing* es que los alumnos no hacen esta distinción. En total realizamos el ejercicio de tres a cuatro veces lo que supone unos 150 minutos. Nos parece interesante como ejercicio previo a la IS del mismo TO, esta vez formal (v. Anejo 7.4, UD 8).

3.3.5. Comunicación no verbal

En interpretación los estudiantes deben estar atentos a todos los elementos no verbales (v. § 1.1.5), que son capaces de confirmar o cambiar el sentido. En este sentido, algunos intérpretes están dotados de la capacidad de hacer uso de manera intuitiva de la información suprasegmental (Bendik, 1996: 176), tanto en la fase de recepción y decodificación del mensaje, como en la etapa de producción en la lengua meta. Sin embargo, otros deben aprender la importancia de tal información y enfocar parte de sus esfuerzos al aprendizaje de las técnicas

de percepción y transmisión de los efectos suprasegmentales, teniendo en cuenta las diferencias culturales.

Elvira (1996: 279) se sirve de la comunicación no verbal como soporte para la memoria. Su propuesta anima a los alumnos a utilizar todos los medios extralingüísticos a su alcance para retener los argumentos expresados por el orador. Para ello han de tomar partido a favor o en contra de los argumentos expresados por el orador a medida que escuchan el discurso. Ahora bien, antes debemos dejar bien claro a los estudiantes que no se trata de traicionar la intención del orador al interpretar. Es muy importante que el intérprete mantenga una postura imparcial durante su trabajo.

Se puede proponer como ejercicio que los estudiantes interpreten un mismo discurso adoptando posturas diferentes (a favor y en contra) sin emplear recursos lingüísticos marcados, es decir, únicamente mediante la modulación de la voz, el tono, la entonación, etc. No obstante, este ejercicio encierra el peligro de que los alumnos lo confundan con la actividad del intérprete, por lo que sólo se debe emplear una vez tienen claro el objetivo puntual del ejercicio y la diferencia con la práctica de la interpretación.

Observamos que los alumnos, en su mayoría, no son conscientes de la importancia de la comunicación no verbal. Una vez captan su importancia, les resulta difícil valerse de ella para comunicar, aunque realizar ejercicios como los propuestos contribuye a desarrollar sus habilidades como oradores y a la vez aumenta la aceptabilidad y naturalidad del discurso final (la interpretación).

3.3.6. Ejercicios de interpretación simultánea

Una vez que se han desarrollado hasta cierto punto las habilidades de expresión, el análisis del TO con la distinción entre información principal y secundaria, la síntesis, la memoria y la anticipación, los alumnos están preparados para interpretar. Son muchos los autores partidarios de una inmersión gradual en el trabajo en cabina. En 1978, Longley no habla de ejercicios previos para desarrollar estrategias específicas, pero comenta que los primeros ejercicios los dedica a la disciplina del micrófono: cómo superar la dificultad inicial de hablar y escuchar al mismo tiempo. Sólo cuando los alumnos se sienten ya como en casa en las cabinas, es cuando se procede a la interpretación. Aunque no especifica cómo lo consigue, imaginamos que se refiere, por ejemplo, a la lectura de un texto en las cabinas, su grabación y los comentarios del profesor sobre la voz, la distancia con respecto al micrófono, etc. En nuestro caso, este tipo de ejercicio no es necesario puesto que en los ejercicios previos ya se ha tomado

contacto con las instalaciones y se hacen los comentarios relativos al tono de voz, volumen y velocidad.

Por su parte Viaggio (1988: 403) aconseja lo siguiente:

> (...) do not try to do it "simultaneously"; listen to the first sentence, try to understand it and **then** translate it. Never mind if the speaker had meanwhile finished a whole paragraph, for them it had to be nothing but noise (...)

Cuando los alumnos han terminado con la primera idea, han de continuar con la siguiente con independencia de lo que el orador haya dicho en el ínterin. El planteamiento es interesante: una de cada diez frases probablemente se acerque al 10% del texto y siempre será más productivo interpretar el 10% y crear un texto coherente con ese 10%, que quedarse únicamente con palabras sueltas, comienzos o finales de oraciones y decir un 60 o 70% totalmente desconexo.

Es una técnica que empleamos en clase en un primer momento, cuando aún realizamos ejercicios previos o en una etapa posterior con alumnos que manifiestan una mayor dificultad en la IS. Los alumnos deben ser conscientes de que el resultado de este ejercicio (ese 10% del TO) no se considera aún una IS.

Hemos visto también (v. § 3.1) como algunos ejercicios concebidos como ejercicios previos o preparatorios y los ejercicios anteriores de la etapa de cabina sirven al mismo tiempo para introducir gradualmente la IS.

Otra estrategia de progresión está relacionada con el material que se presenta en clase: los temas tratados y la manipulación de los textos. En lo que se refiere a los temas, creemos que debemos emplear textos 'pragmáticos'[84], cuyo carácter no sea efímero. Por dos motivos. En primer lugar, los discursos sobre temas muy recientes presuponen que los alumnos se mantienen al día sobre la actualidad. Circunstancia que no siempre es real. Y segundo, para poder elaborar un banco de discursos que (en nuestro caso, en el futuro) pueda servir como material para prácticas. Algunos autores consideran que las instituciones internacionales más conocidas (Parlamento Europeo, Comisión Europea, ONU, OTAN…) son una buena fuente de discursos, porque la preparación de los temas acerca a los alumnos al conocimiento interno de dichas instituciones y, además, en su seno se genera un gran número de discursos 'reales'.

[84] Texto 'pragmático' en el sentido que emplea Sánchez Trigo (1997:241), es decir, textos fundamentalmente informativos, cuya forma o aspectos estéticos pasan a segundo lugar. En este artículo de Sánchez Trigo (ibídem) encontramos algunos criterios de progresión textual para la selección de los textos de las clases de Traducción, que pueden servir como guía también en la elección de discursos para la IS. Setton (2001:15) identifica las dificultades que pueden presentar los textos (complejidad sintáctica, densidad semántica, estructura sintáctico-semántica, estructura lógica, aspectos pragmáticos), a partir de ahí podemos establecer una progresión de las dificultades de los textos que empleamos.

No obstante, compartimos la opinión de que no debemos subestimar las dificultades que pueden presentar los discursos de estas instituciones. Stévaux y Jerez (1998: 823-832) llegan a la conclusión de que el alto nivel de exigencias de los discursos del Parlamento Europeo encuentra su origen en el desconocimiento de los temas de actualidad europea por parte de los alumnos.

Nosotros empleamos textos de las instituciones europeas y de las Naciones Unidas tan sólo en una última fase. Con una o dos semanas de anterioridad, los alumnos saben cuál va a ser el siguiente tema del que van a tratar los ejercicios y discursos. Empezamos con los que preparan los propios alumnos que combinamos con pequeños textos para ejercicios puntuales. Por último, empleamos discursos auténticos. Chernov (1995: 228) propone que el contenido del material que se emplee en clase corresponda a temas posibles de interpretación real y que se refuercen continuamente los conocimientos de los estudiantes acerca de los sistemas políticos y administrativos, la situación socioeconómica, el sistema legal, la geografía, la historia (personajes históricos, capítulos de la historia con nombre propio), así como los hechos de la vida cotidiana y las alusiones populares.

Otra de las formas de introducir de manera paulatina las dificultades que requieren actuaciones estratégicas determinadas es comenzar los ejercicios de IS con discursos artificiales breves, descriptivos y fáciles de visualizar (v. § 3.2.3), como proponen Baigorri, Alonso y Pascual (2001: 12) de la Universidad de Salamanca, en los que se neutralizan todos los elementos que pueden causar dificultad. Para ello la velocidad de emisión del TO es lenta, el acento nativo, la terminología sencilla y la duración breve (de uno a dos minutos). En la fase inicial, los alumnos escuchan una o dos veces, sin interpretar, los discursos grabados; a continuación, los escuchan e interpretan simultáneamente. Los alumnos tienen la oportunidad de repetir la IS, tras lo cual se abre un turno de correcciones y consolidación.

Nos parece muy interesante que los alumnos escuchen el texto que van a interpretar previamente, ya que esto les permite analizar el TO antes de comenzar con la IS, algo que evidentemente les facilita la tarea. Algo similar perseguimos nosotros al emplear ejercicios de síntesis, anticipación y traducción a la vista con fragmentos de un discurso antes de realizar su IS. Pero quizás sería conveniente realizar un turno de correcciones antes de que los alumnos repitan la IS. De esta forma, consideramos que los alumnos sacarían mayor provecho del ejercicio.

En este punto, resulta relevante destacar una diferencia fundamental en relación con las posibilidades didácticas de los distintos centros de formación. En Salamanca, los alumnos disponen de cabinas de autoformación, de manera que pueden emplear las cintas con los discursos grabados en clase para repetir los ejercicios y reforzar las competencias que ellos consideren necesarias. Van Dam (1989: 169) también propone como tarea de casa que los alumnos interpreten un mismo discurso hasta dar con una versión que ellos consideren satisfactoria. En la FTI de la Universidad de Granada y en la Universidad de Trieste van más allá aún y están aplicando nuevas herramientas de software para la creación de cursos y ejercicios, así como bancos de discursos e intervenciones de diverso grado de dificultad en formato audio y vídeo, tanto para las clases de las diferentes modalidades de interpretación, como para la práctica individual. Todo ello requiere naturalmente una inversión económica inicial importante y un reciclaje del profesorado no siempre predispuesto a aceptar la aplicación de las nuevas herramientas tecnológicas en los procesos formativos. En la FTI de la ULPGC no disponemos de esa posibilidad, ni tampoco de un servicio de duplicación de cintas para los alumnos. Esto limita de forma considerable a los docentes en el diseño de su metodología y a los alumnos en lo que se refiere a sus prácticas fuera del horario de clases. Las nuevas instalaciones que la ULPGC tiene previstas para la FTI contemplarán, con toda probabilidad, estas necesidades.

En lo que se refiere a los temas de los discursos, lo ideal sería que la elección de textos respondiese a los criterios de variedad y representatividad, es decir, que se tratase un tema diferente cada una o dos semanas, como se hace en el Máster de Interpretación de Conferencias de la Universidad de La Laguna. Los interesados podrían disponer a principio de curso de un calendario temático y prepararse con antelación los temas menos conocidos. Para ello, los alumnos deben cumplir con los prerrequisitos de conocimientos enciclopédicos y lingüísticos amplios. En nuestro caso, si cambiamos cada dos semanas de tema, no conseguimos avanzar en las estrategias de IS. Esto se debe al tiempo que tenemos que dedicar a cuestiones puramente lingüísticas (problemas con la terminología general y específica), por lo que hemos optado por la progresión en las técnicas de interpretación y no perseguimos un ambicioso temario. Dado que la asignatura se desarrolla en un solo cuatrimestre con cuatro horas semanales, tratamos por regla general tres o cuatro temas, que además están muy relacionados entre sí: inmigración (legal e ilegal), discriminación y derechos humanos. Así y todo, hemos encontrado alumnos que se quejan de la especialización de tal o cual discurso.

Algunos autores opinan que el aprendizaje de la IS debe realizarse siempre a partir de material auténtico, con un emisor, unos destinatarios y unas circunstancias de enunciación concretas, que sólo pueden existir en la realidad. Ya hemos visto la importancia de la situación comunicativa en la formación del sentido en el apartado 1.1.1. De ahí que un aspecto que no debemos descuidar nunca es el de facilitar a los alumnos la mayor información posible sobre los factores que se consideran relevantes en nuestras situaciones comunicativas ficticias. Con todo, consideramos que se pueden y deben introducir modificaciones con fines didácticos en textos originales o incluso crear textos nuevos a partir de discursos reales.

En lo que respecta a la situación comunicativa, el material audiovisual supone una ventaja, cuando empleamos material auténtico, porque permite la visualización de la sala, el orador, los destinatarios, el ambiente (por ejemplo, distendido o tenso), la luz, etc., lo que acerca a los alumnos a la situación real de la intervención. En este sentido, Harris (1992: 264) señala las ventajas de trabajar con vídeos en clase como material para las interpretaciones. El material de cintas de casete lo emplean en la Universidad de Ottawa únicamente para el trabajo de casa. Álvarez Polo (1997: 507-512) y De Manuel (2003; 2004) analizan las peculiaridades, las limitaciones y la aplicación de los materiales audiovisuales. No nos vamos a extender en este punto, porque en nuestra aula de interpretación encontramos algunas limitaciones en el empleo de material audiovisual[85], por lo que carecemos de experiencia en este punto.

Mediante la manipulación de los textos que acabamos de mencionar, podemos graduar el uso de metáforas, expresiones hechas (Alexieva, 1992: 225), falsos amigos, estructuras sintácticas más complejas (Kalina, 1986: 184), etc.

Longley (1978: 54) afirma:

> […] speeches should always be just that little bit beyond the known skill of the student, they then make the extra effort required, and this gives them a sense of satisfaction and reward when they succeed.

Nos parece una situación casi utópica la que plantea la autora. Los profesores podemos intuir hasta cierto punto o incluso constatar cuál es el nivel de competencia de los diferentes alumnos que tenemos en clase, pero, al menos en nuestro caso, éste difiere de unos a otros. Creemos que elegir un texto con un grado de dificultad que se adecue en el sentido de Longley a todos los alumnos, es una tarea imposible. Lo que sí podemos hacer es elegir los textos conforme a su grado de dificultad dependiendo del tipo de ejercicio que queramos practicar o

[85] Nos referimos al acceso a canales de televisión internacionales o conexión al canal EbS (Europe by Satellite; http://www.europa.eu.int/comm/dg10/ebs)

diseñar diferentes tareas para grupos de alumnos de acuerdo a sus necesidades específicas. En este sentido, para nosotros el grado de redundancia de los discursos, de intertextualidad, de implicitud y de densidad de información constituyen los marcadores básicos del grado de dificultad de los textos. Opinamos que debemos empezar con textos que permitan su síntesis a partir de la redundancia objetiva (lingüística), seguidos de textos que además permitan su reducción a partir de la redundancia subjetiva, es decir, los conocimientos sobre el tema. La combinación de ambos tipos de redundancia es lo que lleva a la eliminación de la información adicional. Por último, debemos fomentar mediante el tipo de texto que presentamos la anticipación a partir de las deducciones lógicas de todo tipo.

De igual modo, consideramos que se debe incentivar el trabajo en equipo, tanto en la fase de documentación previa a las sesiones de trabajo, elaboración de glosarios terminológicos y conceptuales, como en las cabinas. El compañero que no está interpretando debe aprender a mantener la concentración y estar a disposición de su colega de cabina para apuntar la información de precisión o los numerales, para buscar los documentos a los que se haga referencia, pasar las páginas y localizar datos en ellos. Un factor de estrés añadido deriva de un compañero de cabina poco cooperativo, ruidoso, impuntual, que se excuse en el último momento alegando un malestar para que el otro tenga que cubrirle o que distraiga la atención del compañero (Cooper et al., 1982: 101).

En definitiva, por mucho que alarguemos la fase de desarrollo de competencias mediante ejercicios preparatorios, llega el momento en el que los estudiantes deben enfrentarse a un discurso en cabina como intérpretes. Creemos que es bueno insistir en la importancia de la preparación e incluso ayudarles con ejercicios de calentamiento, pero también somos de la opinión de que, llegado el momento, hay que abordar la IS sin más miramientos. Hemos observado en nuestra práctica docente que, en ese momento, pueden resurgir problemas que creíamos superados, dificultades en el desdoblamiento de la atención y problemas en la fase de producción. Debemos mostrarnos comprensivos, pero inflexibles, para cortar de raíz vicios o costumbres muy peligrosas como el 'abandono'. En este sentido, la autocrítica, tras los ejercicios de cabina, desempeña un papel clave como veremos a continuación.

3.4 Ejercicios concebidos para la etapa post-cabina

Antes de comentar las virtudes de la autocrítica, conviene señalar que tras los ejercicios de cabina, puede ser necesario recurrir a alguno de los ejercicios previos en los casos en los que detectamos problemas concretos, por ejemplo, en el análisis de la información y la

discriminación entre ideas principales y secundarias. Creemos esencial que los alumnos no olviden la importancia del análisis del sentido del TO.

3.4.1 Autocrítica

Longley (1978: 52) señala la importancia de la autocrítica y comenta que en lugar de repetir la interpretación una vez terminada, se debe instar a los estudiantes a que se escuchen. De esta manera llegan de forma gradual a ser autocríticos incluso durante la interpretación.

En nuestra opinión, la autocrítica ocupa un lugar primordial en el proceso de aprendizaje. En el aula, cuando realizamos un ejercicio de IS, los alumnos se graban. Esto cumple una doble función. Por un lado, el hecho de saber que se están grabando, ejerce un papel disuasorio y los alumnos se esfuerzan más en no abandonar, ni dejar frases a medias. Por otro lado, a partir de las grabaciones podemos pedir diferentes tareas de evaluación y autocrítica. Por ejemplo, que al escuchar las interpretaciones se concentren únicamente en errores de cohesión, interferencias o expresiones muy repetidas, al tiempo que deben reformular la interpretación corrigiendo los errores. En otros casos, el ejercicio consiste en escuchar los dos discursos (TO y TM) al mismo tiempo (el Aula de interpretación lo permite) y localizar errores de sentido. Otras veces nos centramos en el tono, volumen, voz, etc. del TM. Todos los miembros de la clase podemos actuar como clientes y aportar nuestra opinión y crítica sobre aspectos de fragmentos de diferentes TM (Gile, 2001: 389-390).

Creemos que, en la medida de lo posible, se deben destacar primero los rasgos positivos de cada TM. Es fundamental para la motivación de los alumnos que sepan en qué han progresado. No obstante, es imprescindible abordar las deficiencias.

Dejean Le Féal (1990: 154-157) no sólo ve aplicación de la autocrítica en el proceso formativo, sino que sostiene que la autoevaluación es necesaria también en los intérpretes profesionales (lo que supone una grabación de la interpretación), para evitar un estado de estancamiento en la calidad o, peor aún, de empeoramiento. La autocrítica ayuda al intérprete a mejorar su rendimiento y a mantener una motivación de superación. Nos hace conscientes de las tendencias contra las que debemos luchar (vicios que hemos empezado a adquirir, por ejemplo). Nos ayuda a recordar dudas o problemas que se presentaron durante la IS y que ya habíamos olvidado.

3.5. Tareas adicionales de apoyo a la enseñanza

3.5.1. Información de precisión

Una dificultad a la que se enfrentan los intérpretes es a la llamada información de precisión, entendida como información que sirve para localizar espacial y temporalmente una idea, porque las habilidades y estrategias que hemos comentado en el capítulo anterior con frecuencia no son aplicables. Los nombres propios[86] (de personas o entidades, organismos, instituciones), las cifras, los porcentajes o las fracciones pueden venir anunciados por estructuras del tipo 'el déficit subió en [fecha] un [porcentaje]'. Pero en la mayoría de los casos no se pueden deducir ni anticipar, son impredecibles. Además, el uso de abreviaturas o acrónimos en el caso de la información de precisión se limita a los nombres propios conocidos.

Las dificultades están relacionadas directamente con la saturación de la memoria operativa. Ya comentamos en el apartado 1.1.3 los factores que hacen disminuir la memoria (supresión articulatoria) ya de por sí limitada. Mientras las cifras que recibimos en una IS sean de menor orden plantean pocos problemas, en parte, porque su expresión es breve y sencilla, pero a medida que su tamaño aumenta, su expresión requiere un número mayor de significados para expresar un único concepto preciso, pero complejo. A esta realidad hay que sumar la no coincidencia en la expresión de los numerales entre las diferentes lenguas.

A continuación, se presentan algunos ejercicios que se introducen cuando surge la necesidad en la etapa pre-cabina, pero se siguen reforzando cuando los alumnos se enfrentan a ejercicios de IS. Con ellos se pretende automatizar hasta cierto punto la percepción y el análisis de la información de precisión y de los numerales.

- Lvóvskaya (Darias y Pérez-Luzardo, 2001: 160) propone los siguientes ejercicios, cuyos objetivos son el entrenamiento sistemático de la percepción y apunte de la información de precisión, así como el desarrollo de los reflejos automáticos necesarios para establecer asociaciones, por ejemplo, entre los nombres de los meses en ambas lenguas y los números correspondientes. Esta asociación debe convertirse en hábito y la reacción debe ser inmediata. Se trabaja con cada categoría por separado, puesto que cada grupo presenta sus dificultades específicas en interpretación.

[86] Tronti (2002; v. también resumen en el IRN Bulletin nº 25) observa que los nombre propios compuestos provocan mayores dificultades que los nombres propios simples. Esto se debe probablemente a la falta de conocimientos generales del intérprete que se suma a los problemas relacionados con el proceso interpretativo como tal.

- Días de la semana: Series de nombres de días de la semana en orden aleatorio, con repeticiones y expuestas a ritmo muy rápido, que los alumnos interpretan sin pausa hasta que dejan de cometer errores.

Ejemplo:
Mo. – Mi. – Sa. – Fr. – Di. – Do. – So. – Fr. – Mi. – Di. – Mo. – Sa. – Do. – So. – Fr. – Mo. – Mi.

Nuestra experiencia nos muestra que basta con realizar un ejercicio de 5-10 minutos.

- Nombres de los meses del año: Se dictan los meses de forma aleatoria y con repeticiones, y los alumnos anotan el número de orden al que corresponde el nombre del mes que acaban de oír. Tras superar esta dificultad, se complica la tarea, pidiendo a los alumnos que, además, restituyan después los nombres de los meses en lengua materna a partir de la lista de números anotados. Se completa el ejercicio con la interpretación inmediata.

Dado que nuestros alumnos han tenido IC, no tienen dificultad en apuntar los meses del año ni las fechas y por eso introducimos directamente la IS. Al igual que con los días de la semana, los alumnos no tardan en interpretar correctamente los meses del año (dos ejercicios de unos 10 min.) Entonces podemos practicar fechas completas y emplear fechas en el material de otros ejercicios.

Ejemplo:
Februar – Mai – Juni – Juli – September – November – Oktober – April – Jaguar – März – August – Oktober – Februar – Mai – Dezember – November – Juni – Januar – August – April – März.

30. November 1934 (Rohm-Putsch);
7./8. Mai 1945 (Gesamtkapitulation der deutschen Wehrmacht).

- Series de topónimos: El trabajo relacionado con los topónimos se puede realizar con el apoyo de mapas o atlas, para determinar cuáles se traducen o no en las distintas lenguas. Se procede igual que en los ejercicios anteriores, hasta lograr asociaciones estables entre ambas lenguas de trabajo. Hay que prestar especial atención a la traducción acuñada en el idioma al que se traduce.

En clase, despertamos el interés de los alumnos por esta categoría mediante un sencillo ejercicio de IS en el que empleamos una fuerte densidad de topónimos muy conocidos con traducciones acuñadas en español, como por ejemplo, los estados federales o regiones de interés económico como la 'Cuenca del Ruhr'. A partir de ahí, insistimos en la necesidad de activar o ampliar sus conocimientos. Para ello, los alumnos sólo tienen en algunos casos que automatizar el reflejo. Les facilitamos listados con topónimos de regiones o países, relevantes

por razones históricas, económicas, políticas, etc. con el equivalente en español, prestando especial atención a las asociaciones estables y equivalencias acuñadas.

Ejemplo de listado de topónimos:

Bundesländer	**Estados federales ('Länder')**
Baden-Württemberg	Baden-Württemberg (Stuttgart)
Bayern	Baviera (Munich)
Berlin	Berlín
Brandenburg	Brandenburgo (Postdam)
Hansestadt Bremen	Bremen (ciudad (h)anseática)
Hansestadt Hamburg	Hamburgo (ciudad (h)anseática)
Hessen	Hesse
Mecklenburg-Vorpommern	Mecklemburgo-Antepomerania (Schwerin)
Niedersachsen	Baja Sajonia (Hannover)
Nordrhein-Westfalen	Renania del Norte – Westfalia (Düsseldorf)
Rheinland-Pfalz	Renania-Palatinado (Maguncia)
Saarland	Sarre (Sarrebruck)
Sachsen	Sajonia (Dresde)
Sachsen-Anhalt	Sajonia-Anhalt (Magdeburgo)
Schleswig-Holstein	Schleswig-Holstein (Kiel)
Thüringen	Turingia (Erfurt)
Andere deut. Ortsnamen	**Otros topónimos alemanes**
Bodensee (der)	Lago Constanza
Donau (die)	Danubio (el)
Elsaß-Lothringen	Alsacia y Lorena
Mosel (die)	Mosela (el)
Nordsee (die)	Mar del Norte
Ostsee (die)	Mar Báltico
Ruhrgebiet (das)	Cuenca del Ruhr
Schwarzwald	Selva Negra
Weinstrasse	Ruta del vino/vinícola
Brandeburger Tor (das)	Puerta de Brandeburgo
Villa Hammerschmidt	Villa Hammerschmidt (residencia oficial en Bonn)
Schloss Bellevue	Palacio Bellevue (residencia oficial en Berlín)
Österreich	**Austria**
Burgenland (Eisenstadt)	Burgenland
Kärnten (Klagenfurt)	Carintia
Niederösterreich (St. Pölten)	Baja Austria
Oberösterreich (Linz)	Alta Austria
Salzburg	Salzburgo
Steiermark (Graz)	Estriria
Tirol (Innsbruck)	Tirol
Vorarlberg (Bregenz)	Vorarlberg
Wien	Viena

Andere öst. Ortsnamen	Otros topónimos austriacos
Böhmen	Bohemia

A partir de este listado, pedimos que amplíen la lista de topónimos austriacos y alemanes relevantes o que elaboren un listado de las antiguas colonias alemanas.

Nótese que de esta forma los alumnos se ven obligados no sólo a ubicar geográficamente los lugares mediante consulta del atlas, sino que activan o amplían sus conocimientos históricos, económicos, culturales sobre las zonas de influencia alemana.

Flüsse	Ríos
Drau	Drave
Rhein	Rin
Elbe	Elba

Schloss Cecilienhof	Castillo de Cecilienhof (Terminado entre 1913 y 1916. Aquí tuvo lugar la Conferencia de Potsdam entre las potencias aliadas que fijaron el futuro de Alemania, en el Acuerdo de Potsdam)
Trentiner Alpen	Alpes Trentinos
Gebiete Schlesien	Silesia (Silesia es una región etnográfico-histórica que ocupa el suroeste de Polonia. Como resultado de la derrota de Alemania en la segunda guerra mundial, la Silesia entera se encontró dentro de las fronteras del Estado polaco)

Moskauer Vertrag	Tratado de Moscú
Warschauer Vertrag (Deutsch-Polinischer V.)	Tratado entre Alemania y Polonia

Andere deut. Ortsnamen	Otros topónimos
Regensburg	Ratisbona
Köln	Colonia
Nürnberg	Nuremberg
Frankenwald	Selva de Franconia
Böhmerwald	Selva de Bohemia
Frankfurt	Francfort del Meno
Dressden	Dresde

- Series, oraciones o textos con abundancia de nombres propios de políticos, personalidades de la cultura, referencias culturales, etc.: lectura de los nombres propios que se aprenden junto con el cargo o actividad, si cabe. Es obvio que los nombres propios conocidos pueden apuntarse abreviados, pero no ocurre así con los nombres propios desconocidos.

Una dificultad que vemos a la hora de poner en práctica este último ejercicio es seleccionar las personalidades más importantes de cada país. Hemos observado que los alumnos tienen más problemas con esta categoría de información de precisión que con cualquier otra (v. tb.

Hanaoka, 2002). La cultura general desempeña un papel fundamental que facilita la anotación y retención de los nombres propios y, como ya hemos comentado, se detectan ciertas carencias en los alumnos. Lo cierto es que se suele apreciar tan sólo una ligera mejoría en la transmisión de los nombres propios, aunque se consigue incrementar el esfuerzo consciente por parte de los alumnos en no perder dicha información de precisión en su IS y emplear la táctica de repetición fonética (interpretación lineal) de los nombres propios escuchados.

A continuación, algunos ejemplos de listados elaborados por alumnos del curso académico 03-04 (nombres propios de políticos, personalidades del mundo de la cultura, deporte y sociedad):

Políticos relevantes en el ámbito político-cultural

Partidos políticos:

FDP	Partido Demócrata Liberal
CDU	Partido de la Unión Cristianodemócrata
CSU	Partido de la Unión Cristiana-social
SPD	Partido Socialdemócrata
Die Grünen	Los Verdes
PDS	Partido del Socialismo Democrático

- Diputado verde **Volker Beck**
- Diputado cristianodemócrata **Martin Omán**
- El ministro alemán de Asuntos Exteriores, **Joschka Fischer**
- El ministro del Interior del estado de Brandemburgo, **Joerg Schoenbohm**, de la Unión Cristiano Demócrata (CDU)
- El ministro de Cultura de Baja Sajonia, **Bernd Busemann**, de la CDU

- **Angela Merkel** (Mitglied des Dt. Bundestages seit 12. WP, 1990)
- **Friedrich Merz**, stellvertretender Fraktionsvorsitzender der CDU/CSU-Bundestagsfraktion
- Verteidigungsminister **Peter Struck** (SPD)
- Bundestagspräsident **Wolfgang Thierse** (SPD)
- Bundespräsident **Johannes Rau**

Bundeskanzler in Dtl.

Konrad Adenauer (1976-1967)- erster Bundeskanzler der BRD (1949-1963)
Ludwig Erhard - (1897- 1977) - Vater des deutschen Wirtschaftswunders, Bundeskanzler (1963-1966)
Kurt Georg Kiesinger (1904-1988) - der 3. Bundeskanzler (1966-69)
Willy Brandt (1913-1992) - der erste SPD-Kanzler der Nachkriegszeit (1969-1974)
Helmut Schmidt (geb. 1918) - der 5. Bundeskanzler (1974-82)
(50 Jahre Bundesrepublik Deutschland)
Helmut Kohl - (geb. 1930) - der 6. Bundeskanzler von 1982 bis 1998
Gerhard Schröder - der 7.Bundeskanzler seit Oktober 1998
Egon Bahr - Prof. Egon Bahr deutscher Politiker, fr. Bundesminister SPD
Franz Josef Strauß, CSU
Herbert Wehner, SPD (1906-1990)

Ejemplos de referencias culturales:

Endlösung der Judenfrage
Rückgewinnung des Saargebiets

Der Anschluß Österreichs
Deutsch-Sowjetische Nichtangriffspakt [23. August 1939]
Berliner Viermächteerklärung [vom 5. Juni 1945]
Besatzungszonen
Oder-Neiße-Linie
Nürnberger Prozesse
Potsdamer Abkommen
SED: Sozialistische Einheitspartei Deutschlands

Por último, se puede combinar esta categoría con la percepción y anotación de numerales y fechas.

Ejemplos:

Die Weimarer Republik 1918-33
Hitlerputsch 1923
Versailler Vertrag am 28. Juni 1919
Das Dritte Reich 1933-45
Ermächtigungsgesetz vom März 1933 als Legalitätsfassade
Kritstallnacht 9./10. November 1938
1940 Dreimächtepakt zur "Achse Berlin-Rom-Tokio"
Einmarsch Österreichs am 12. März 1938
Anexion der Tschechoslowakei am 16. März 1939
Vereinbarungen der Jalta-Konferenz im Februar 1945
Deutsche Demokratische Republik (1949-90)

Elvira (1996: 279) propone el siguiente ejercicio de asociación, cuyo objetivo es potenciar por medios extralingüísticos la retención de ideas, nombres o cualquier otra información de precisión, sin la toma de apuntes:

- Los alumnos oyen una serie de topónimos, en principio inconexos y descontextualizados, y se les pide que los repitan, en el mismo orden que los han oído. Para conseguirlo, deben apoyarse en asociaciones. La autora pone el siguiente ejemplo: Los estudiantes escuchan: América, Brasil, Portugal, España, Austria, Australia. Se pueden establecer las siguientes asociaciones:
  - Entre América y Brasil, asociación geográfica;
  - Entre Brasil y Portugal, asociación lingüística;
  - Entre Portugal y España, asociación geográfica;
  - Entre España y Austria, asociación histórica;
  - Entre Austria y Australia, asociación fonética...

Nos resulta muy interesante, pero no lo hemos puesto en práctica en clase, si bien lo mencionamos brevemente como estrategia.

Otra de las pesadillas de los intérpretes noveles y profesionales toma forma de cifra. Moser-Mercer (1983: 320) propone como ejercicio presentar a los alumnos números y títulos

de documentos de las Naciones Unidas y posteriormente textos con muchas cifras. Los alumnos realizan un ejercicio de *shadowing* y al mismo tiempo apuntan los números.

No lo hemos practicado en clase, porque vemos los mismos inconvenientes que en cualquier otro ejercicio de *shadowing* (v. § 3.3.4.3).

- Lvóvskaya (Darias y Pérez-Luzardo, 2001: 160) propone el siguiente ejercicio de percepción y apunte de numerales con el que obtenemos buenos resultados:
  - Ejercicios de percepción y anotación de numerales:

El objetivo es el entrenamiento sistemático de la percepción y anotación de numerales, así como la toma de conciencia de la importancia de esta destreza. El profesor trabaja con columnas de numerales de dos a seis cifras y fracciones. Más tarde puede recurrir a pequeños textos en los que abunden este tipo de informaciones. Se emplea la siguiente metodología: Los alumnos no siempre son conscientes de la dificultad de los numerales, así que para motivarlos, se les pide que apunten un promedio de ocho columnas (cada una contiene 10 numerales leídos en lengua extranjera). En total, 80 numerales. Se les ofrece numerales de todo tipo, especialmente aquellos que son difíciles para la percepción oral en cada lengua. Los alumnos no logran cumplir la tarea con éxito y comprenden la necesidad de realizar ejercicios específicos. Es entonces cuando se procede al entrenamiento sistemático por etapas. Empezamos con numerales de dos cifras y vamos aumentando número de cifras y el ritmo de presentación. Incluimos decimales, fracciones y finalmente los ofrecemos en un orden totalmente arbitrario. Al principio los alumnos deben apuntarlos, pero en la última etapa, en cabina, se dicen sus equivalentes en la lengua materna.

En nuestra asignatura, empezamos directamente con la IS en cabina. Apuntar los numerales se plantea como tarea opcional. Algunos alumnos obtienen peores resultados si tienen que apuntar las cifras, mientras que a otros les sirve de apoyo.

Veamos un ejemplo de evolución:

A. Numerales de 2 cifras: 24, 45, 55, 67, 76, 26, 72, 16, 93, 17, 84, 25, 33, 39, 71, 74, 53.

B. Numerales de 3 cifras, pero también se ofrecen los de 2 en un orden totalmente arbitrario. Ir elevando el ritmo con el paso de una etapa a otra: 325, 455, 676, 267, 45, 897, 978, 210, 512, 22, 766, 525, 78, 389, 465, 109, 13, 246, 468, 579, 790, 121, 42, 864, 420, 643.

C. Numerales de 4 cifras, alternando con numerales de dos y de tres cifras (una buena alternativa es el uso de numerales con decimales): 34,434, 1.597, 2.641, 1.698, 4.745, 7.667,96, 1224,46, 2450,14, 9.091, 839,85, 1.131,553, 4.345,51, 2.343,135, 6.188,088, 9.566, 4.433, 02.

D. Numerales de 5 cifras que se combinan con A-C: 13.591, 11.700, 11.644, 11.644, 11.263, 10.914, 10.375, 96.672, 97.569, 89.253, 68.130, 57.832, 89.657, 96.583, 26.794.

E. Numerales de 6 que se combinan con A-D: 111.206, 137.661, 548.286, 253.807, 861.355, 974.916, 683.328, 409.572, 341.007, 760.345, 567.904, 675.874, 286.467, 396.099.

F. Fracciones de todo tipo que se combinan con A-E: ¼, ¾, ⅝, ⅜, ⅞….

En una última etapa se pueden combinar cifras con información de precisión de otro tipo.

Ejemplos:

- Zweiter Weltkrieg: Ermordung von 5,5 Millionen Juden, etwa 28 Mill. Tote in der UdSSR, 4,5 Mill. in Polen, 1,7 Mill. in Jugoslawien, 800.000 in Frankreich, 400.000 in Großbritanien, 7,6 Mill. Tote in Deutschland, mehr als doppelt so viele Flüchtlinge, Verstümmelung und Teilung des Landes – das war die Bilanz der NS-Diktatur.[87]

- Insgesamt arbeiten zur Zeit 632.000 türkische Nationalangehörige in Deutschland. Es ist mit Abstand die größte Gruppe. An zweiter Stelle dann, kommen Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Hier handelt es sich genau um die Zahl 325.000 Personen, die berufstätig sind und aus dem Jugoslawien stammen, aus dem ehemaligen Jugoslawien. 172.000 Personen stammen aus Italien. 105.000 aus Griechenland. 93.000 aus Österreich. Die nächste Zahl vielleicht für besonders interessant 61.000 Personen stammen aus Spanien. 46.000 aus Portugal und schließlich 45.000 aus Frankreich.

A pesar de que algunos autores consideran que este tipo de ejercicio es inhumano a la vez que irreal (Coughlin, 1989: 111), hemos comprobado que con su ayuda se obtienen buenos resultados. Los alumnos se acostumbran a las cifras de manera progresiva hasta que, al final, son capaces de apuntar e interpretar largas series. Hemos observado que cuando se integran en un texto, vuelven a surgir algunos problemas. Una alternativa que nos hemos planteado recientemente, es emplear paralelamente textos con numerales del mismo orden. Aún no tenemos suficiente experiencia como para constatar la utilidad de esta variante, pero los comentarios de los alumnos al respecto son positivos. Otra dificultad que se aprecia es la de relacionar las cifras con su valor de referencia (Jones, 1998: 130-131), su unidad de valor (m^2, dm^3, Tn…) y el valor relativo (por ciento, por mil, por un millón, cada mil habitantes, etc.) (Mazza, 2001: 94).

En paralelo, practicamos el redondeo rápido de cifras. Por ejemplo: 6925 → 7000, alrededor de 7000, cerca de 7000, más de 6500, sobre los 7000..., aunque, según los comentarios de los diarios de clase, éste resulta más difícil incluso que la restitución de la cifra completa, porque requiere un mayor esfuerzo de análisis y de expresión.

[87] Fuente: Meyers Grossen Taschen-Lexikon in 24 Bänden (1992). Mannheim: B. I.-Tachenbuchverlag.

Ya hemos comentado que es habitual que al intérprete se le entregue el discurso justo antes de la conferencia. En estos casos, la mayoría de los intérpretes profesionales prefiere no traducir a la vista y emplear el texto del discurso únicamente como guía y fuente de datos, nombres, etc. (Sunnari, 1995: 113) Por eso, un ejercicio avanzado consiste en recrear una situación similar en clase. Recientemente se han encontrado indicios de que apuntar los numerales durante la IS reduce el índice de error (menor número de omisiones y aproximaciones) si bien sólo para algunos tipos (Mazza, 2001:101), por lo que recomendamos a los alumnos que prueben a apuntar las cifras al tiempo que interpretan. Ya hemos comentado que algunos se quejan de que esto interfiere en el proceso, pues tomar nota les supone un sobreesfuerzo. Aparte hacemos la recomendación lógica de acortar la distancia con respecto al orador en fragmentos del TO con abundancia de información de precisión.

La interpretación de información de precisión, que tanto les asusta, puede ejercitarse hasta tal punto que los alumnos se sientan algo más cómodos y puedan centrar su atención en otros aspectos como la comprensión del sentido y la síntesis. El proceso no consume mucho tiempo ya que las categorías "días de la semana" y "meses del año" se asimilan rápidamente y los topónimos y las referencias culturales se trabajan en parte como tarea de casa y se integran en los discursos. En cualquier caso, estamos convencidos de que el esfuerzo y la inversión de tiempo (unos 200 min.) están justificados, aún cuando los errores al transmitir la información de precisión no desaparezcan.

3.5.2. El uso de los diarios personales de clase

Con frecuencia los docentes evaluamos a nuestros alumnos desde nuestra propia experiencia como intérpretes. Esta situación es equivalente a la de un experto que juzga a un aprendiz con un baremo diseñado para expertos (Moser-Mercer, 2000: 339). Una forma de determinar cuáles son las dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos es el uso de diarios personales de clase.

Los diarios personales han sido empleados con anterioridad, si bien encontramos pocas referencias en la literatura de la traducción o la interpretación que los mencionen como parte constituyente de las metodologías de los formadores. Conocemos su uso en la enseñanza de la traducción gracias a Fox (2000), cuya experiencia pone de manifiesto la utilidad de los diarios de traducción en el desarrollo de competencias.

Moser-Mercer (ibídem) emplea diarios de clase como parte integrante de su metodología en un estudio diseñado para establecer las diferentes etapas en la adquisición del grado de

experto en IS. Tras los ejercicios, se pide a los alumnos que, de inmediato, comenten por escrito los problemas a los que se enfrentaron en cabina. De esta manera, se pretende evitar la influencia de los comentarios de grupo en las valoraciones individuales. Se obtienen resultados interesantes que apuntan, por ejemplo, a que la concentración es la dificultad más destacada a la que se enfrentan los alumnos en el curso del proceso formativo. Además, se aprecia una correlación entre esta y otras dificultades añadidas, como la comprensión, el análisis textual y el autocontrol, lo que parece indicar que la concentración es determinante para el éxito o el fracaso de la IS (ibídem: 349-350). Aunque la elaboración de los diarios de clase en nuestra asignatura difiere de la metodología empleada por Moser-Mercer, un breve vistazo es suficiente para destacar frecuentes referencias a la concentración y su vinculación directa con el rendimiento.

Otro estudio reciente (Arumi, 2003) plantea las posibilidades didácticas de unos diarios retrospectivos en clases de interpretación consecutiva. Se trata, al igual que en nuestro caso, de diarios parcialmente guiados que siguen una pauta de reflexión y de descripción de hechos y procesos, elaborados con una periodicidad de tres semanas. La autora plantea la división del diario en tres bloques que se corresponden con las tres fases de los ejercicios de interpretación consecutiva. Estos diarios retrospectivos se combinan con otros valorativos que se realizan a final de curso a partir de un cuestionario.

Arumi (2003: 148) opina que, gracias a los diarios retrospectivos, los docentes podemos interpretar por qué razón nuestros alumnos subrayan determinados aspectos de la interpretación consecutiva, cómo los mencionan, con qué frecuencia y en qué momento del proceso formativo lo hacen. Por ello, coincidimos con la autora en el interés que pueden tener como herramienta didáctica.

Para nosotros, que pretendemos determinar la utilidad de nuestro sistema de ejercicios, resulta más indicado el seguimiento diario y los comentarios sobre cada ejercicio de clase de cada alumno. Esta valoración continua genera lógicamente un mayor volumen de trabajo, pero el número reducido de alumnos nos lo permite.

Desde principios del curso académico 2002-03 introdujimos en nuestras clases de 'Prácticas de Interpretación Simultánea' el uso de los diarios personales como método paralelo de análisis, evaluación y crítica de los alumnos. La entrega regular de los diarios personales forma parte de la evaluación final de la asignatura.

En el primer año de implantación, los alumnos disponían de unos cuadernos en los que apuntaban todo lo que querían sobre cómo había transcurrido la clase. Algunos alumnos destinaban mucho tiempo en describir en qué consistían los ejercicios. Por esta razón, pensamos en fijar unas pautas para elaborar el diario. A principios del curso 2003-04, facilitamos a los alumnos una plantilla a partir de la cual debían elaborar sus diarios.

Fecha:

Tipo de ejercicio:	Aspectos positivos:	Aspectos negativos:	Sugerencias:

Figura 3.5.2a Plantilla para los diarios de clase del curso 2003-04

Los alumnos optaron por fotocopiar la plantilla en la que se repite la tabla de la figura 3.5.2a y se limitan al espacio disponible en las casillas.

No satisfechos con este resultado, decidimos probar con una tercera posibilidad, combinación de las dos anteriores. Volvemos a emplear una plantilla como modelo que incluye los epígrafes: a) fecha y tipo de ejercicio b) ventajas e inconvenientes del ejercicio c) aspectos positivos y negativos (rendimiento) y d) sugerencias, pero les pedimos que la personalicen según sus necesidades puntuales. Esta fórmula ha resultado mejor que en años anteriores y el material recopilado merece un análisis detallado, que no descartamos realizar en el futuro.

Nuestra experiencia con los diarios personales es muy positiva en tanto que nos permite acceder a la información introspectiva acerca del proceso de aprendizaje del alumno, así como de dificultades o vivencias individuales.

Apreciamos, al igual que Fox (2000: 127), en la aplicación de diarios en la traducción, una mejoría en la necesidad consciente de analizar y comprender el TO. Tras los ejercicios de audición, los alumnos identifican los problemas individuales a los que se enfrentan y desarrollan la capacidad de ejercer una autocrítica constructiva que les permite identificar los logros y los desaciertos.

Todo ello nos sirve a los docentes para reconocer y confirmar las carencias e inseguridades del grupo o de cada individuo, de manera que podamos adaptar la metodología a las necesidades puntuales del proceso formativo y dar respuesta a las peticiones implícitas y explícitas de ayuda.

Otra ventaja de la elaboración de los diarios es que fomenta una relación personalizada y reflexiva entre profesor y alumno que aumenta la confianza en clase. En el anejo 7.3 (pp. 599-619) hemos incluido una selección de los diarios de clase que permite hacer un recorrido por las unidades didácticas del curso 2004-05.

A continuación presentamos en una tabla todos los ejercicios del sistema de ejercicios:

Ejercicios pre-cabina	
Tipo de ejercicio	**Habilidad**
Sinónimos e hiperónimos	Reflejos lingüísticos y expresión
Expresiones idiomáticos y fórmulas hechas	Reflejos lingüísticos y expresión
Reexpresión reducida	Reformulación y reducción de la expresión a partir de la redundancia objetiva y subjetiva
Reformulación de un texto	Reformulación lacónica
Técnica de visualización y estructuración	Memoria
Resumen y traducción escrita a partir del texto escuchado	Análisis de la información, memorización, reformulación
Dictado-traducción	Análisis de la información, memorización, reformulación
Reducción de la información	Análisis de la información, reducción de la información a partir de la redundancia objetiva
Micro-resumen	Análisis de la información (idea principal), reducción, memorización
Lectura en voz alta combinada con *clozing*	Anticipación a partir de deducciones lógicas
Traducción a primera vista	Desdoblamiento de la atención, reformulación con cambio lingüístico
Traducción a la vista con repeticiones	Desdoblamiento de la atención, reformulación con cambio lingüístico, memorización, expresión
Documentación	Conocimientos lingüísticos y de fondo específicos
Ejercicios de cabina	
Tipo de ejercicio	**Habilidad**
Dictado-interpretación	Análisis de la información, memorización, reformulación
Reexpresión reducida	Reformulación y reducción de la expresión a partir de la redundancia objetiva y subjetiva
Interpretación simultánea combinada con *clozing*	Anticipación a partir de deducciones lógicas
Preguntas de calentamiento	Desdoblamiento de la atención
Shadowing correctos	Desdoblamiento de la atención, expresión, registro
Interpretación simultánea	Todas las habilidades implicadas en el proceso
Ejercicios pos-cabina	
Tipo de ejercicio	**Habilidad**
Audición de cintas	Autocrítica, evaluación, corrección
Tareas adicionales de apoyo a la enseñanza	
Tipo de ejercicio	**Objetivos**
Ejercicios entorno a la información de precisión (días de la semana, meses, series de topónimos, referencias culturales y nombres propios, numerales	Percepción, apunte y restitución de la información de precisión, reflejos para establecer asociaciones entre lenguas

Diarios personales de clase	Seguimiento de la evolución del alumno, de su percepción subjetiva de la dificultad y de la aceptación vs. rechazo de los ejercicios, reflexión consciente del alumno sobre los avances y las tareas pendientes de su formación

3.5.3. Teoría de la interpretación y su lugar en la enseñanza

Hemos encontrado pocas referencias a la enseñanza de teoría de la interpretación (simultánea) en la formación de intérpretes[88] (Baigorri, Alonso y Pascual, 2001; Chesterman, 1995: 64-67; Pöchhacker, 1992: 218-219). Uno de los motivos probablemente sea la ausencia de modelos didácticos de la IS generalmente aceptados, lo que lleva a algunos docentes a guiarse únicamente por su sentido común e instinto al diseñar los proyectos docentes de las asignaturas de interpretación. Esta actitud es calificada de arrogancia intelectual por Chesterman (ibídem), quien además opina que de ella se alimentan algunos de los parásitos de la teoría, entre los que cabe citar el concepto de equivalencia no comunicativa o el mito de lo intraducible.

Hemos observado que mediante unas clases teóricas enfocadas a la IS que introduzcan algunos conceptos teóricos (Gile, 1992; Pöchhacker, ibídem), los alumnos mejoran su capacidad de análisis, crítica y reflexión en lo referente tanto a la identificación de problemas, como a la búsqueda de mecanismos con los que solucionarlos y a la comprensión de la importancia de las estrategias y del porqué de la dificultad de algunos ejercicios.

Gile (ibídem: 186) sugiere unas reglas para determinar qué debemos enseñar:

1) los conceptos teóricos deben contribuir a encontrar respuestas a problemas que los estudiantes han tenido o a los que van a tener que enfrentarse;
2) estos conceptos deben introducirse preferiblemente una vez que los estudiantes se han percatado del problema o de la cuestión; así se muestran más receptivos;
3) los conceptos deben ser fáciles de comprender (estructura lógica simple, requerir poca terminología técnica o teórica);
4) no debemos enseñar más de lo que pueda ser necesario o útil para los estudiantes;
5) debemos cuidar que los estudiantes perciban la utilidad práctica de la teoría y resaltarla durante los ejercicios de interpretación.

[88] Vermeer (1986: 35) aboga por el uso de una teoría de la translación en la enseñanza de la traducción (e interpretación).

Nosotros coincidimos con la propuesta de Gile, pero teniendo en cuenta que nuestros alumnos vienen de una formación teórica y práctica en traducción, consideramos conveniente añadir el siguiente punto:

6) es conveniente vincular en lo posible la teoría particular de la IS con los conceptos teóricos que conocen de las clases de traducción (Pöchhacker, 1992), destacando, al mismo tiempo, las particularidades de la interpretación.

3.6. Otras consideraciones didácticas

Para que un proceso formativo tenga existo han de cumplirse una serie de condiciones (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993: 367 y ss.). En primer lugar, destaca la motivación del sujeto para realizar la tarea y el esfuerzo que requiere toda superación. El diseño de las tareas o ejercicios debe tener en cuenta los conocimientos previos de los sujetos de manera que sólo haga falta una pequeña introducción antes de dar comienzo el entrenamiento. Igual de importante que los dos factores anteriores es la retroalimentación, es decir, los formadores debemos comentar los resultados. Por último, los sujetos han de tener oportunidad de repetir un número indeterminado de veces una tarea igual o similar.

En nuestro caso, los alumnos no siempre manifiestan una motivación suficiente lo que probablemente se refleje en su progresión en clase[89]. En la medida de lo posible y gracias al reducido número de alumnos, intentamos adecuar los objetivos de los ejercicios al nivel de destreza de los distintos alumnos. En ocasiones con un mismo material proponemos distintas tareas, de manera que unos realizan un ejercicio de IS, mientras otros hacen un ejercicio de síntesis o de reformulación abreviada. Ya hemos comentado que intentamos resaltar progresos y defectos tras cada ejercicio. Por desgracia, en lo que se refiere a la repetición de los ejercicios, no disponemos de tiempo para repetir los ejercicios un número de veces suficiente, lo que se confirma con las sugerencias de los alumnos que piden repetir tal o cual combinación de ejercicios. Esto nos lleva a desarrollar unidades didácticas que introducen la IS al tiempo que continuamos realizando ejercicios previos de apoyo a la IS.

Son varios los autores que realizan consideraciones didácticas basadas en su experiencia como docentes, pero algunos han realizado estudios específicos. Este es el caso de Taylor (1989: 93–102), quien parte de que un texto escrito bien preparado puede ayudar en el proceso de interpretación, porque presenta una sintaxis ordenada, un estilo y ritmo pensados y respeta

[89] En este sentido, cabe señalar que el grupo principal del presente estudio (capítulo siguiente) muestra una sorprendente e inusual motivación.

las normas de coherencia y cohesión, mientras que un discurso improvisado repleto de comentarios secundarios e irrelevantes podría perturbar al intérprete. Sin embargo, los estudios del autor demuestran lo contrario: un discurso improvisado, repleto de comentarios irrelevantes, resulta más fácil de interpretar y sintetizar que transmitir el mensaje de un discurso preparado y leído cuidadosamente. Las razones ya las hemos comentado en otros apartados: grado de redundancia, densidad de información, comunicación no-verbal, etc.

Con todo, dado que gran parte de los textos que se interpretan hoy en día son discursos preparados por escrito combinados con comentarios libres (sin apoyo visual de un texto), consideramos que los docentes debemos adaptar nuestras clases (y el material empleado) a la realidad profesional.

En general, la mayoría de los autores que proponen ejercicios de interpretación hacen referencia a la gradación de la dificultad de los mismos. El material didáctico empleado en los ejercicios debe organizarse siguiendo el criterio de progresión de su extensión y complejidad. Es decir, se parte de oraciones breves y sencillas hasta llegar a pequeños textos, pasando por enunciados cada vez más largos y de formulación más compleja. Asimismo, el primer material utilizado puede ser grabado o expuesto oralmente por el profesor, pero, poco a poco, se tendría que recurrir a otros oradores, para fomentar así la capacidad de comprensión oral de los estudiantes. También debe ir en aumento la velocidad de la exposición oral con el fin de habituar al alumnado al ritmo normal del habla. Otra de las dificultades a las que se enfrenta el intérprete profesional es a la variedad de acentos regionales, a lo que hay que añadir el hecho de que algunos oradores utilizan una lengua distinta a su lengua materna (los hindúes hablando inglés). Si bien opinamos que en clase sería conveniente utilizar diferentes acentos, no siempre los alumnos están preparados para introducir esta dificultad añadida en la fase de comprensión.

En cuanto a la metodología, en un primer momento, la mayoría de los ejercicios se puede realizar en la lengua materna de los alumnos hasta que asimilen la dinámica y se domine el objetivo en cuestión. Luego, se repite la misma actividad introduciendo la dificultad de la lengua extranjera y, finalmente, se pasa a la actividad bilingüe. Algunos ejercicios pueden realizarse con apoyo visual, es decir, tomando como punto de partida de la actividad un soporte escrito; posteriormente deberían repetirse, partiendo únicamente del material didáctico escuchado.

3.7. A título de conclusión

1. A título de conclusión podemos afirmar que, partiendo del conocimiento de dos culturas y sus lenguas, es posible desarrollar y practicar, mediante un sistema de ejercicios, todas las estrategias y competencias necesarias para realizar una interpretación simultánea, a saber:

- reflejos lingüísticos
- memoria
- análisis del TO
- síntesis
- reexpresión
- desdoblamiento de la atención
- anticipación
- recepción y apunte de la información de precisión
- comunicación no-verbal

2. A pesar de la existencia de múltiples propuestas metodológicas, consideramos que ninguna de ellas responde a las necesidades específicas de nuestra realidad docente. Por esta razón, desarrollamos un sistema de carácter ecléctico que se nutre de contribuciones ya existentes y aporta sus propios ejercicios y adaptaciones.

3. Gracias a los ejercicios concebidos para la etapa previa a la cabina y a los ejercicios de cabina previos a la IS, los alumnos tienen la oportunidad de introducirse de forma gradual a la IS. En nuestra opinión, tras la práctica de algunos ejercicios previos y comunes a las diferentes modalidades de IS, la formación se podría adaptar al entrenamiento diferenciado de la interpretación consecutiva y simultánea.

4. En lo que se refiere al material empleado, tanto en los ejercicios previos, como en los ejercicios de IS, es preferible que trate sobre temas de actualidad y que refleje la demanda del mercado de trabajo local y a la temática de la UE, dado el entorno globalizador y las interesantes ofertas de empleo de las instituciones europeas. No obstante, consideramos que, con el objeto de avanzar en el desarrollo de las competencias del futuro intérprete, no debemos abordar más de tres o cuatro temas. Así, limitamos el tiempo destinado a esclarecer cuestiones lingüísticas y terminológicas. Un pilar del sistema de ejercicios descansa en el interés, la capacidad de los alumnos para aprender y su predisposición a colaborar en el proceso formativo. La única manera de avanzar es la preparación de los temas mediante un trabajo previo de documentación y la realización de los ejercicios complementarios, como los glosarios terminológicos o los listados de referencias culturales.

5. Por otro lado, se debe trabajar a partir de material real, que debe adecuarse al momento formativo del grupo y a los objetivos de los ejercicios. Se debe permitir la manipulación y adecuación textual con fines didácticos.

6. Es frecuente que en la práctica de la interpretación simultánea vuelvan a surgir errores que se creían superados. En este momento del aprendizaje, la autocrítica, tanto en clase mediante la audición de las cintas, como a través de los diarios personales, desempeña un importante papel. Ejercer la autocrítica ayuda a los alumnos a valorar su progresión e identificar las dificultades o las mejorías en el aprendizaje. Durante la tarea de interpretación, los alumnos saben que se están grabando y se esfuerzan más. Luego, al escucharse, reflexionan sobre las formas de evitar los mismos errores en futuras interpretaciones. A nosotros, los diarios nos sirven además para determinar las inquietudes de los alumnos y pensar en la mejor forma de afrontarlas y poner remedio, así como para averiguar la aceptación o el rechazo de los distintos ejercicios que llevamos al aula.

7. Los conceptos teóricos, que se introducen conforme al criterio de relevancia, contribuyen a que los alumnos comprendan el origen de sus dificultades en la actividad y encuentren respuestas a problemas que hayan tenido. Es conveniente que nos limitemos a enseñar aquello que consideramos necesario o útil para los alumnos una vez que han detectado un problema, porque así se mostrarán más receptivos. En este sentido, teniendo en cuenta la formación traductora de nuestros alumnos, es conveniente relacionar la Teoría General de la Traducción con la particular de la IS.

Como ya anunciamos al final del capítulo anterior, a continuación presentamos un estudio mediante el cual queremos determinar hasta qué punto conseguimos mejorar las competencias de nuestros alumnos con este sistema de ejercicios que acabamos de presentar.

CAPÍTULO CUARTO

4. Estudio experimental

Dado que el sistema de ejercicios propuesto en el capítulo anterior se asienta sobre una hipótesis acerca del mecanismo de la actividad del intérprete, se hace imprescindible la comprobación experimental de su utilidad. Para ello, hemos evaluado las competencias innatas y adquiridas por los alumnos en el momento de iniciar nuestra asignatura 'Prácticas de la Interpretación Simultánea', optativa cuatrimestral del cuarto curso. La mayoría de los alumnos ya han cursado previamente asignaturas de interpretación consecutiva y cursan en el mismo año la asignatura anual Técnicas de Interpretación Simultánea B/A. Consideramos imprescindible evaluar su nivel de competencias ya que, dependiendo del resultado de ese estudio preliminar, elegimos unos y no otros ejercicios para cada grupo o cada alumno.

Posteriormente aplicamos el sistema de ejercicios descrito en el capítulo anterior a los sujetos que participan en la asignatura Prácticas de Interpretación Simultánea: Alemán.

Una vez concluido el cuatrimestre, repetimos algunos de los ejercicios de las evaluaciones previas en otras finales para comparar los resultados individuales y grupales. Y, por último, realizamos un ejercicio de IS con los tres grupos para observar la aplicación de las estrategias en el proceso de interpretación y comparar los resultados individuales y grupales con respecto a los obtenidos en las evaluaciones previas y finales.

Este estudio es fruto de otros dos estudios piloto anteriores llevados a cabo entre octubre del 2002 y octubre del 2004, fecha en la que comienza la recogida y procesamiento de datos del estudio principal. Este trabajo previo nos ha sido de gran ayuda en el diseño de la metodología. Las principales dificultades y cambios adoptados a partir de las observaciones realizadas a lo largo de los dos cursos académicos previos al propio del experimento se comentan en los apartados correspondientes.

4.1. Sujetos

Los sujetos del estudio forman tres grupos:

El grupo principal (GP) está compuesto por trece alumnos de la asignatura Prácticas de Interpretación Simultánea: Alemán. De ellos tres son alumnos de intercambio Erasmus (Austria y Alemania) que tienen alemán como lengua materna. El resto está matriculado en la Licenciatura de Traducción e Interpretación con alemán como lengua B, aunque algunos se declaran bilingües o alemanes.

El primer grupo de control, en adelante GC-1, está compuesto por seis alumnos de la asignatura anual, correspondiente al último curso, denominada Técnicas de Interpretación Simultánea B/A: Alemán. Los profesores disponen solamente de tres horas semanales para impartir la única asignatura troncal dedicada a la formación de la IS de la licenciatura. La principal diferencia de este grupo con respecto al de nuestra asignatura radica en que son todos de lengua B alemán, mientras que a nuestra asignatura pueden acceder también alumnos de lengua C alemán. Resulta imprescindible comentar brevemente cuáles son los ejercicios que se desarrollan en las clases de Técnicas de Interpretación Simultánea B/A: Alemán. Se comienza con un ejercicio de *shadowing* con el objeto de que los alumnos capten el mecanismo de hablar y escuchar al mismo tiempo, se continúa con ejercicios de traducción a la vista en cabina, se realizan prácticas de IS con y sin texto, IS de entrevistas con intervenciones en español y en alemán, con lo que se practica la interpretación inversa breve, también se hacen ejercicios de *relay*[90]. Durante una fase avanzada de la asignatura se practica la IS de párrafos seleccionados por su densidad de cifras. Hemos excluido de este grupo a aquellos alumnos matriculados en ambas asignaturas.

El segundo grupo de control, en adelante, GC-2, está compuesto por 6 alumnos con alemán como lengua B y C[91] del Máster en Interpretación de Conferencias (MIC) de la Universidad de La Laguna (ULL) del curso 2004-05. La duración del curso es de nueve meses, durante los cuales los alumnos realizan, de octubre a diciembre, ejercicios de memoria, introducción a la toma de notas, interpretación consecutiva y traducción a la vista; en enero y febrero, introducción a la IS y de febrero a junio prácticas en las dos modalidades de interpretación. Aparte se imparten clases adicionales de economía y derecho. Los intérpretes en formación disfrutan de una experiencia en cabinas mudas en el Parlamento Europeo, institución cuya División de Interpretación colabora en el desarrollo del curso mediante el envío de intérpretes visitantes y alumnos becados. Consideramos relevante mencionar que la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC), con sede en Ginebra, ha incluido al MIC de la ULL entre los pocos cursos recomendables para la formación específica en interpretación en España y es miembro del Programa EMCI (European Masters in Conference Interpreting). El grupo de alumnos es reducido (no más de 12) y cada uno ha de superar una prueba de admisión que consta de dos partes: a) un ejercicio de memoria para

[90] V. nota 54, Capítulo 1º, apartado 1.3.3.
[91] En el caso del MIC, la utilización de la clasificación de lenguas se corresponde con la oficial de la AIIC.

probar la capacidad de comprensión y síntesis del candidato en cada uno de sus idiomas de trabajo y b) una entrevista de cultura general. Los candidatos han de poseer varias cualidades como capacidad de hablar en público con seguridad, fluidez de expresión y dominio absoluto de la lengua materna.

Debemos tener en cuenta la gran heterogeneidad de nuestra muestra. A pesar de que todos los sujetos del GP y GC-1 son alumnos de segundo ciclo y los sujetos del GC-2 son recién licenciados, su experiencia anterior con la interpretación (consecutiva y simultánea, en algunos casos), su personalidad, sus conocimientos previos, su contacto con la lengua y cultura alemana, etc. (cf. Massaro y Shlesinger, 1997: 46) difiere mucho de unos a otros.

Otra limitación del trabajo con sujetos que se suele mencionar está relacionada con el número de cabinas de los laboratorios de IS (cf. Čeňková, 2001: 79). En nuestro caso, la dificultad suele ser otra: el número insuficiente de sujetos de la muestra. Por ello, en el caso del GC-1 vamos a emplear los resultados obtenidos a partir de dos cursos académicos consecutivos.

4.2. Cuestionario motivacional

A partir del principio didáctico de motivación (v. § 3.6) resulta interesante determinar en la primera clase cuál es la motivación que ha inclinado a los alumnos a elegir ésta y no otra optativa. En el curso académico 2004-05 el grupo principal inicial estaba compuesto por quince alumnos, aunque posteriormente dos deciden abandonar la asignatura, por lo que en el estudio quedan recogidos los datos de los otros trece: ocho de ellos consideran que tienen el alemán como lengua materna o que son bilingües (los sujetos E, K y L son alumnos de intercambio Erasmus con universidades alemanas y austriacas, los dos últimos tienen el español como lengua C). El resto cursa la Licenciatura en Traducción e Interpretación con alemán como lengua B.

La asistencia de los sujetos C, E, H, J y M es irregular, debido a la coincidencia horaria parcial con sus trabajos o con otras asignaturas optativas y de libre configuración.

Las razones por las que los alumnos cursan la asignatura quedan reflejadas en la siguiente tabla elaborada a partir de las respuestas obtenidas en un sencillo cuestionario de motivación (v. Anejo 7.4):

	¿Por qué razón me he matriculado en esta asignatura?			
	Para mejorar mi lengua B/C	Para mejorar mis técnicas de interpretación	Porque tengo problemas en la asignatura troncal	Otros motivos

		simultánea		
A	-	✓	-	De todas las asignaturas ofertadas esta es la que me parece la más atractiva; por la aventura que supone hacer algo por primera vez; porque dudo que me dedique a ello profesionalmente.
B	-	✓	-	Creo que soy una excepción, pues **desde niña quería ser intérprete**. Por desgracia, en esta carrera se ofertan muy pocas asignaturas de interpretación simultánea. Para conocer mejor esta materia y darme cuenta si realmente me gustaría hacer el Máster de Interpretación de Conferencias.
C	-	✓	-	Porque me interesaba cuando estuve mirando las posibilidades de optativas.
D	✓	-	✓	El profesor de la asignatura troncal me recomendó hacer la optativa para ponerme al día.
E	✓	✓	-	**Me atrae mucho la interpretación**.
F	✓	✓	-	Me parece muy difícil y sé que debo aprender para mi **futuro laboral**.
G	✓	-	-	Porque me parecía interesante y es una asignatura que se adapta a mi horario.
H	✓	-	-	Porque el saber no ocupa lugar y para mí es un reto.
I	-	✓	-	-
J	-	✓	✓	Por curiosidad y para ver el enfoque que se le da a la interpretación desde diferentes puntos de vista. También como complemento a la asignatura troncal. Para soltarme más a la hora de hablar, con la práctica es como uno aprende y perfecciona y mejora lo que ya sabe.
K	-	✓	-	-
L	✓	✓	-	-
M	✓	-	-	-
Total	7	9	2	

Vemos que siete sujetos participan en la optativa con la intención de mejorar sus conocimientos de la lengua B o C (alemán o español). Aunque la mayoría viene con el objetivo de mejorar las técnicas de interpretación, sólo tres muestran interés por dedicarse a la interpretación en el futuro. A todos se les aclara desde un principio que para participar en un curso de interpretación hay que tener muy buen nivel de las lenguas de trabajo. Eso ha llevado en años anteriores al abandono inicial de aquellos que no se consideran preparados.

Este carácter no del todo homogéneo del grupo nos abre muchas posibilidades para evaluar la importancia de un factor u otro, aunque al mismo tiempo plantea dificultades a la hora de generalizar los resultados obtenidos. La variabilidad en las muestras es, como ya hemos visto, una constante en los estudios de IS. Además, en las combinaciones de lenguas que no incluyen el inglés el número de sujetos suele ser inferior. Sin embargo, consideramos que éstas no son razones suficientes para renunciar al estudio con fines didácticos de la IS.

En lo que a la motivación de los sujetos del GC-1 se refiere destacamos que los sujetos B, D, E y F no descartan la posibilidad de dedicarse a algún tipo de interpretación en el futuro. Los otros dos cursan la asignatura troncal porque 'no les queda más remedio' y su motivación se sustenta únicamente en su deseo de aprobar cuanto antes.

El panorama es bien distinto en el caso del GC-2. El hecho de que los sujetos participen en un Máster de Interpretación de Conferencias y estén dispuestos tanto a pagar las tasas de matrícula como a dedicar nueve meses exclusivamente a su formación como intérpretes, es indicativo suficiente de la alta motivación de todos ellos. Con todo, se produce una baja motivada en las evaluaciones finales (EF) y en el ejercicio de IS, como veremos más adelante.

4.3. Material

La selección del material empleado en los ejercicios de las evaluaciones previas y finales resultó una tarea compleja, porque teníamos que garantizar que fuera un material comparable en lo que a su dificultad temática, gramatical, léxica y sintáctica se refiere. El principal defecto de los estudios piloto residía precisamente en la falta de comparabilidad de los textos destinados a un mismo ejercicio. En esta fase contamos con la colaboración de cuatro asesores, todos traductores e intérpretes de profesión, licenciados en Filologías o en Traducción e Interpretación. Su trabajo consiste en determinar el grado y tipo de dificultad de un abanico de posibles textos para los ejercicios de las evaluaciones previas y finales. El material versa sobre dos de los temas del curso (inmigración y discriminación racial) y reúne textos tanto en español como en alemán. A partir de sus comentarios descartamos los difíciles, les presentamos una selección de textos para cada tipo de ejercicio y les pedimos que determinen si son comparables entre sí. En una última fase introducimos pequeñas manipulaciones para eliminar los rasgos diferenciales.

4.4. Evaluaciones previas (EP)

De acuerdo con las competencias que debe tener todo intérprete simultáneo para poder realizar con éxito su actividad (v. capítulo 2º), evaluamos en los alumnos las competencias ya adquiridas de manera consciente o inconsciente a lo largo de su aprendizaje antes de participar en la asignatura. A continuación veremos los ejercicios empleados para evaluar cada una de ellas y los resultados obtenidos. Tras cada ejercicio los sujetos han de señalar el grado de dificultad que otorgan a las tareas realizadas, datos que quedan recogidos en el apartado 4.4.7. En la valoración de los resultados se ha partido de la situación ideal de la preselección, para lo cual hemos contado con los resultados obtenidos en las evaluaciones previas del GC-2.

4.4.1. Conocimientos de las culturas alemana y española

Aunque en el proceso formativo destacamos la importancia de las culturas de otros países en donde el alemán o el español son lengua oficial, como es el caso de Austria, Suiza y tantos países sudamericanos, nos limitamos a la evaluación de los conocimientos de las culturas alemana y española. Mediante este ejercicio pretendemos tantear los conocimientos culturales de nuestros alumnos. No debemos olvidar que los sujetos de los grupos GP y GC-1 no han sido preseleccionados y que, por tanto, podrían presentar carencias de conocimientos de todo tipo que interfieren en el proceso formativo, lo que justifica la limitación de los temas tratados en clase (v. §§ 3.2.7 y 3.3.6).

Metodología: Leemos un pequeño texto sobre un tema relacionado con Alemania y pedimos a los alumnos que nos den su opinión acerca de las intenciones del autor del texto y la relación de dicho texto con el contexto cultural correspondiente. Se graban en cabina de manera que puedan participar todos al mismo tiempo. El texto empleado puede despertar alusiones a la II Guerra Mundial, los trabajos forzados de judíos, gitanos y otros grupos desfavorecidos, las debatidas medidas para el resarcimiento económico, los grupos de presión en contra y a favor de la adopción de estas medidas, etc.

Vortrag auf der Veranstaltung
der IG Metall am 21.12.1999 zum Thema Zwangsarbeit
in Bremen, Gewerkschaftshaus

Friß oder stirb - möglichst bald
Rechtsanwältin Gabriele Heinecke, Hamburg

> Am 17. Dezember 1999 wird es vom Kanzler in der neuen und alten Hauptstadt Berlin verkündet: Bund und Wirtschaft werden die NS-Zwangsarbeiter mit zehn Mrd. Mark entschädigen.

Noch ist das Gesetz zur Errichtung einer Stiftung "Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" nicht verabschiedet. Aber der Entwurf zeigt, daß er nichts anderes ist, als ein Nachfolgegesetz zum "Bundesentschädigungsgesetz" und dem "Allgemeinen Kriegsfolgegesetz", beide in den 60er Jahren verabschiedet, um die durch Zwangsarbeit begünstigten Unternehmen und den Rechtsnachfolgestaat des "Dritten Reiches" möglichst zu schonen.

Repetimos el ejercicio con un texto sobre un tema relacionado con España. Se trata del fragmento de un manifiesto a favor del referéndum en el Sahara que podría despertar referencias a las relaciones históricas, políticas y sociales de la comunidad saharaui con España, el conflicto de intereses que determina la actitud, ambigüedad o pasividad del Gobierno español, etc.

Manifiesto exigiendo al Secretario General de la ONU, Kofi Annan, que se cumpla la legalidad internacional y se lleve a cabo el prometido referéndum de autodeterminación

Las organizaciones y personas abajo firmantes solicitamos que Naciones Unidas asuma sus compromisos y se cumpla la legalidad internacional con la celebración del referéndum de autoderminación sobre el Sáhara Occidental cuyo proceso se inició hace más de una década (1991), conforme a la legalidad internacional y según compromiso establecido en diversas resoluciones del Consejo de Seguridad de la ONU.

Los intereses familiares del Presidente Bush y el entorno del emporio petrolífero -con el agravante de la relación profesional y personal del hijo de Bush con la empresa que acaba de lograr la concesión por parte de Marruecos de prospecciones petrolíferas en las costas saharauis- no puede ser el determinante del futuro del pueblo saharaui.

No podemos permitir que el pueblo saharaui sea una nueva víctima del doble rasero de la política internacional.

Reclamamos de la Unión Europea una posición más activa en lo que se refiere al conflicto saharaui defendiendo la legalidad internacional con el mismo interés e implicación que en estos momentos tiene en relación al conflicto entre Israel y Palestina.

Los alumnos disponen de cinco minutos para comentar cada uno de los textos.

4.4.2. Conocimientos enciclopédicos

El objetivo de este ejercicio es completar los resultados del ejercicio anterior con una visión acerca de los conocimientos enciclopédicos de los alumnos.

Metodología: cada alumno debe hablar sobre los siguientes tres temas: a) accidente del *Prestige*, b) terrorismo islamista y c) problemas que afronta España (terrorismo de ETA, terrorismo internacional, inmigración ilegal masiva, peligros medioambientales).

Los alumnos disponen de cinco minutos para comentar cada uno de los temas que les damos a conocer segundos antes de comenzar el ejercicio.

4.4.3. Competencia lingüística en español y en alemán

4.4.3.1. Flexibilidad léxica

Metodología: Presentamos una combinación de palabras y solicitamos al alumno expresiones alternativas similares en español y en alemán.

Disponen en total de tres minutos para cada categoría. En concreto, pedimos

- Utilizar fórmulas de bienvenida equivalentes a 'Bienvenidos al II Congreso Internacional sobre Hemoterapia';
- Emplear fórmulas de 'conclusión' como, por ejemplo, 'para concluir'.

4.4.3.2. Reestructuración y simplificación sintáctica

Ya hemos visto en los capítulos anteriores (§§ 2.4.1.2 y 3.2.1) que la capacidad de reformulación denota análisis del sentido, que a su vez es parte consustancial de la IS. Mediante este ejercicio, similar al descrito por Gerver et al. (1989: 728), pero partiendo de un estímulo oral, pretendemos determinar la capacidad de los alumnos para reestructurar un TO mediante su simplificación sintáctica.

Metodología: Leemos un texto corto compuesto por oraciones complejas y pedimos que lo simplifiquen por escrito. Lo leemos una segunda vez para que añadan aquella información que ellos consideran relevante. Finalmente deben reestructurar toda la idea. Realizamos dos variantes de este ejercicio, una sin cambio de lengua (español-español) y otra en la combinación alemán-español.

Tras las evaluaciones previas del primer estudio piloto, los sujetos ponen de manifiesto que el texto alemán supera en dificultad al texto en español. En respuesta a estas observaciones, solicitamos a un profesor alemán, ajeno a la investigación que redacte un informe en el que compare la dificultad de los textos. La impresión de los alumnos se ve confirmada, por lo que decidimos elaborar un texto en alemán que elimine los elementos indicados en dicho informe. Por otro lado, hemos constatado que los alumnos, con excepciones, manifiestan cierto desinterés o incluso rechazo hacia las cuestiones económicas, lo que podría aumentar la complejidad subjetiva de los ejercicios, como indican los resultados obtenidos en los estudios piloto, razón por la que decidimos descartar el material inicial y emplear otros textos seleccionados a partir del procedimiento indicado en el apartado 4.3. Con ello, esperamos evitar un error metodológico que podría alterar de manera considerable los resultados.

Texto en español para la combinación español-español:

Sueño y realidad[92]

El proyecto *Migrant Insertion in the Informal Economy* ha estudiado, entre otras, una cierta élite de jóvenes inmigrantes, llegados del Magreb o de África. La puerta de Europa se les abre naturalmente por el sur, pero también en el sur de Europa se encuentra la mayor proporción de «pequeños trabajos». Estos jóvenes inmigrantes, atraídos por los cantos de sirena del Viejo Continente, aceptan trabajos mal pagados, que no corresponden a sus cualificaciones, no declarados, ya que no tienen los papeles en regla. Viven desde entonces una lucha interna entre su identidad personal y social (la mayoría de ellos vivía en condiciones relativamente aceptables y gozaba de reconocimiento en sus países de origen) y este estatus laboral que les mantiene en las fronteras de la exclusión y de la pobreza en sus países de destino. Un gran salto hacia un futuro mejor que acaba siendo tan sólo un espejismo.

Texto en alemán para la combinación alemán-español:

Die multikulturelle Herausforderung[93]

Die Arbeit mit gemischten Klassen, deren Schüler aus vielen verschiedenen Kulturkreisen stammen, erfordert ein besonderes Vorgehen und die Fähigkeit, zuzuhören. Einige Schulen beschäftigen „Sprachvermittler", die ausländischen Schülern helfen oder in den Hauptfächern Kurse in deren Muttersprache erteilen. Mehrere europäische Hochschulinstitute bilden künftige Lehrkräfte in dieser multikulturellen Pädagogik aus. Das Projekt Immigration *as a Challenge for Settlement Policies and Education* hat ihre Arbeit in sechs europäischen Ländern unter die Lupe genommen. Es ging darum, Denkanstöße zu geben und Ideen auszutauschen, wie ein optimaler multikultureller Unterricht aussehen müsste, der Immigranten, Flüchtlingen und Kindern aus ethnischen Minderheiten wirklich hilft, sich das nötige Rüstzeug zu beschaffen, um in dem wirtschaftlichen und sozialen Umfeld, in dem sie leben, Fuß zu fassen.

4.4.4. Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones

Este ejercicio es muy similar al empleado por Gerver et al. (1989: 727) al que denominan *completion/deletion tests-Cloze* y que consiste básicamente en lo que ya hemos descrito como ejercicio de *clozing* (v. § 3.2.5). La principal diferencia radica en que la elección de las palabras omitidas (que han de anticiparse) no obedece a un criterio aleatorio como en el caso de los ejercicios de *clozing* (e.g. cada diez palabras se omite una). Para determinar las omisiones sometemos a los asesores (intérpretes españoles con alemán como lengua B) a un sencillo test. Les pedimos que tapen el texto seleccionado y que lo lean en voz alta a medida que lo van destapando y que anticipen el post-texto oculto cuando resulte posible. Posteriormente, les pedimos que nos comenten brevemente la naturaleza de las anticipaciones realizadas. A partir de ahí seleccionamos las palabras o sintagmas que queremos que los sujetos del estudio anticipen. El *input* es oral al igual que en el test propuesto por Gerver et al. (ibídem).

---

[92] Fragmento extraído del texto 'De aquí y de allá' publicado en el sitio Internet http://europa.eu.int/comm/research/news-centre/es/soc/03-02-soc01.html (consultas realizadas en los meses de abril y junio del 2004)

[93] Fragmento extraído del texto 'Wanderer zwischen den Welten' publicado en el sitio Internet: http://europa.eu.int/comm/research/news-centre/de/soc/03-02-soc01.html (consultas realizadas en los meses de abril y junio del 2004)

Metodología: Leemos un texto sencillo (calificación de los asesores) que interrumpimos en el momento en el que consideramos posible la deducción a partir de otros componentes semánticos, de los conocimientos enciclopédicos de los alumnos, de los factores comunicativos relevantes. Son los alumnos los que deben dar una continuación o final probable. Seguimos leyendo y volvemos a interrumpir el texto tantas veces como consideramos necesarias para la evaluación. En nuestro caso son once anticipaciones, aunque la primera se hace únicamente como ejemplo para que comprendan la dinámica del ejercicio.

Texto empleado a partir del texto 'Wanderer zwischen den Welten' (v. nota 94):

> Machen die Immigranten, ob legal **oder illegal**, den „Einheimischen" auf dem Arbeitsmarkt Konkurrenz? Dieses Klischee muss […] **korrigiert werden**. Im Süden Europas betrifft dieser Wettbewerb nur ganz bestimmte Typen von Arbeitnehmern: marginalisierte Jugendliche ohne […] **Ausbildung**, unqualifizierte Frauen, alte Menschen, Mitglieder ethnischer […] **Minderheiten**. In Ländern mit hohen Arbeitslosenraten, wie etwa Italien und Spanien (aber auch anderswo), übernehmen die Einwanderer in der Regel die Arbeiten, die die Einheimischen [...] **ablehnen**. Die „anderen" nehmen ihnen also nichs weg, sondern füllen vielmehr eine [...] **Lücke**.
>
> Andererseits sind die Ausländer ein bevorzugtes Opfer der Arbeitslosigkeit. In Deutschland zum Beispiel waren Ende der 90er Jahre 34 % der Immigranten in Berlin [...] **arbeitslos** – doppelt so viel wie deutsche Bürger. Landesweit besaßen 38 % der nationalen Arbeitslosen keine Qualifikation, bei den Ausländern waren es 78 %. Die mangelnden Sprach[...]**kenntnisse** schränken den Zugang zu [...] **Beschäftigung stark ein**. Die Ausländer lernen aber oft kein Deutsch, vor allem die Frauen, weil die Kurse zu [...] **teuer** sind oder ihnen die Zeit [...] **fehlt**.

Las pausas del lector del discurso para la actividad de anticipación de los estudiantes están marcadas con '[...]' y el texto omitido en la lectura se resalta en **negrita**.

4.4.5. Memoria

De manera análoga a la escogida por Gerver et al. (1989: 727), hemos seleccionado un texto sencillo[94] destinado a un público joven para minimizar los posibles problemas de comprensión. Lo hemos subdividido en unidades de sentido que marcamos con el símbolo '•' que no se refleja en la lectura. Para ello hemos contado con la colaboración de dos asesores.

Metodología: Leemos un texto de 90 palabras compuesto por un número determinado de unidades de sentido (17). Al finalizar la lectura, los alumnos deben producir un texto oral que recoja el mayor número de unidades de sentido posible.

> NUESTRA AMIGA LA SANGRE
>
> La SANGRE es un líquido • sin el que no podemos vivir las personas.• También la necesitan los animales;• las plantas tienen una cosa parecida • que se llama "la SAVIA".•

[94] Texto extraído de la siguiente página web http://www.bscan.org/joven.html (consulta realizada el 20.09.2003)

Gracias a la sangre podemos respirar • y defendernos de las infecciones • y si nos cortamos con algo • no nos desangramos por la herida.• En la sangre • hay una parte [que los médicos han llamado] "el PLASMA" • y es como agua de color amarillo.• En el plasma • flotan unas cositas muy pequeñas,• que no se pueden ver a simple vista: • "las CÉLULAS".•

Repetimos el ejercicio aumentando el número de unidades de sentido (169 palabras que corresponden a 27 unidades de sentido):

Las células de la sangre son de varias clases.• A unas se las llama "GLÓBULOS ROJOS" • porque se parecen a globos de ese color • y como son muchos • le dan el color rojo a la sangre;• a otras las han llamado "PLAQUETAS" • y son las más pequeñas.• Las que menos abundan son unas de color blanco,• los "GLÓBULOS BLANCOS". •

El plasma también lleva los alimentos • que hemos comido • y el agua que bebemos • cuando tenemos sed • y las medicinas • que nos dan cuando estamos enfermos • y otras muchas cosas más. •

La sangre llega a todas partes • a través de unas tuberías muy especiales, • las arterias y las venas. •

Todas las células se producen continuamente, de día y de noche sin parar,• dentro de los huesos,• en lo que [los científicos llaman] la "MÉDULA ÓSEA".• Para que te hagas una idea del trabajo que tiene la médula,• en un niño o niña de 10 a 12 años,• cada día debe fabricar ¡¡¡90.000 MILLONES DE GLÓBULOS ROJOS • y casi tantas plaquetas!!! •

Como se trata de medir la capacidad de la memoria operativa queremos limitar la actuación de los conocimientos de fondo activados en los ejercicios anteriores, razón por la que se justifica el cambio de tema del material.

4.4.6. Síntesis

Metodología: Leemos un texto, cuyo número de ideas principales y secundarias ha sido determinado con anterioridad, gracias a la colaboración de tres profesionales ajenos al experimento. La tarea de los alumnos consiste en sintetizar el texto escuchado sin omitir la información principal. De esta manera, podemos evaluar la capacidad de discriminación del alumno entre información relevante e información adicional y su capacidad de síntesis.

Texto empleado:

Zweite Generation, zweite Klasse?[95]

Ein von der Europäischen Kommission unterstützte Forscherteam hat die Situation dieser zweiten Generation untersucht und ihre „Lebensqualität“ in sechs Ländern (Belgien, Griechenland, Italien, Frankreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich) analysiert und verglichen. In erster Linie wollten sie mehr erfahren über den Effekt bildungspolitischer Maßnahmen auf die Integration und über die Zusammenhänge zwischen den Haltungen bestimmter Akteure (Erzieher, Sozialarbeiter, Polizisten usw.) und dem Grad der Eingliederung. Die Probleme der jungen Generationen können sich erheblich unterscheiden, je nachdem, ob diese Jugendlichen ihren Schulzyklus in ihrem Herkunftsland bereits begonnen

[95] Fragmento extraído del texto 'Wanderer zwischen den Welten' publicado en el sitio Internet: http://europa.eu.int/comm/research/news-centre/de/soc/03-02-soc01.html (consultas realizadas en los meses de abril y junio del 2004)

haben, in ihrem Gastland geboren oder als Kleinkind angekommen sind, einer erst vor kurzem ausgewanderten oder seit langem niedergelassenen Familie.

Ideas principales:

- Ein Forscherteam [der EU] hat die Lebensqualität der zweiten Generation in sechs Ländern analysiert und vergliechen – Investigación orientada a analizar la calidad de vida de los jóvenes hijos de inmigrantes.
- Die Probleme der jungen Generationen können sich erheblich unterscheiden, je nachdem ob diese ihren Schulzyklus in ihren Herkunftsland bereits begonnen haben, in ihrem Gastland geboren oder als Kleinkind angekommen sind – Grado de integración variable según el historial de la persona.

Ideas secundarias:

- [der EU]: Investigación subvencionada por la Comisión Europea.
- Das Forscherteam wollte sich Aufschluss verschaffen über den Effekt bildungspolitischer Maßnahmen auf die Integration und dem Grad der Eingliederung – Factores que afectan a su integración (medidas educativas, actitud de los educadores, policía…).
- Die sechs Länder waren Belgien, Griechenland, Italien, Frankreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich – Marco del estudio.

4.4.7. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios

Tras realizar cada uno de los ejercicios, pedimos a los sujetos de los distintos grupos que completen un breve cuestionario de dificultad de los ejercicios (v. Anejo 7.4.). Podría resultar interesante contrastar los resultados de los distintos grupos y la gran variabilidad entre sujetos en la percepción de la dificultad de los ejercicios.

Tabla 4.4.7a. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GP[96]

Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Valor medio	Observaciones
Flexibilidad léxica	-	4	9	-	1	2,9	▪ Me gustó el ejercicio, porque se activa el vocabulario o 'fórmulas' en ambos idiomas (alemán y español). Muchas veces es un vocabulario pasivo, que no solemos usar, y conviene activarlo para establecer las conexiones (b · 2) ▪ Debería haber sido más fácil para mí, pero sólo se me ocurrían fórmulas cortas (f · 3) ▪ En apariencia parecía un ejercicio muy fácil, pero a la hora de no ser repetitivo me resultó complicado encontrar soluciones (h · 3) ▪ Es muy difícil puesto que tanto en español, como en alemán siempre suelo utilizar las mismas fórmulas. De ahí que me costase encontrar mucha variedad (i · 5) ▪ Lo que más me costó fue no repetirme, porque me venían las mismas palabras a la mente de nuevo (j · 3) ▪ Por supuesto me salió mejor en alemán, pero tampoco me sentí mal en español (l · 2) ▪ No se me ocurrían muchas alternativas (n · 3)
Reestructuración sintáctica 'Sueño	-	6	5	3	-	2,8	▪ Creo que este tipo de ejercicio es bastante útil, pues aprendo a simplificar ideas complejas y las reestructuro en ideas más

[96] Los sujetos tenían que calificar la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil). Los comentarios de los alumnos se reproducen tal y como fueron escritos sin incorporar nuestras correcciones.

y realidad'							simples. Pienso que también en 'consecutiva' se trabaja este aspecto (b · 2) ▪ A veces no distingo lo relevante de lo redundante (f · 2) ▪ Probablemente lo que hizo difícil el ejercicio fue combinar memoria, tiempo reducido y la simplificación sintáctica. Personalmente creo que es un buen ejercicio para iniciar y desarrollar una habilidad de toma de decisiones rápida (g · 3) ▪ Un ejercicio sencillo (m · 2)
Reestructuración sintáctica 'Die multikulturelle Herausforderung'	**-**	**3**	**8**	**2**	**1**	**3,0**	▪ El texto fue más complejo (b · 3) ▪ Al tener interés en el tema en sí, le presté poca atención a los nombre o denominaciones de los proyectos indicados (c · 3) ▪ Creo que podría haber hecho un ejercicio mejor, si hubiese asimilado desde el principio los dos bloques informativos del texto y, a partir de ahí, haber desarrollado las ideas que cada bloque contenía. Al no tener mentalmente una esa estructuración, perdí el hilo intentando rescatar frases concretas (g · 4-5) ▪ Aunque era el mismo ejercicio que el anterior, el cambio de idioma lo complicaba algo más (h · 3) ▪ Resulta más difícil de lo que uno se imagina (l · 3)
Anticipación	**1**	**5**	**3**	**5**	**-**	**2,9**	▪ Me pareció un buen ejercicio, porque se refuerza la concentración y la anticipación. Me he tenido que esforzar mucho más para detectar la palabra que falta (b ·2) ▪ No se sabe de antemano cuántas palabras faltan, es decir, dónde el locutor va a seguir. Se supone que será con una nueva frase (c · 2) ▪ Es difícil seguir con la fluidez del discurso. Tiendo a buscar la mejor solución, que no es la más rápida (d · 3) ▪ Exige mucha concentración, por eso me parece un buen ejercicio (e · 1) ▪ Me faltan reflejos mentales; por eso creo que tuve que dejar en blanco varias respuestas (g · 3-4) ▪ Anticiparse y dar una deducción lógica es sencillo en español, pero complicado en alemán (i · 4) ▪ Fue un ejercicio bastante complicado, porque en el tiempo que en el que estabas pensando lo que podía ser, el orador proseguía (j · 4)
Memoria	**-**	**1**	**4**	**7**	**2**	**3,7**	▪ Estoy tan tensa intentando memorizar que esto disminuye mi concentración (a · 4) ▪ La verdad es que creo que estos ejercicios son muy necesarios, porque ejercitamos muy poco la memoria. Debemos entrenarla más (b · 3) ▪ Tengo dificultades de concentración y memoria (c · 4) ▪ El ejercicio en realidad es fácil, pero dejé muchos espacios en blanco para intentar formular la idea bien (d · 4) ▪ Requiere práctica (e · 3) ▪ Estaba muy poco concentrado, creo que me salió mal (g · 4) ▪ No resulta nada complicado teniendo en cuenta la sencillez del texto. Sin embargo, resulta complicado reproducir el contenido en el mismo orden en un intervalo de tiempo similar (h · 3) ▪ Al ser en español y tratar el tema desde una perspectiva infantil sin tecnicismos ni números, me resultó bastante sencillo, aunque resultó imposible recordar todas las ideas (i · 2) ▪ Estaba cansada tras ocho horas de clase (l · 4)
Síntesis	**-**	**1**	**8**	**5**	**-**	**3,3**	▪ Lo que al principio me parece una idea secundaria, después se convierte en una idea principal (a · 4) ▪ En la primera lectura no estaba muy concentrada y me costó encontrar la idea principal del texto. Luego, ya me pareció más fácil, porque apunté las ideas principales (b · 3) ▪ Me cuesta ser sintética cuando el texto es cortito y me acuerdo de casi todas las ideas: me resulta un ejercicio mejor cuando se trata de un texto difícil y un poco más largo (e · 4) ▪ Tengo que concentrarme más (g · 4)

							▪ El texto no resultó difícil, pero sí resumirlo (m · 3)
Media de valoración de dificultad de los ejercicios						**3,1**	

Tabla 4.4.7b. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GC-1

Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Valor medio	Observaciones
Flexibilidad léxica	-	1	5	-	-	**2,8**	▪ Mayor dificultad en la bienvenida que en la parte de conclusiones (a · 3) ▪ Me resultó demasiado largo el ejercicio (c · 3)
Reestructuración sintáctica 'Sueño y realidad'	-	4	1	1	-	**2,5**	▪ Al ser una realidad diaria, vivir en un sitio en el que se vive avalanchas de inmigración, resulta más fácil acoplar la información a los conocimientos que se tienen al respecto (a · 2) ▪ Difícil de reestructurar (d · 4)
Reestructuración sintáctica 'Die multikulturelle Herausforderung'	-	-	4	2	-	**3,3**	▪ Al haber separación entre los verbos en alemán y el orden sintáctico ser diferente se genera cierta dificultad al reproducirlo llegando a tener que dejar atrás palabras clave (a · 3)
Anticipación	-	-	4	1	1	**3,5**	▪ La persona ha de estar familiarizada con el tema y su problemática (a · 3)
Memoria	-	-	3	2	1	**3,6**	▪ Aunque estoy familiarizada con los términos, no son los que utilizo con frecuencia, son de tipo científico y explican un proceso, memorizarlo bien me hubiera llevado más tiempo (a · 5) ▪ La memoria es una de las aptitudes que sé que más debería trabajar. La tarea me ha parecido relativamente complicada, sobre todo, cuanto más cerca del final estábamos (b · 3)
Síntesis	-	-	4	2	-	**3,3**	▪ Aparecen varios tecnicismos que cuestan ser reproducidos (a · 3) ▪ Tras la primera lectura me fue imposible comprender el texto (bloqueo) Con la segunda ha mejorado un poco, pero me ha costado entenderlo (b · 4)
Media de valoración de dificultad de los ejercicios						**3,2**	

Tabla 4.4.7c. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GC-2

Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Valor medio	Observaciones
Flexibilidad léxica	-	-	2	4	-	**3,6**	▪ En alemán me resulta mucho más complicado (a · 4) ▪ 2 en español, porque es mi lengua materna y 5 en alemán, porque no estoy acostumbrada a utilizar este tipo de fórmulas sino a escucharlas (b) ▪ Era difícil, porque el español es mi idioma más flojo (conocimientos pasivos) (e)
Reestructuración sintáctica 'Sueño y realidad'	-	5	1	-	-	**2,2**	▪ No es tan fácil como uno podría pensar (d · 3)
Reestructuración sintáctica 'Die multikulturelle Herausforderung'	-	1	3	2	-	**3,2**	▪ La reformulación no es complicada, pero el texto era más difícil que el español, porque no era tan descriptivo (b · 4) ▪ Me resultó difícil, porque no me quedó muy claro el contenido del discurso. Quizás me faltó concentración (c · 4) ▪ No es más difícil que el ejercicio anterior (d · 3)
Anticipación	-	1	3	2	-	**3,2**	▪ 4-5, porque a veces no entendía bien la frase y no sabía qué era lo que podía encajar en el hueco (b) ▪ Muy divertido (d · 2) ▪ 5, porque no había trabajado en una cabina (e · 3)
Memoria	1	2	1	1	1	**2,8**	▪ 2, porque ya hemos estado practicando en clase durante 1 mes y el texto era muy simple (b)

							▪ Hacia el español... (e · 5)
Síntesis	**-**	**3**	**2**	**1**	**-**	**2,6**	▪ 4-5, porque me resultaba complicado el texto original (b)
Media de valoración de dificultad de los ejercicios						**2,9**	

4.5. Evaluaciones finales (EF)

Los ejercicios de conocimientos culturales y enciclopédicos no se duplican en las evaluaciones finales, ya que su utilidad se limita a establecer un punto de partida con respecto a una situación ideal de preselección (GC-2) y una comparación entre sujetos y grupos. La metodología empleada en los ejercicios que si se replican en las EF es idéntica a la empleada en las EP. La selección del material se realizó conforme a lo expuesto en el apartado 4.3. para asegurar una complejidad similar no sólo entre los textos en español y alemán de cada ejercicio, sino también entre el material empleado en las evaluaciones previas y las finales. Por ello, a continuación nos limitamos a presentar el material con el que trabajamos en las EF.

4.5.1. Competencia lingüística en español y en alemán

Los ejercicios relativos a la competencia lingüística en español y alemán se repiten para observar si se ha producido alguna mejoría en los reflejos de los alumnos, aunque podemos suponer que será en el ejercicio de IS donde mejor se manifieste una supuesta mejoría.

4.5.1.1. Flexibilidad léxica

Metodología: Presentamos una combinación de palabras y solicitamos al alumno expresiones alternativas similares en español y en alemán. En concreto, pedimos

- Utilizar fórmulas de 'inicio' similares a "para comenzar";
- Emplear fórmulas de 'agradecimiento', equivalentes a "muchas gracias por".

4.5.1.2. Reestructuración y simplificación sintáctica

La metodología queda detallada en el apartado 4.4.3.2.

Texto en español (combinación español-español)[97]:

> **Discriminación en el empleo y minorías étnicas**
>
> El pueblo gitano ha sido a lo largo de la historia víctima de discriminación a distintos grados que van desde insultos, intolerancia etc. hasta regímenes totalitarios como el nazismo y el franquismo que buscaban eliminar a los roma y calos por considerarlos razas inferiores. La nueva discriminación se refleja en el ámbito laboral, donde las minorías tienen de modo sistemático mayores tasas de paro que los ciudadanos españoles o comunitarios con unas tasas de temporalidad muy superiores a las de los autóctonos. Cuatro ramas de actividad concentran

[97] Elaborado a partir del artículo 'Discriminación en el empleo y minorías étnicas' publicado en la Revista Bimestral de la Fundación Secretariado General Gitano · Nº22-23. Sitio Internet: http://www.fsgg.org/22a_fondo.htm

la mayor parte de los trabajadores extranjeros no comunitarios en España: Servicio doméstico, Agricultura, Hostelería y Construcción. Se puede afirmar que estas ramas se encuentran entre las que tienen unas condiciones de trabajo notablemente peores que la media de los sectores y que, en consecuencia, están entre las menos 'deseables' para los trabajadores.

Texto en alemán (combinación alemán-español):

Fragmento del discurso del Presidente de Alemania Wolfgang Thierse in der Debatte „Für Toleranz und Menschlichkeit - gegen Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt in Deutschland"[98]

Wir sind uns einig: Wir müssen die Gewalt energisch bekämpfen und mit außerordentlicher Geduld und viel Kraft die Ursachen der Gewalt bearbeiten. Polizei und Justiz haben selbstverständlich ihre Pflicht zu tun. Aber es geht eben auch - das ist sehr schwierig - um ein neues Begreifen des Rangs und Gewichts von Bildung und Aufklärung. Es muss uns erschrecken, dass nach so vielfältigen Anstrengungen unterschiedlicher Art in den vergangenen 40, 50 Jahren in Deutschland bei Umfragen unter jungen Leuten, was Auschwitz oder Holocaust bedeute, so viel Unwissenheit zum Ausdruck kommt. Wir müssen an den Vorurteilen arbeiten, die von einer unerträglichen Zähigkeit sind. Wir müssen begreifen, dass demokratische und moralische Erziehung wieder von viel größerem Gewicht sein müssen.

4.5.2. Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipación

Se trata de un ejercicio similar al empleado en el apartado 4.4.4 de las evaluaciones previas. También en esta ocasión tres compañeras de profesión ajenas al experimento reciben la indicación de comparar los textos según su grado de dificultad y a partir de sus observaciones, manipulamos los textos para asemejarlos lo máximo posible.

Texto empleado a partir del texto „Bekämpfung von Diskriminierungen: Von der Theorie zur Praxis"[99]

Die Europäische Union ist vor dem Hintergrund der Schrecken des **Holocaust** entstanden. Sie wurde geschaffen, um nach zwei Kriegen, die Europa im vergangenen Jahrhundert auseinander gerissen hatten, weitere [...] **Kriege zu verhindern**. Zwar ging es anfangs in erster [...] **Linie** um die wirtschaftliche Zusammenarbeit, doch hat sich das Wesen der Union allmählich [...] **gewandelt**.

Das europäische Sozialmodell muss sich an die Realitäten der modernen Welt [...] **anpassen**. Es muss den demografischen Wandel und die Bevölkerungsalterung [...] **berücksichtigen**, es muss die Herausforderung der im nächsten Jahr anstehenden Integration von zehn neuen [...] **Mitgliedstaaten** in die Union bewältigen, und es muss der immer stärkeren Zuwanderung Rechnung tragen.

Europa braucht Zuwanderung und diese ist eine Realität. Sie findet in jedem Fall statt – unter dem Einfluss von [...] **„Push-Faktoren" wie** politischer Instabilität, bewaffneten Konflikten und Armut. In jüngster Zeit ist eine beunruhigende Zunahme von Intoleranz, Feindseligkeit und sogar physischer [...] **Gewalt** gegenüber neuen Zuwanderern und Angehörigen ethnischer Minderheiten in der EU [...] **festzustellen**. Auch die Europäische Stelle zur Beobachtung von

[98] Impresión del Sitio Internet del Deutscher Bundestag © Deutscher Bundestag, 14.01.2003

[99] Sitio Internet: „Bekämpfung von Diskriminierungen: Von der Theorie zur Praxis" Konferenz der italienischen Ratspräsidentschaft, Mailand, 21. Juli 2003. Rede von Anna Diamantopoulou, EU-Kommissarin für Beschäftigung und Soziales

Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Wien berichtet über zahlreiche rassistisch motivierte, insbesondere gegen jüdische und [...] **muslimische** Gemeinschaften gerichtete [...] **Akte**.

Recordamos que las pausas del lector del discurso para la actividad de anticipación de los estudiantes se marcan con [...] y el texto anticipado se resalta en **negrita**. A estas alturas del proceso formativo, los alumnos ya tienen experiencia con la IS, por lo que el ejercicio se podría realizar combinado con un ejercicio de IS. No obstante, procedemos igual que en el ejercicio 4.4.4.

4.5.3. Memoria

Se corresponde con el ejercicio del apartado 4.4.5.

Texto empleado · 108 palabras · 15 unidades de sentido:

NUESTRA AMIGA LA SANGRE

Desde la médula,• las células pasan a la sangre,• donde ya están los alimentos • (después de que se ha hecho la digestión) • y otras muchas cosas • que se han fabricado en el hígado;• juntas van a todos los sitios del cuerpo.•

La sangre va por las arterias y las venas • a todos los lugares donde se necesita,• incluso hasta los sitios más pequeños y lejanos.• Es como el agua para beber • que va por las tuberías • que son primero muy gordas • y se van haciendo cada vez más pequeñas • para que al final puedan salir por los grifos de nuestras casas.•

Continuación del ejercicio con mayor número de unidades de sentido (168 palabras · 25 unidades de sentido):

Los GLÓBULOS ROJOS o hematíes • se parecen a globitos de color rojo • pero muy pequeños • (si los pusiéramos en fila india cabrían unos 150.000 en un metro) • y que son los que dan color a la sangre,• por ser los que más abundan.• Tenemos más de 4 BILLONES EN CADA LITRO DE SANGRE!!! •

Cuando pasan por los pulmones • se encargan de recoger el oxígeno del aire • que respiramos • y desde allí lo llevan a todos los lugares del cuerpo, • desde la cabeza a los pies, • pues aunque parezca mentira hasta el dedo gordo del pie necesita respirar (a su manera). •

Los GLÓBULOS BLANCOS • están para intentar impedir que nos pongamos malos • cuando nos atacan los microbios • y así defendernos de los catarros • y cosas así (las infecciones);• son como los ejércitos encargados de protegernos.• A unos microbios los pueden destruir "comiéndoselos",• mientras que intentan matar a otros,• como los virus,• produciendo unas substancias • a las que se les ha dado un nombre muy complicado: • "INMUNOGLOBULINAS"•

4.5.4. Síntesis

A partir del número de ideas principales y secundarias del texto del ejercicio 4.4.6, se busca otro texto similar con un número idéntico de ideas principales.

Texto empleado:

Hartnäckig hält sich bis heute die Legende, dass die Sinti und Roma seien zufällig in der Mordaktion der Nazis geraten. Das stimmt nicht. Der Völkermord an den Sinti und Roma ist

aus dem gleichen Motiv des Rassenwahns mit dem gleichen Vorsatz und dem gleichen Wissen durchgeführt worden wie der Mord an den Juden. Der Nationalsozialistische Staat sprach den Sinti und Roma mit den Rassengesetzten ein jahrhunderter altes Heimatrecht ab. Der Nationalsozialistische Staat raubte ihnen die Wohnungen, raubte ihnen das Eigentum, deportierte sie, nahm ihre Arbeitsplätze als Angestellte, Arbeiter, Selbstständige, Beamte weg. Ja, sogar ehemalige Soldaten, die noch im ersten Weltkrieg gedient hatten und Sinti und Roma waren, wurden in den Vernichtungslager deportiert. Zusammen mit ihren Familien wurden sie in Auschwitz ermordet.

Ideas principales:

- Es hält sich bis heute die Legende, dass die Sinti und Roma zufällig in der Mordaktion der Nazis geraten sind, was nicht stimmt – Genocidio no casual de los pueblos gitanos.
- Der Völkermord an den Sinti und Roma ist aus dem gleichen Motiv des Rassenswahns, mit dem gleichen Vorsatz, wie der Mord an den Juden durchgeführt worden – Responde a los mismos motivos que el genocidio judío.

Ideas secundarias:

- Der Nationalsozialistische Staat sprach den Sinti und Roma mit den Rassengesetzen ein jahrhunderter altes Heimatrecht ab – Privación del derecho nacional a los gitanos por parte de la Alemania nacionalsocialista. Esta idea se puede considerar también como una idea principal.
- Der Nationalsozialistische Staat raubte ihnen ihr Eigentum und nahm ihre Arbeitsplätze weg – Expropiación y cese de sus empleos.
- Sogar ehemalige Soldaten wurden deportiert und ermordert – Incluso veteranos de guerra fueron deportados a campos de exterminio.

4.6. Ejercicio de interpretación simultánea

4.6.1. Sujetos

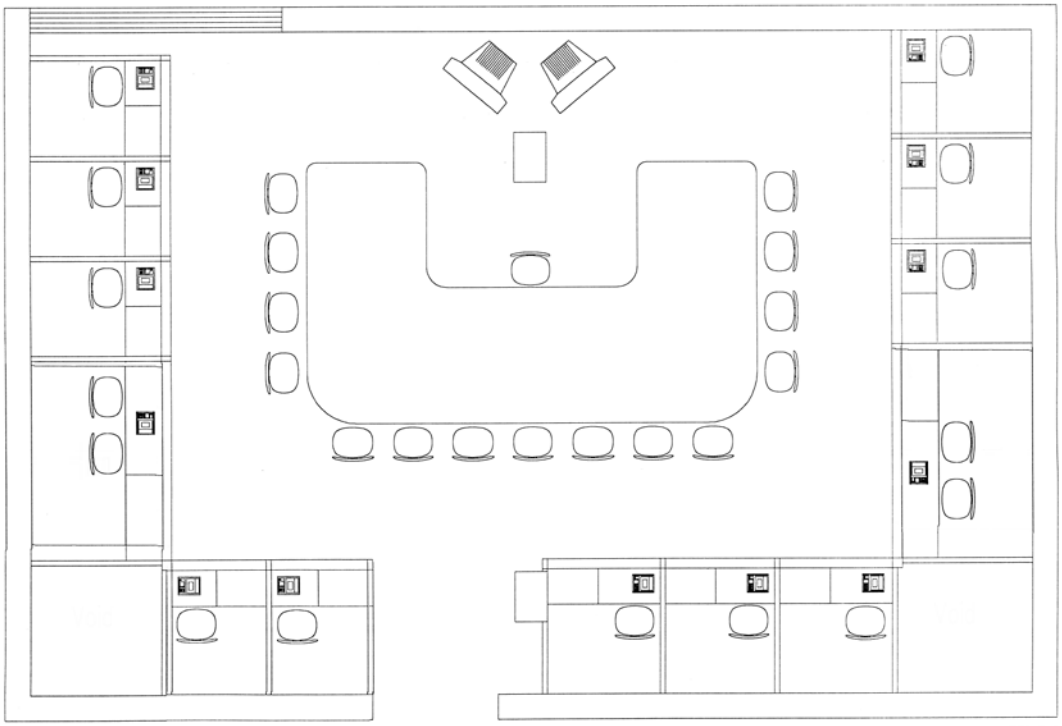
Todos los sujetos del estudio (GP, GC-1 y GC-2) realizan un ejercicio de interpretación simultánea con el fin de comparar los resultados obtenidos en las evaluaciones finales con el rendimiento en la IS y la aplicación de estrategias de reformulación, anticipación y síntesis en la producción del TM. Aparte se observa el uso y la fluidez en el uso de fórmulas estereotipadas de inicio, agradecimiento o conclusión. Se anuncia con una semana de antelación el contexto y el tipo de discurso seleccionado con el fin de que tengan tiempo suficiente para documentarse. No disponen del TO durante la interpretación.

4.6.2. Instalaciones

El Aula de Interpretación (v. fig. 4.6.2a) está dotada con un sistema de la empresa Tanberg, el *Simultaneous Translation System* (STS1). Se trata de una variante de laboratorio de idiomas de la misma firma con aplicaciones propias de la interpretación. Las instalaciones disponen de las funciones habituales en un contexto de interpretación de conferencias. La señal de audio puede provenir de alguno de los micrófonos de la mesa, de la casetera o de un vídeo. Además, mediante la opción 'relay' y el selector del panel de las cabinas, los estudiantes pueden escuchar

a cualquiera de sus compañeros. El profesor puede controlar el rendimiento de los estudiantes a través de un panel de control que representa la distribución en el aula de las cabinas o mediante una perilla de selección similar a la empleada por algunos delegados usuarios de interpretación de conferencia. Una de las ventajas didácticas del sistema es que permite la grabación a doble pista de la interpretación y del discurso original. Así podemos escuchar las dos versiones de forma simultánea o alternativa. Las demás especificaciones son las habituales de un laboratorio de idiomas. El principal inconveniente del sistema de grabación empleado es que las cintas grabadas en él se pueden escuchar exclusivamente en equipos Tanberg, lo que implica que los alumnos sólo pueden escuchar su rendimiento o volver a trabajar con el material grabado en el propio Aula de Interpretación y casi exclusivamente en horario de clase.

AULA DE INTERPRETACIÓN (ULPGC) **Figura 4.6.2a**



4.6.3. Discurso original

Escogimos para el experimento un discurso no leído, pero preparado de antemano y pronunciado por un orador alemán. El discurso se presenta grabado en cinta para evitar diferencias en la exposición del discurso a los distintos grupos. El propio orador ha sido el que

ha elaborado el discurso. Su temática y dificultad se corresponden con las de una prueba de examen de IS de nuestra Facultad de Traducción e Interpretación (ULPGC) y con un nivel medio del Máster de Interpretación de Conferencias (ULL).

El discurso se considera apropiado para el experimento, porque está relacionado con varios de los temas desarrollados en las asignaturas de IS, en concreto, con la relación judeocristiana y la lucha contra la discriminación, así como con los derechos humanos, temas todos ellos que se tratan tanto en las clases de Técnicas de Interpretación Simultánea: Alemán como en Prácticas de Interpretación Simultánea: Alemán. En el caso del GC-2 los sujetos no reciben la información con antelación, pero manifiestan haber cursado ya la semana temática de los derechos humanos y la discriminación. La lógica del discurso es coherente y tiene apartados que resultan abundantes en redundancia comunicativa.

El TO tiene una duración total de 13 minutos y 55 segundos. Aunque hemos trascrito todo el material (v. Anejo 7.2: 501-596), se han seleccionado fragmentos interesantes para el análisis de cada una de las estrategias y competencias que nos ocupan. No obstante, en la evaluación global se ha tenido en cuenta la totalidad del discurso.

En un intento por mitigar el efecto de no tener al orador visible y la pérdida de información por la falta de comunicación no verbal, recreamos un contexto ficticio, pero dado como real para la IS. Se trata del presidente Roman Herzog en su discurso inaugural de la 'Semana de la Fraternidad' alemana, un evento que se celebra de forma anual desde mediados de los cincuenta.

La velocidad de emisión del orador es de 100 palabras por minuto, lo que sitúa el discurso dentro de los límites establecidos por Gerver (1969) para considerarla óptima (v. § 1.1.7.2).

Identificamos cuatro fragmentos del discurso original que requieren una simplificación sintáctica, pero las posibilidades de reexpresión son múltiples. En lo que al uso de fórmulas hechas se refiere, el discurso inaugural se presta al uso correcto de expresiones hechas de inicio, felicitación, agradecimiento y, por supuesto, de conclusión, si bien nos hemos centrado en el estudio de las dos últimas. Hemos prescindido del final del discurso en la grabación empleada para que sean los propios sujetos los que lo concluyan y así observar su habilidad en el cierre de discursos.

El discurso original está compuesto como mínimo por 34 enunciados y proposiciones en donde cabe algún tipo de anticipación. Para determinar las anticipaciones posibles hemos procedido de igual forma que en los ejercicios de deducciones lógicas y anticipación de las

evaluaciones previas y finales. Hemos seleccionado únicamente aquellas anticipaciones en las que coincidían al menos dos de los tres asesores y quedan sin marcar verbos y predicados cuya anticipación dependerá del dominio de la lengua y del tema de cada sujeto.

Para observar la síntesis en la producción del TM es imprescindible identificar la redundancia del TO. La apreciación de la redundancia es subjetiva y por ello hemos vuelto a contar con el asesoramiento de dos compañeras que seleccionaron aquellos pasajes del discurso que consideraban prescindibles. Hemos incluido únicamente aquellos en los que coincidíamos al menos dos de las tres. Ahora bien, estamos convencidos de que la síntesis es posible en otros fragmentos no marcados como redundantes. Recogemos el discurso original completo en el Anejo 7.2 (p. 499 y ss.) con todos los fragmentos estudiados indicados.

4.6.4. Metodología

Los alumnos de los grupos de la FTI participan en el experimento en sesiones acordadas de antemano. Todos los sujetos han sido informados previamente del experimento. En el caso de los alumnos del GP, dicha IS forma parte de la evaluación final de la asignatura. Esto podría influir en el rendimiento, aunque los alumnos deberían llegar al examen sin excesiva presión, ya que la calificación final de la asignatura no depende exclusivamente del rendimiento durante el ejercicio de IS.

Los TM de los sujetos, resultado de su IS, han sido trascritos a partir del material grabado y quedan recogidos en su totalidad en el Anejo 7.2 (pp. 501-596). Los resultados de los intérpretes, que consideramos aún en formación, a pesar de haber concluido sus estudios en IS, serán imperfectos. No tenemos en cuenta todos los errores, sino que nos detenemos en la evaluación de las competencias que nos ocupan.

El sistema de trascripción empleado es una adaptación del que se ha elaborado en el marco del ECIS[100] a partir del método empleado por Pöchhacker (1994: 158-159) y se explica con mayor detalle en la introducción del Anejo 7.2 (p. 497 y ss.). Las adaptaciones vienen dadas por el distinto uso del material trascrito.

[100] Proyecto de Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y la Unión Europea. Investigadora Responsable: Dra. Ángela Collados Aís, Universidad de Granada.

4.7. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones finales y de la interpretación simultánea

Al igual que hicimos en las evaluaciones previas, tras la realización de cada ejercicio pedimos a los sujetos del estudio que cumplimenten un sencillo cuestionario de dificultad (v. Anejo 7.4).

Tabla 4.7a. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GP[101]

Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Valor medio	Observaciones
Flexibilidad léxica	4	3	2	2	2	2,5	▪ Aún habiendo leído y releído el glosario, sigo usando muy pocas y siempre las mismas (f · 5) ▪ Se hace difícil el utilizar numerosas fórmulas, sobre todo en alemán, puesto que a la hora de interpretar he mecanizado unas fórmulas determinadas que me salen automáticamente (i · 4) ▪ En principio el ejercicio parece fácil, pero así como así me resulta bastante complicado.
Reestructuración sintáctica 'Discriminación en el empleo y minorías étnicas'	2	2	5	4	-	2,8	▪ Al tener tiempo para escribir y pensar es más difícil simplificar que en una IS, pues falta la presión del tiempo (b · 3) ▪ Son temas actuales y no he tenido mucha dificultad para entender, a lo mejor sí para expresarme (d · 2) ▪ Ha sido tan difícil para mí, porque veía muy, muy poca redundancia, así que no estoy muy contenta con el resultado (f · 4) ▪ Me resultó difícil de reformular el texto (l · 4)
Reestructuración sintáctica 'Für Toleranz und Menschlichkeit…'	1	4	5	1	2	2,9	▪ Resulta un poco más difícil que el ejercicio anterior, pues implica un cambio de idioma (b · 3) ▪ Me resultó más fácil elaborar una síntesis (c · 3) ▪ Texto muy corto sin redundancia (no tenía que haber incluido el ejemplo) (f · 5) ▪ El texto me resultó muy fácil (l · 1)
Anticipación	-	3	6	3	1	3,2	▪ Como el texto era en alemán me resultaba muchísimo más fácil anticipar en alemán (j · 4) ▪ Espero que he captado lo que faltaba. Ejercicio un poco difícil (l · 4)
Memoria	1	1	6	3	2	3,3	▪ No me pareció difícil el texto, aunque no retuve los nombres especializados de la materia (d · 3) ▪ El registro infantil también es muy complicado (f · 4) ▪ Los fragmentos eran un poco largos y me olvidé de cosas (i · 3) ▪ Me resulta dificilísimo (j · 5) ▪ Texto divertido, las imágenes facilitaron la memorización (l · 1)
Síntesis	1	8	3	1	-	2,3	▪ No me resultó difícil de entender, porque es un tema que ya hemos tratado con anterioridad, pero me resultó largo y a lo mejor no he sabido coger las ideas principales (d · 4) ▪ No veo la redundancia (f · 4) ▪ El texto original está bien estructurado y claro. La dificultad consiste en sintetizar y reproducir en español (l · 1)
Media de valoración de dificultad de los ejercicios						**2,8**	
Ejercicio de IS	-	3	6	5	-	3,4	▪ No me resultó muy difícil, aunque me perdí en un par de momentos (d · 3) ▪ El ejercicio en sí no entrañaba tanta dificultad, pero mis condiciones no eran aptas para la IS (cansado, nervioso, enfermo) (h · 4)

[101] Los sujetos tenían que calificar la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil)

Tabla 4.7b. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GC-1

Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Valor medio	Observaciones
Flexibilidad léxica	1	-	4	-	1	3	▪ sin comentario
Reestructuración sintáctica 'Discriminación en el empleo y minorías étnicas'	-	1	4	1	-	3	▪ sin comentario
Reestructuración sintáctica 'Für Toleranz und Menschlichkeit…'	-	-	5	1	-	3,2	▪ sin comentario
Anticipación	-	1	-	1	4	4,3	▪ sin comentario
Memoria	1	-	5	-	-	2,7	▪ sin comentario
Síntesis	-	1	3	1	1	3,3	▪ sin comentario
Media de valoración de dificultad de los ejercicios						3,3	
Ejercicio de IS	-	2	2	1	1	3,2	▪ sin comentario

Tabla 4.7c. Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas del GC-2

Tipo de ejercicio	1	2	3	4	5	Valor medio	Observaciones
Flexibilidad léxica	-	1	3	2	-	3,2	▪ sin comentario
Reestructuración sintáctica 'Discriminación en el empleo y minorías étnicas'	-	3	3	-	-	2,5	▪ sin comentario
Reestructuración sintáctica 'Für Toleranz und Menschlichkeit…'	-	1	3	2	-	3,2	▪ sin comentario
Anticipación	-	-	4	2	-	3,3	▪ sin comentario
Memoria	-	3	3	-	-	2,5	▪ sin comentario
Síntesis	-	2	3	-	1	3	▪ sin comentario
Media de valoración de dificultad de los ejercicios						3	
Ejercicio de IS	-	-	2	2	2	4	▪ No lo he hecho, porque no tengo alemán suficiente para hacer simultánea (voy a clase de oyente) (b · 5)

Si tenemos en cuenta que la dificultad del material empleado tanto en las evaluaciones previas como en las finales es similar y por tanto comparable, resulta muy interesante observar la percepción subjetiva del grado de dificultad de los ejercicios de las EF y compararla con los datos obtenidos en las EP. Parece lógico prever una percepción de la dificultad inferior dada la formación que han recibido todos los sujetos en los últimos meses.

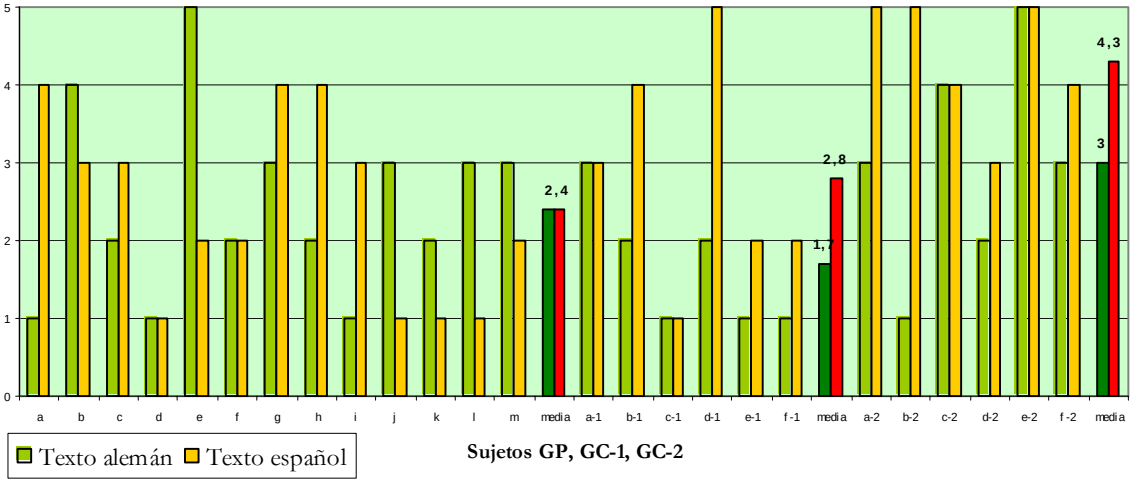
4.8. Resultados obtenidos en las evaluaciones previas y finales

Una de las mayores dificultades metodológicas a las que nos enfrentamos en el presente estudio ha sido la evaluación de los resultados. Esta nos llevó, por ejemplo, a eliminar algunos ejercicios previos y finales empleados en los estudios piloto, ya que, como pudimos constatar su evaluación requería un estudio anterior exhaustivo que excedía las limitaciones de este trabajo de tesis doctoral.

En la calificación de los ejercicios han intervenido en total cinco interjueces, licenciados en filologías o en traducción e interpretación, y profesionales en activo. Ya en los estudios piloto previos al presente estudio, nos dimos cuenta de la necesidad de establecer unos baremos iniciales que no dieran lugar a una valoración sesgada de los resultados. Con este propósito, nos propusimos consensuar entre los interjueces los distintos criterios de evaluación y puntuación para cada uno de los ejercicios.

La calificación del rendimiento en los ejercicios previos y finales es sobre cinco, donde 1 equivale a 'muy mal' y 5 a 'muy bien'. Hemos evitado el uso de decimales (p.ej. 3,5) para simplificar la expresión de los resultados, aunque ha sido inevitable en las notas medias de los grupos.

Conocimientos culturales a partir del texto alemán y el texto español
Tabla 4.8a



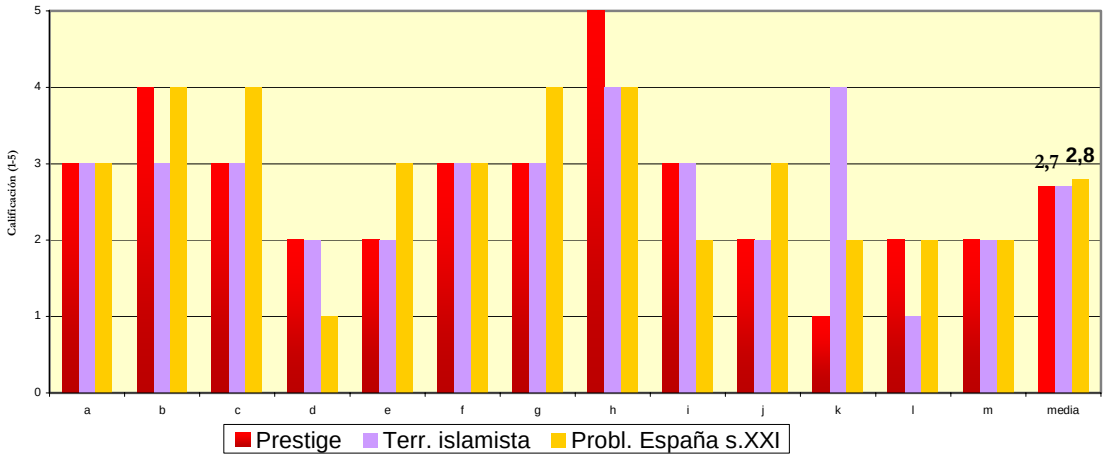
Columnas verde oscuro: nota media del grupo a partir del texto alemán
Columnas rojas: nota media del grupo a partir del texto español

A pesar de la gran subjetividad que podemos prever en la evaluación de los conocimientos, nos sorprendió la gran coincidencia de notas de los cuatro interjueces que participan en la calificación de los ejercicios de conocimientos.

En aquellos casos en los que se apreciaba una diferencia de nota (por ejemplo, cuando dos interjueces calificaban un rendimiento con un 4, frente a otros dos que lo calificaban de 3) se compartieron criterios para así consensuar las calificaciones sin recurrir a medias aritméticas.

Como se refleja en la tabla 4.8a los resultados obtenidos en los **ejercicios de conocimientos culturales** confirman una considerable superioridad del GC-2 con respecto a los sujetos del GP y del GC-1. Destacamos una mayor proporción de buenas notas en el GC-2 en comparación con los otros dos grupos[102]. Esto respalda nuestra decisión didáctica de limitar el número de temas tratados para conseguir avanzar en el desarrollo y la aplicación de las estrategias de interpretación y, por otro lado, debería tener una influencia directa en todo el proceso de la IS. Como cabía esperar, la mayoría de los sujetos muestran mayores conocimientos culturales en el ejercicio que se relaciona con España que con Alemania. Todas las excepciones corresponden a alumnos de intercambio Erasmus (sujetos E, K y L del GP) o bilingües 'falsos o tardíos', es decir, que llevan menos de diez años viviendo en España o cuya lengua A sería claramente el alemán (sujetos B y J del GP).

Conocimientos enciclopédicos
Gráfico 4.8b

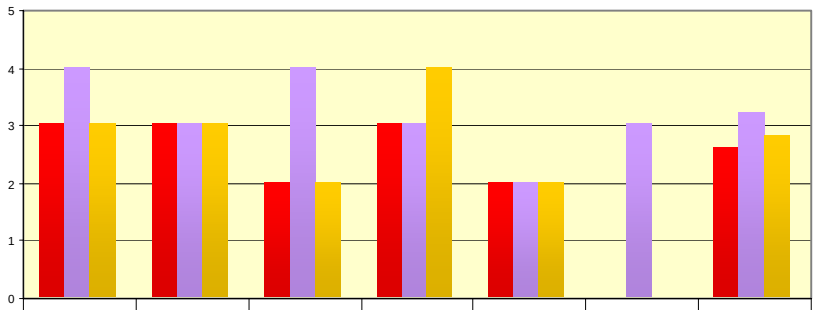


[102] Todos los resultados de los ejercicios de conocimientos culturales (texto español y texto alemán), así como de los ejercicios de conocimientos enciclopédicos (*Prestige*, Terrorismo Islamista y Problemas que afronta España en el s.XXI) están trascritos y recogidos en el Anejo 7.1.

Cuadro de tabla 4.8b
Conocimientos enciclopédicos GP

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
Prestige	3	4	3	2	2	3	3	5	3	2	1	2	2
Terrorismo islamista	3	3	3	2	2	3	3	4	3	2	4	1	2
Problemas de España	3	4	4	1	3	3	4	4	2	3	2	2	2

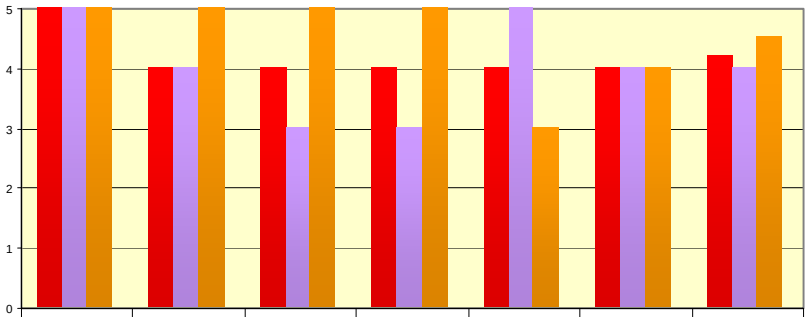
Conocimientos enciclopédicos GC-1
Tabla 4.8c



	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1	media
Prestige	3	3	2	3	2		2,6
Terrorismo islamista	4	3	4	3	2	3	3,2
Problemas de España s.XXI	3	3	2	4	2		2,8

Sujetos GC-1

Conocimientos enciclopédicos GC-2
Tabla 4.8d

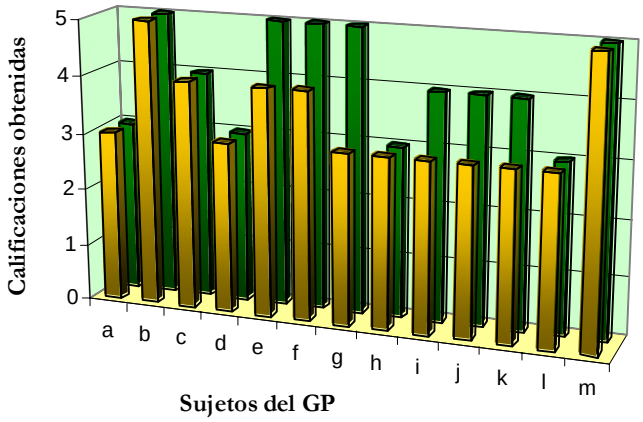


	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2	media
Prestige	5	4	4	4	4	4	4,2
Terrorismo islamista	5	4	3	3	5	4	4
Problemas de España s.XXI	5	5	5	5	3	4	4,5

Sujetos GC-2

En los primeros ejercicios de flexibilidad léxica de las EP y EF, **los ejercicios de fórmulas equivalentes**, se emplean expresiones que no corresponden exactamente a la categoría que se pregunta. Por ejemplo, en el caso de las fórmulas de bienvenida, se recogen expresiones de apertura de discurso, agradecimiento y otras de satisfacción. Como entendemos que siempre será posible crear un contexto determinado en el que cualquier expresión, con independencia de su significado, tenga el sentido de palabras de bienvenida, por ejemplo, se han considerado correctos prácticamente todos los equivalentes. Dado que la razón de estos ejercicios es tantear la competencia lingüística en español y en alemán de los sujetos, hemos castigado los errores léxicos y morfosintácticos, así como el uso de calcos. En su calificación hemos intervenido únicamente dos interjueces, ya que entendemos que ésta resulta menos subjetiva y más sencilla que la de los ejercicios anteriores. Ambos interjueces coincidimos en la práctica totalidad de las notas. En las tablas 4.8e, 4.8f y 4.8g quedan reflejados los resultados obtenidos por los sujetos de los tres grupos. Cabe señalar que, salvo en el caso de los alumnos de intercambio Erasmus (sujetos E, K y L) y algún otro sujeto con alemán como lengua materna (sujeto C del GP), en general el rendimiento en español fue superior al rendimiento en alemán. A primera vista, no parece apreciarse ninguna mejoría en los sujetos de los distintos grupos. En algunos casos (sujetos C-1 y D-1) su rendimiento parece incluso experimentar un ligero descenso.

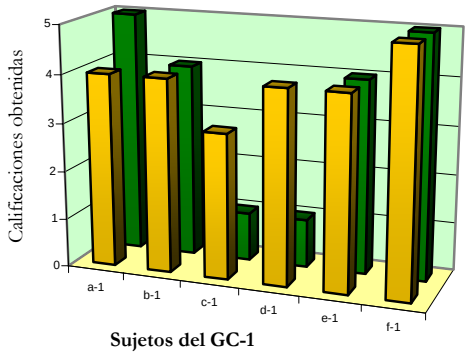
Ejercicio de flexibilidad léxica GP
Tabla 4.8e



	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
EP: bienvenida y conclusión	3	5	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	5
EF: inicio y agradecimiento	3	5	4	3	5	5	5	3	4	4	4	3	5

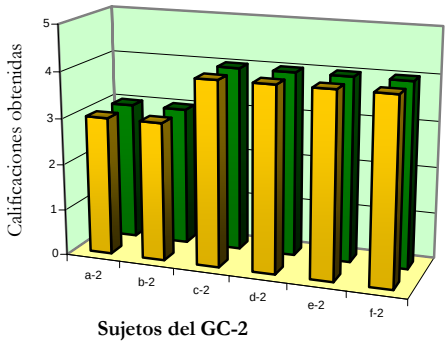
No obstante, un análisis más detallado nos releva una ligera mejoría en seis de los trece sujetos del GP. Tenemos que tener en cuenta que otros dos alcanzan la máxima puntuación tanto en las EP como en las EF. Ya hemos visto en el capítulo anterior que hacemos hincapié en la automatización de fórmulas estereotipadas para facilitar la tarea de producción. No obstante, antes de sacar alguna conclusión, tenemos que contrastar estos resultados con el uso de las fórmulas en la práctica de la IS.

Ejercicio de flexibilidad léxica GC-1
Tabla 4.8f



	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1
EP: bienvenida y conclusión	4	4	3	4	4	5
EF: inicio y agradecimiento	5	4	1	1	4	5

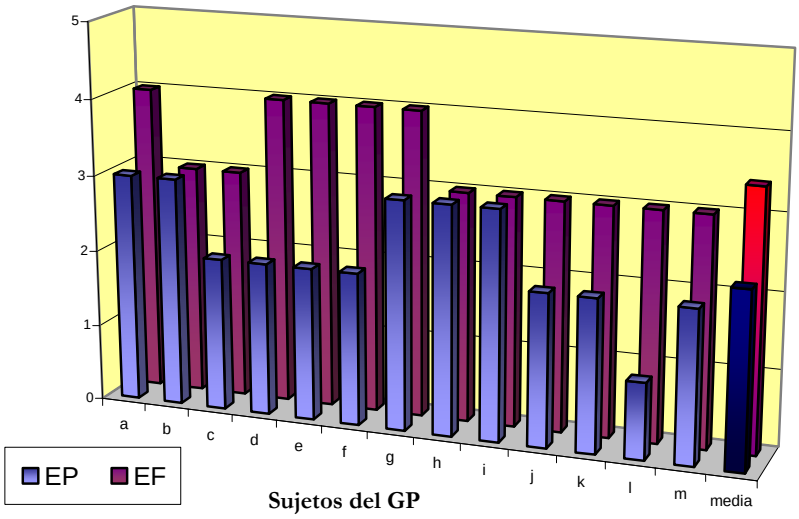
Ejercicio de flexibilidad léxica GC-2
Tabla 4.8g



	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2
EP: bienvenida y conclusión	3	3	4	4	4	4
EF: inicio y agradecimiento	3	3	4	4	4	4

Recordemos que la segunda parte de la evaluación de la competencia lingüística en español y en alemán incluye dos **ejercicios de reestructuración y simplificación sintáctica**. Observemos primeramente las calificaciones obtenidas en la combinación español-español. Salvo el sujeto F-2, el resto de los sujetos del estudio mantiene o supera la calificación obtenida en las EP. Todos los sujetos que habían obtenido calificaciones de 'muy mal' (1) o 'mal' (2) en las EP, mejoran su rendimiento en las EF hasta el 'suficiente' (3) o incluso el 'bien' (4). Diez de los trece sujetos del GP consiguen mejorar su rendimiento como se refleja en la tabla 4.8h. Cinco de los seis sujetos del GC-1 mantienen la misma calificación obtenida en las EP, siendo el C-1, que había obtenido la peor calificación en las EP, el único que mejora ligeramente su rendimiento. Como vemos en la tabla 4.8j, tres sujetos del GC-2 mejoran, otros dos se mantienen y el último muestra un pequeño retroceso (v. tablas 4.8h, 4.8i y 4.8j).

Reexpresión y simplificación sintáctica (GP)
español-español Tabla 4.8h



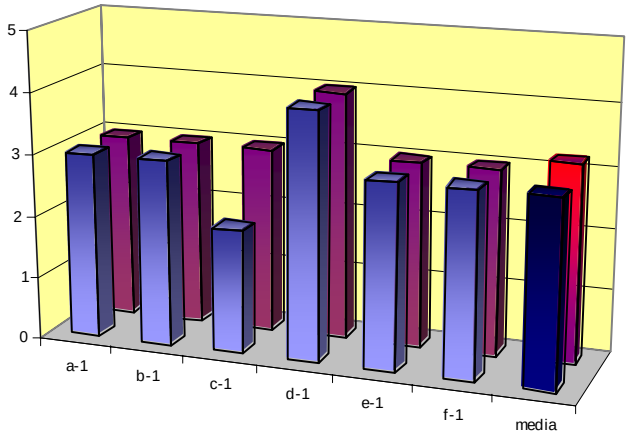
Cuadro de tabla 4.8h
Reexpresión y simplificación sintáctica (GP)
español-español

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	**Media**
EP	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	**2.2**
EF	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	**3.6**

Con independencia de los resultados obtenidos en este ejercicio que nos indican la capacidad de reformulación de los distintos sujetos en español, la siguiente variante en la que

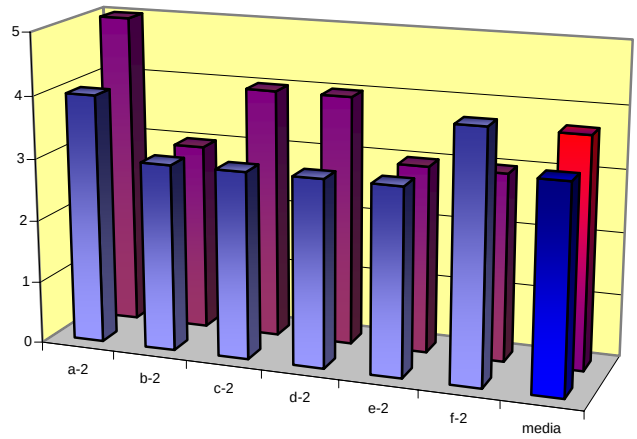
introducimos el cambio de código lingüístico, nos aporta más datos acerca de los conocimientos lingüísticos de los distintos sujetos del estudio.

Reestructuración y simplificación sintáctica (GC-1) español-español
Tabla 4.8i



	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1	media
EP	3	3	2	4	3	3	3
EF	3	3	3	4	3	3	3,2

Reestructuración y simplificación sintáctica (GC-2) español-español
Tabla 4.8j

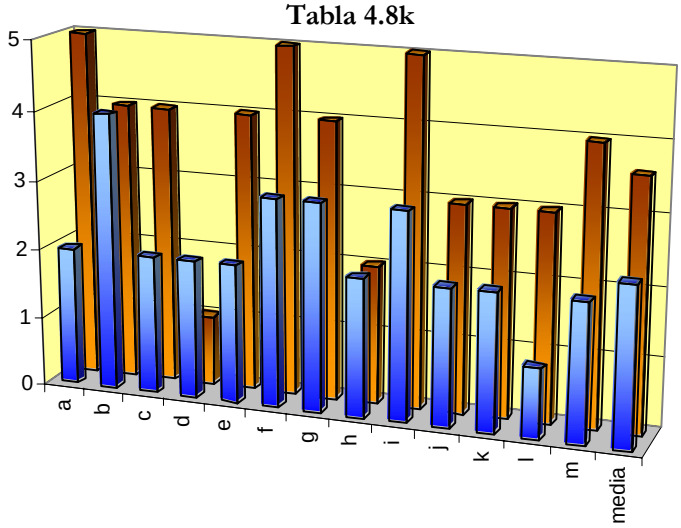


	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2	media
EP	4	3	3	3	3	4	3,3
EF	5	3	4	4	3	3	3,7

Un buen resultado en la combinación español-español, pero un mal resultado al introducir el alemán, podría indicarnos un incumplimiento del requisito previo de los conocimientos lingüísticos de las lenguas de trabajo.

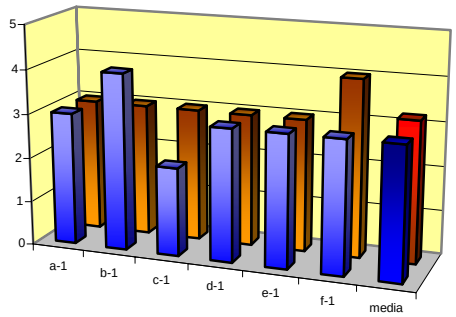
A continuación presentamos los resultados obtenidos por los tres grupos en el **ejercicio de reestructuración y simplificación sintáctica en la combinación alemán-español** (tablas 4.8k, 4.8l y 4.8m).

Reestructuración y simplificación sintáctica (GP) alemán-español
Tabla 4.8k



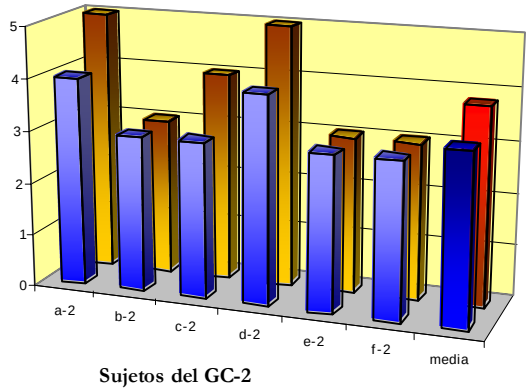
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	media
EP	2	4	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	2,3
EF	5	4	4	1	4	5	4	2	5	3	3	3	4	3,6

Reestructuración y simplificación sintáctica (GC-1) alemán-español
Tabla 4.8l



	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1	media
EP	3	4	2	3	3	3	3
EF	3	3	3	3	3	4	3,2

Reestructuración y simplificación sintáctica (GC-2) alemán-español
Tabla 4.8m



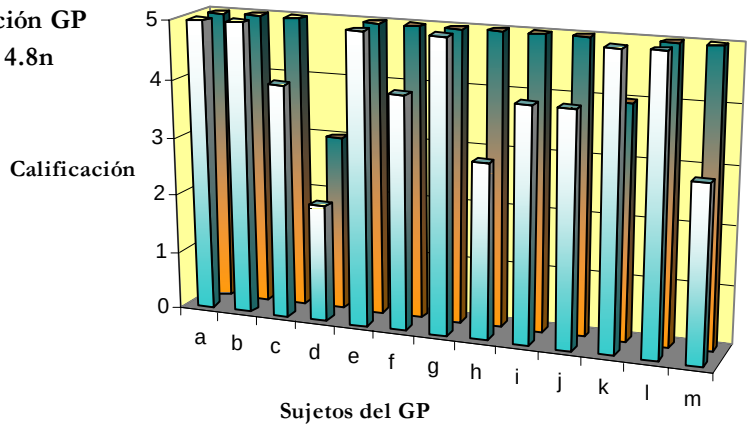
	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2	media
EP	4	3	3	4	3	3	3,3
EF	5	3	4	5	3	3	3,8

Creemos que resulta relevante para nuestro estudio destacar que la media de las calificaciones obtenida por los sujetos del GP en las EP (2,3) es la más baja con diferencia (3 del GC-1 y 3,3 del GC-2). Si contrastamos estos resultados con las medias de los grupos en las EF, constatamos una mejoría en todos los grupos, aunque sobresale la del GP. Son diez los sujetos del GP que obtienen mejor calificación, en siete de los casos dicha mejoría se podría calificar de excelente. Todo ello podría interpretarse como un signo de la eficacia del sistema de ejercicios en el desarrollo de la reexpresión reducida y el alejamiento del TO como estrategias de interpretación. No obstante, antes conviene realizar un análisis de los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las combinaciones y hacer un seguimiento de la posible relación entre las calificaciones obtenidas en la combinación alemán-español y el uso de la reestructuración y simplificación en el ejercicio de interpretación simultánea.

La evaluación en el caso de los **ejercicios de anticipación** resulta más sencilla que en el ejercicio anterior: los sujetos tienen 10 omisiones y por cada dos aciertos consiguen un punto. Resulta difícil determinar a partir de qué tipo de conocimientos son capaces de anticipar los alumnos, ya que es sabido que las inferencias lingüísticas y cognitivas están entrelazadas hasta el punto de que puede resultar imposible separarlas.

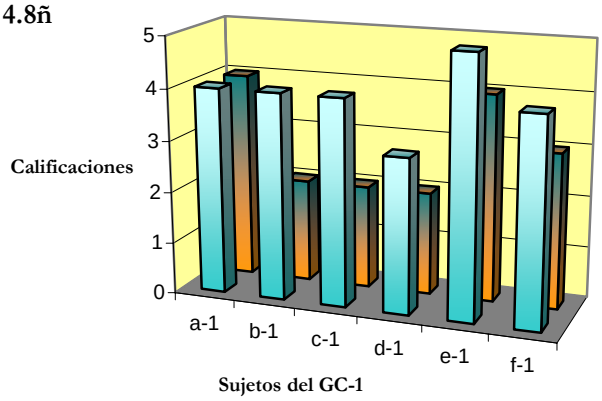
Los resultados están recogidos íntegros en el Anejo 7.1 (371-373, 401, 433, 460-462, 479, 492). A continuación representamos en tablas y gráficos los resultados obtenidos por los distintos sujetos y grupos en los ejercicios de anticipación de las EP y EF. Se aprecia una mejoría en doce de los trece sujetos que conforman el GP (v. Tabla 4.8n). En el caso del GC-1, cinco de los seis sujetos empeoran ligeramente su rendimiento con respecto a los resultados de las EP. Este ligero empeoramiento coincide con una percepción subjetiva de mayor dificultad al realizar el ejercicio de anticipación en las evaluaciones finales (4,3 de media frente al 3,5 de las EP), que no confirma el resto de los sujetos del estudio.

Anticipación GP
Tabla 4.8n



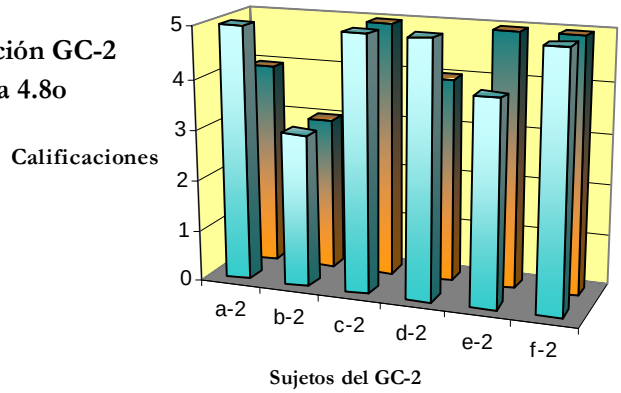
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
EP	5	5	4	2	5	4	5	3	4	4	5	5	3
EF	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5

Anticipación GC-1
Tabla 4.8ñ



	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1
EP	4	4	4	3	5	4
EF	4	2	2	2	4	3

Anticipación GC-2
Tabla 4.8o



	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2
EP	5	3	5	5	4	5
EF	4	3	5	4	5	5

En el segundo grupo de control se aprecia cierta tendencia a mantener el mismo rendimiento. A pesar de que los resultados obtenidos por nuestro GP parecen apuntar hacia una eficacia del sistema para desarrollar la estrategia de anticipación, habría que contrastar estos resultados con el estudio de la anticipación en el ejercicio de interpretación. Por otro lado, hemos señalado en el presente trabajo que las anticipaciones lógicas se fundamentan en los conocimientos de todo tipo. Los sujetos del GP, a pesar de no destacar en los ejercicios de conocimientos, como acabamos de ver, sí logran muy buenos resultados en este ejercicio. Aunque no podemos afirmarlo con total seguridad, nosotros estamos convencidos de que uno de los motivos que favorecen la gran capacidad de anticipación del GP reside en los conocimientos del tema adquiridos durante el cuatrimestre.

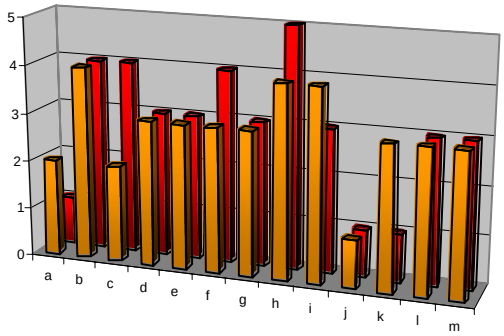
A la hora de calificar los **ejercicios de memoria** debemos tener en cuenta que no todas las unidades corresponden a la información principal del texto. No sería consistente con los fundamentos teóricos defendidos en el presente trabajo ni con el sistema de ejercicios propuesto que no tuviéramos en cuenta este particular en la puntuación. Hemos contabilizado pues las unidades de sentido transmitidas con respecto al total de unidades de sentido excluyendo las redundantes, siguiendo los siguientes criterios:

- Unidad de sentido transmitida (✓) o sustitución correcta ([✓]): +1 punto
- Omisión compensada (%): +1 punto
- Unidad de sentido transmitida con pequeña omisión (✓-): +0,5 puntos
- Unidad de sentido transmitida con ligera versión no exacta (-): +0,25 puntos

- Sustitución con ligera versión no exacta ([-]): +0,25 puntos
- Omisiones (O) y adiciones ([+]): 0 puntos

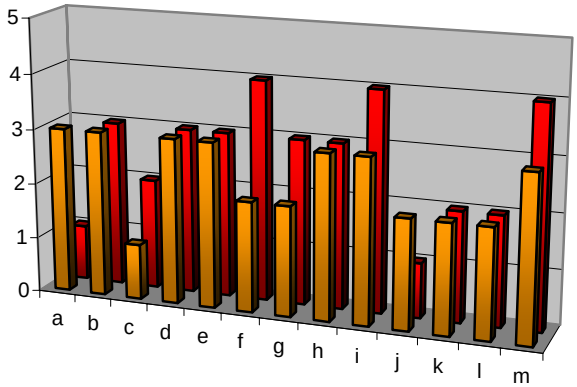
En el Anejo 7.1 (373-376, 402-404, 434-436, 462-465, 480-482, 493-495) encontramos tablas con los aciertos y las transcripciones de algunos de los resultados de los sujetos de los tres grupos. Veamos a continuación el rendimiento de los sujetos del GP en las evaluaciones previas y finales en los ejercicios de memoria.

1er ejercicio de Memoria GP
Tabla 4.8p



	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
EP	2	4	2	3	3	3	3	4	4	1	3	3	3
EF	1	4	4	3	3	4	3	5	3	1	1	3	3

2º ejercicio de Memoria GP
Tabla 4.8q



	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
EP	3	3	1	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3
EF	1	3	2	3	3	4	3	3	4	1	2	2	4

No se aprecia evolución de ningún tipo en el conjunto del grupo. Un breve vistazo a las calificaciones obtenidas por los sujetos del GC-1 de la tabla 4.8r basta para constatar que algo similar ocurre en este primer grupo de control. No así en el segundo grupo de control. En el GC-2 cinco de los seis sujetos mejoran su rendimiento en las evaluaciones finales. Recordamos que se trata de alumnos del Máster de Interpretación de Conferencias que comienzan su formación con la práctica de la interpretación consecutiva, modalidad de interpretación que ejercita más el apoyo en la memoria. Además debemos recordar que los sujetos de este grupo de control han superado una prueba de acceso que incluye tareas combinadas de memoria, como por ejemplo resumen en la lengua materna del contenido de un texto escuchado en otra lengua. En realidad sorprenden sus bajas calificaciones en los ejercicios de memoria en las EP.

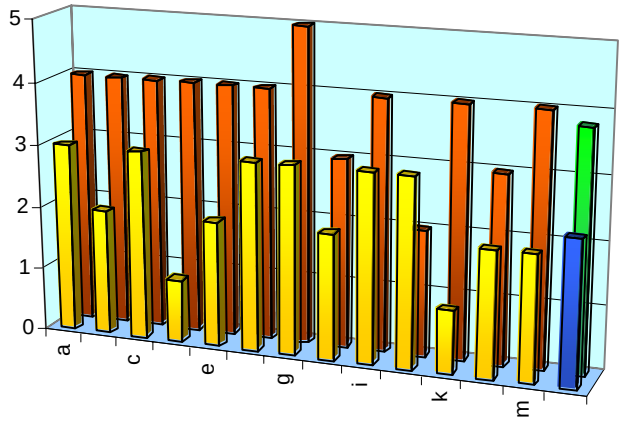
Calificación del ejercicio de memoria del GC-1 y GC-2
Tabla 4.8r

Grupo	Sujeto	1er ejercicio EP	1er ejercicio EF	2º ejercicio EP	2º ejercicio EF
GC-1	a-1	3	3	3	3
	b-1	4	2	3	2
	c-1	3	1	2	2
	d-1	3	1	2	3
	e-1	1	3	1	4
	f-1	3	3	2	2
GC-2	a-2	3	3	1	4
	b-2	4	4	2	3
	c-2	3	3	2	3
	d-2	3	3	2	2
	e-2	1	3	2	3
	f-2	3	3	2	3

En la realización de este ejercicio de memoria en las EP y en las EF, así como en el posterior análisis de los resultados, hemos constatado un aspecto que nos había pasado inadvertido en los estudios piloto previos y que podría afectar a los resultados. Aquellos sujetos que tienen la lengua española como lengua extranjera (lengua B o C) se enfrentan a una dificultad añadida en la fase de comprensión, les permitimos restituir las unidades de sentido en alemán y en inglés (sujeto E del GC-2, bilingüe italiano-inglés). Con todo se trata de un ejercicio más complejo (cambio lingüístico). Esto justificaría la exclusión de los sujetos E, K, L del GP y del sujeto E del GC-2. No obstante, con independencia de la lengua materna de los sujetos, no podemos constatar ningún indicio de mejoría en el uso de la memoria en los sujetos del GP gracias a la aplicación de nuestro método. Lo cierto es que, como hemos visto en el capítulo anterior, no empleamos este tipo de ejercicio para fomentar el uso de la memoria en el proceso formativo. Es más, las bajas calificaciones de los sujetos del GC-2 en las EP nos hacen

suponer que la metodología empleada para esta categoría podría no ser la más apropiada a pesar de su utilidad en estudios anteriores (Gerver et al., 1989: 727). Creemos que resultará muy interesante contrastar los resultados obtenidos en el ejercicio de memoria en las EP y EF con las calificaciones finales en los ejercicios de interpretación simultánea.

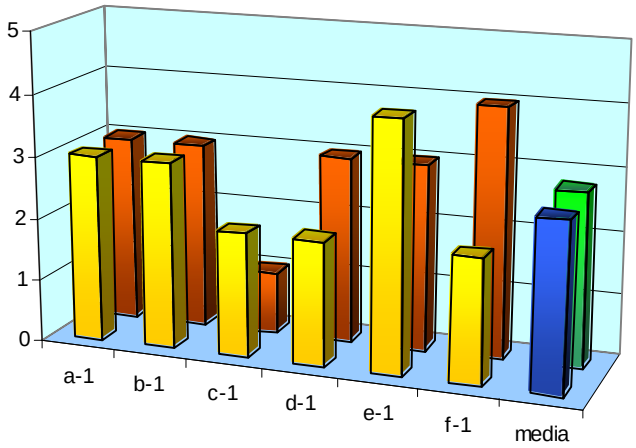
En el caso de los **ejercicios de síntesis**, volvemos a detectar cierta evolución en todos los grupos. La más destacable se observa en el GP, donde se pasa de una mala calificación media (2,3) en las EP a una buena (3,8) en las EF (v. Gráfico y Tabla 4.8s). En el caso del primer grupo de control la mejoría es muy leve y relativa, porque tres sujetos mantienen la misma calificación, dos empeoran ligeramente, mientras que el F-1 consigue una calificación sensiblemente mejor en las EF. Los sujetos del GC-2 siguen una dinámica similar a la del primer grupo de control (v. Gráfico y Tabla 4.8u). Cabe destacar que el sujeto B-2 decide no realizar en las EF el ejercicio de síntesis. Como no realiza ningún comentario en su hoja de percepción subjetiva de la dificultad del ejercicio, no podemos saber a ciencia cierta el motivo de dicho abandono, lo que sí sabemos es que este sujeto también abandona el ejercicio de interpretación simultánea. En este sentido, comenta que en el MIC le habían recomendado en las pruebas de febrero participar en las prácticas de IS únicamente como oyente, porque sus conocimientos lingüísticos en alemán no eran suficientes para esta modalidad de interpretación, lo cual nos sirve de indicativo del nivel de competencia que exige el MIC a sus participantes.



Síntesis GP
Tabla 4.8s

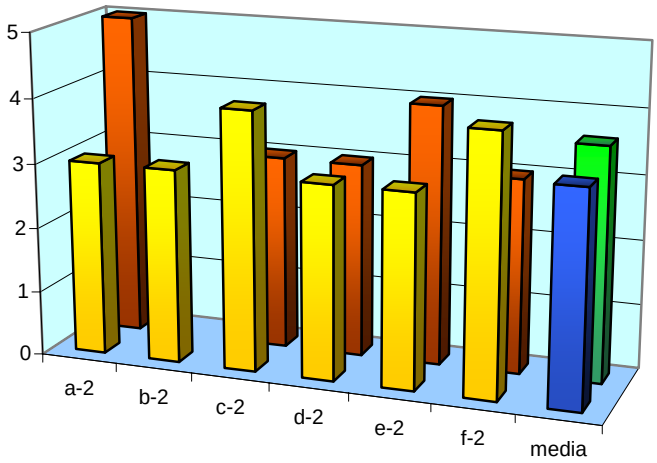
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	media
EP	3	2	3	1	2	3	3	2	3	3	1	2	2	2,3
EF	4	4	4	4	4	4	5	3	4	2	4	3	4	3,8

Síntesis GC-1
Tabla 4.8t



	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1	media
EP	3	3	2	2	4	2	2,7
EF	3	3	1	3	3	4	2,8

Síntesis GC-2
Tabla 4.8u



	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2	media
EP	3	3	4	3	3	4	3,3
EF	5		3	3	4	3	3,6

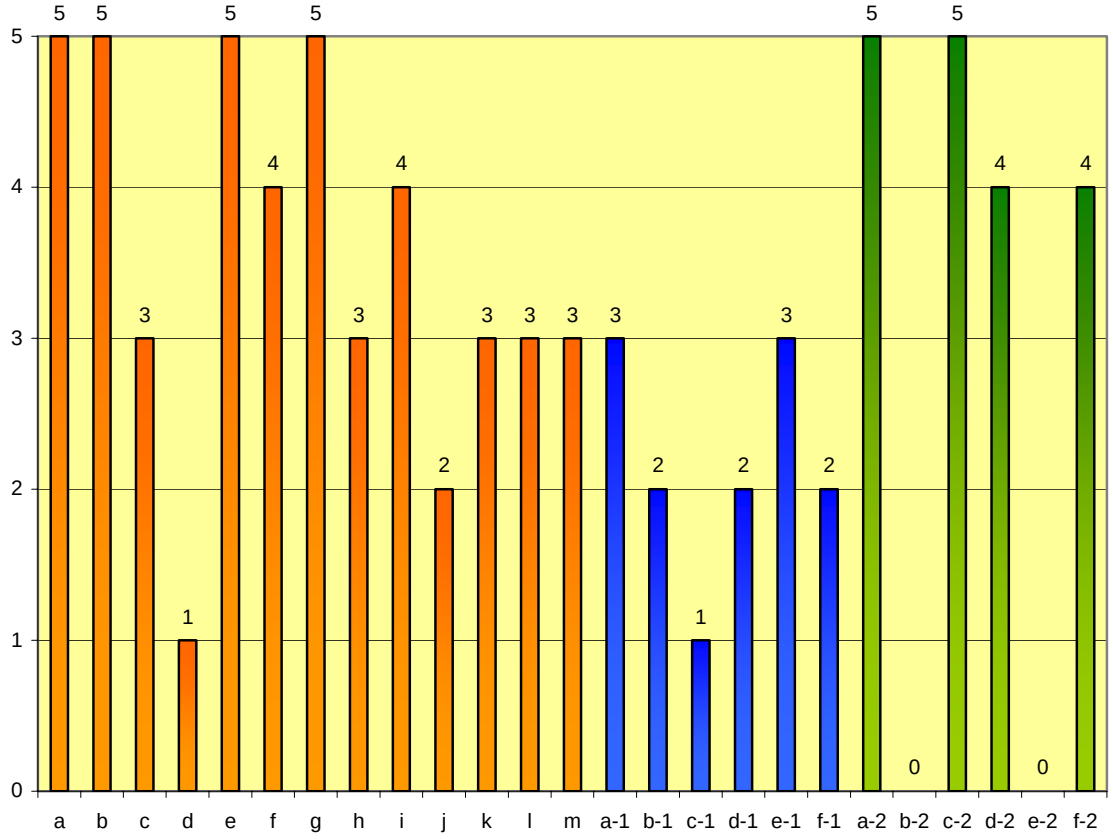
4.9. Resultados obtenidos en el ejercicio de interpretación simultánea

La evaluación del rendimiento de los sujetos del estudio se ha realizado a partir tanto de la impresión general que transmite la audición de las distintas interpretaciones como de las

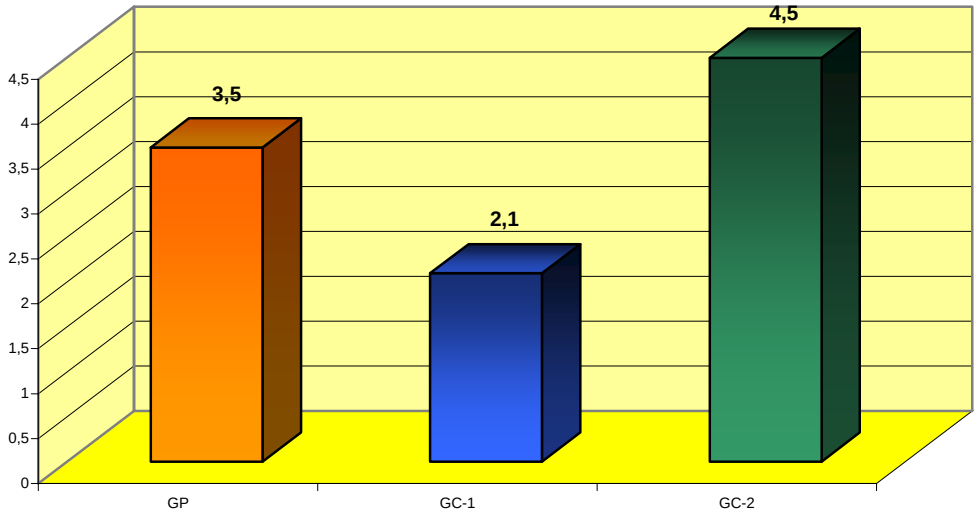
transcripciones realizadas al efecto. En ella han participado tres interjueces, dos de ellos ajenos al estudio, que han coincidido en la mayoría de los casos en sus calificaciones. Los casos dudosos han sido consensuados. Todas las transcripciones se recogen en el Anejo 7.2 junto a sus respectivas hojas de evaluación cumplimentadas a partir de las observaciones de los interjueces. Los parámetros incluidos en dichas hojas de evaluación abarcan todos los aspectos que tenemos en cuenta habitualmente en la calificación de la interpretación en la asignatura de Prácticas de Interpretación Simultánea: Alemán. Ha sido elaborada a partir de la propuesta por Riccardi (2002: 125-126), aunque hemos incluido algunas adaptaciones de acuerdo a las necesidades concretas del estudio. En concreto, se centra en la transmisión del sentido, el uso de la redundancia en especial con vistas a la síntesis, la reestructuración y simplificación sintáctica y el uso de las fórmulas de conclusión y agradecimiento adecuadas.

En el siguiente gráfico se observan las calificaciones globales obtenidas por todos los sujetos del estudio.

Ejercicio de Interpretación Simultánea GP, GC-1 y GC-2
Gráfico 4.9a



Medias de la calificación global de la interpretación simultánea
Gráfico 4.9b



Antes de continuar debemos tener en cuenta que los sujetos del GC-2 aún no han concluido su formación. Es más, tienen aún por delante tres meses y medio de prácticas intensivas en todas sus combinaciones de lenguas de trabajo. Aunque el número de horas recibido hasta el momento de realizar el ejercicio de interpretación y los ejercicios de las evaluaciones finales es similar al del resto de los sujetos del estudio, es presumible que su rendimiento seguirá mejorando.

A la vista de los gráficos 4.9a y 4.9b podemos vernos tentados a sacar conclusiones precipitadas. Pero dado que en la evaluación global influyen otros aspectos no recogidos en el presente estudio, como por ejemplo, la fluidez, la dicción, las pausas rellenas y no rellenas o los errores fonológicos y prosódicos, resulta mucho más interesante el estudio pormenorizado de las calificaciones parciales y su comparación con los datos obtenidos en los ejercicios de las evaluaciones previas.

Comenzamos por **el uso de fórmulas de agradecimiento y conclusión en el ejercicio de IS**. A continuación presentamos una pequeña tabla con las calificaciones obtenidas y la contrastamos con los resultados de los sujetos en el ejercicio de las EF. **Tabla 4.9c**

Sujetos	**a**	**b**	**c**	**d**	**e**	**f**	**g**	**h**	**i**	**j**	**k**	**l**	**m**
IS	4	4	3	2	5	5	4	5	5	4	2	3	4
EF	3	5	4	3	5	5	5	3	4	4	4	3	5

Sujetos	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2
IS	3	3	2	2	3	4	4	-	4	2	-	3
EF	5	4	1	1	4	5	3	3	4	4	4	4

Podemos observar que en general los sujetos del GP obtienen buenos resultados tanto en el ejercicio de las EF como en el uso de fórmulas en el ejercicio de IS. Destacamos dos excepciones, los sujetos D y K que obtienen resultados significativamente peores en las IS que en el ejercicio de las EF. En ambos casos se refiere a sujetos que no cumplen con el requisito previo del conocimiento de las lenguas. El sujeto D muestra a lo largo de todo el estudio carencias en la comprensión de la LO (alemán), mientras que el sujeto K (estudiante Erasmus) tiene la lengua española como lengua C y, a pesar de experimentar una mejoría considerable, no ha adquirido aún la competencia lingüística necesaria para producir un TM aceptable en español. No obstante, este último sujeto consigue aplicar mejor las estrategias de IS. Todo ello se refleja en los resultados parciales del ejercicio de IS. Todos los sujetos del GC-1 hacen peor uso de las fórmulas de agradecimiento y conclusión en el ejercicio de IS, que en las EP y EF. También en el caso de los sujetos C-1 y D-1 podemos constatar una falta de competencia lingüística en alemán, lo que se traduce también en malos resultados en las calificaciones parciales del ejercicio de IS. En el GC-2 no hemos podido apreciar ningún patrón general: el sujeto A-2 mejora, el C-2 mantiene y el resto empeora ligeramente su calificación. Además los sujetos D-2 y E-2 no entienden que deben cerrar el discurso. Estos datos sugieren que los sujetos del GC-2 no han recibido hasta el momento una formación específica orientada a la práctica consciente de fórmulas hechas.

En realidad los buenos resultados del GP no nos sorprenden, ya que el sistema de ejercicios que estamos sometiendo a prueba hace especial hincapié en la automatización del empleo de fórmulas estereotipadas de todo tipo con el fin de disminuir en lo posible el esfuerzo de producción.

Sigamos con la revisión de los resultados obtenidos en el uso de **la estrategia de reformulación en el ejercicio de IS**. Recordemos que habíamos seleccionado previamente cuatro segmentos del discurso original para el estudio de esta estrategia en particular. En la transcripción del TO estos aparecen marcados en gris (v. Anejo 7.2: 499 y ss.). A continuación exponemos algunas soluciones clasificadas en tres categorías: ejemplos de buena o muy buena reestructuración y simplificación sintáctica (sobre fondo marfil), ejemplos de una

reformulación regular (sobre fondo gris) y ejemplos de malas o muy malas reformulaciones (sobre fondo verde).

1er segmento del TO (reformulación) Versöhnung und Friedensstiftung beginnen deswegen immer mit einem Wandeln° falscher Einstellungen. Versöhnung und Friedensstiftung° beginnen also mit Aufklärung im besten Sinne des Wortes°. Aufklärung über die Dummheit und Borniertheit° von Feindbildern. Aufklärung über die Klischees°. Aufklärung über die so schlimmen Verallgemeiner°rungen bei Menschen. °Versöhnung und Frieden gehen deshalb also immer vom Menschen aus°, die im Anderen zunächst den Mitmenschen sehen. •Den Mitmenschen der vielleicht anders lebt, der vielleicht etwas anderes glaubt°, der aber doch zuerst eben ein Mensch ist°.	
Sujeto E La reconSciliación y el mantenimiento de la paz, ɜ la consolidación de la paz siempre empiezan por una transformación, un cambio de actitud, empiezan ɜ por la información, el esclarecimiento, sobre la estrechez de miras y ɜ ɜ los tópicos relacionados ɜ ~~a~~ otras razas, s—ɜ tópicos que generalizan. // La reconciliac-ción y la paz siempre parten de personas que ven en el otro en primer lugar al prójimo, al prójimo que ɜ tal vez crea en otra cosa, tenga otra fe o vista de otra manera, pero que, ante todo, es un ser humano.	Reestructuraciones buenas, con cierto alejamiento del TO
Sujeto D-2 Por eso hemos de cambiar de valores. El la imposición de estos valores empieza siempre por la información. La información ~~de~~ / sobre los los clichés, sobre sobre sobre las simplificaciones tan, tan, tan peligrosas que hay, que se pueden llegar a dar. La-, las personas hemos de ver personas en- nuestros conciudadanos conciudadanos. Quizás se crea, cre—tenemos otras creencias, pero ante todo son personas.	
Sujeto M La unión y la paz siempre empiezan con un punto de vista correcto. Hemos de comenzar dándoles solución y dar respuesta a la pregunta sobre por qué se han producido todos estos errores, una resolución sobre todos esos prejuicios que se han tenido. Todos esos errores que tuvieron consecuencias horribles. Esta hermandad y esta paz / parte simplemente de la perspectiva de las personas que tienen sobre las demás personas. Hubo personas que tienen una perspectiva concreta sobre unas personas que no tienen su propio punto de vista, y que tienen una forma de comportarse diferente.	Este sujeto reformula, pero no aplica estrategias de simplificación. Surgen errores de sentido.
Sujeto D-1 (…) hay que- mantener una fraternidad y conocerla, conocer su cultura. El significado de- la paz y d—de la convivencia hay que mantenerlo por encima de- de- de la- de los clichés y de esa declaración de- de ***cosas perjudiciales*** que enfrentan a las personas. La paz es algo de- todas las personas, que es independiente de que uno pueda tener otras ideas, otros- ideales y costumbres que otros.	Desviaciones del sentido. Da la impresión de que el sujeto no reformula, dice lo que puede.
Sujeto A-1 (…) el intento de crear un-na paz se hace realmente aclarando conceptos, (+)principalmente en la juventud(+), aclarar los clichés, / aclarar las generalizaciones tan dañinas que se hicieron, hacer las paces y crear paz es algo que nace en el ser humano. El compañero que vive de forma diferente o crea en	Se considera una mala reformulación principalmente, porque añade

algo diferente / ***delon***… /	información y deja inacabada una oración.
Sujeto E-1 (…) perdonar y las sesiones de paz comienzan ɜ siempre con un cambio de pensamientos, es decir, que comienzan ***con una- / con una especie de*** /// Ø /// de rebeldía en- contra de- los pensamientos tan débiles de- las personas, ♣ El perdón y la paz por—por ello ***salen*** siempre de la persona que ven a los otros como- ɜ hermanos, hermanos que- que a lo mejor ɜ piensa otra cosa diferente, pero que- aún así sigue siendo una persona.	En los fragmentos que requieren un mayor esfuerzo de reformulación se suele incurrir en errores de sentido.
2º segmento del TO (reformulación) Un˚ersetzbar aber ist das was ich am Anfang sagte: Die Menschen˚ müssen erkennen und ergreifen, dass Feindbilder gefährliche Fiktionen˚ sind. Es sind irrführende Erfindungen, die˚ durch geduldige Aufklärung beseitig werden müssen•.	
Sujeto A ɜ No es ɜ ***restituible*** lo que yo dije al principio. Las personas tienen que comprender que- los ɜ imágenes de- de enemigos son invenciones que hay que eliminar mediante la información.	A pesar de los pequeños errores, se trata de una buena reformulación.
Sujeto B (…) pero lo que he nombrado al principio de mi intervención es muy importante: las personas tienen que reconocer que la imagen del enemigo es una idea ficticia, además, suelen ser irracionales e ***imaginativas***, que pueden erradicarse con la educación y la formación, y la información, y para ello (…)	La idea queda perfectamente ligada al pretexto y al postexto.
Sujeto J Algo que es reemplazable es lo que ya había destacado al principio. Las personas tienen que reconocer que ver a una persona (como) el enemigo es / algo totalmente anormal, ***ya que no es así***.	El sujeto consigue alejarse del TO, pero sufre el estilo y el sentido.
Sujeto A-2 Tal y como dije al principio // las personas deben reconocer // lo peligroso que no es percibir a otros como hermanos /// y- // denunciar las expresiones racistas y que discriminan a otras personas.	Este sujeto muestra una tendencia hacia la reformulación, sin embargo, vemos cómo surgen errores morfosintácticos y cómo se pierda parcialmente el sentido.
Sujeto K No se puede sustiIR lo que- dijo al principio: los hombres tienen que entender que- estos imágenes de enemigos son- imágenes falsos, y tenemos que evitar estos imágenes falsos.	Numerosos errores morfosintácticos.
Sujeto F-1 /// Las personas ɜ deben conocer que las ***imágenes de enemigos*** ɜ … // Ø (-)	Error de sentido. Frase inacabada. Omisión completa de información secundaria.
3er segmento del TO (reformulación)	

Wer eine Bewerbung nach der anderen° schreibt und doch keine Arbeit findet, wer als alleiner°ziehende Mutter jede Mark mehrmals umdrehen muss, wer° als Obdachloser keine Perspektive sieht, den kommt un°sere Gesellschaft nur wenig brüderlich vor. °	
Sujeto H Aquel que- que envía una solicitud de trabajo a otros y no lo encuentra, o la mujer ɜ que tiene que educar y sacar adelante a su hijo sola, o la persona que está sin techo y no ve ninguna perspectiva, ɜ (a) todas estas personas la verdad es que nuestra sociedad les aporta muy poca fraternidad, (…)	Muy bien reestructurada.
Sujeto I Los—del caso de / de gente que trata de buscar un trabajo y no lo encuentra, madres solteras o gente / minusválida que no ve ninguna perspectiva de futuro. Estas personas, tenemos un sentimiento hacia ellos de poca hermandad.	Bien, aunque coincide con una versión no exacta que no impide la transmisión del sentido.
Sujeto C El que no encuentra trabajo, si hay madres solteras que tienen que educar a sus hijos y tienen que pensarse dos veces si gastan una moneda, los que no ven perspectivas // entonces nuestra sociedad, a toda esa gente no les parece que- ***tenga mucha fraternidad***, (…)	Inicialmente emplea una estructura sintáctica similar al TO, pero encuentra una buena solución.
Sujeto C-2 De / de aquellos que no encuentran trabajo, de las madres solteras. ~~A~~ los indigentes, aquellos, todas estas personas no tienen la impresión de que nuestra sociedad se base en la fraternidad	Si omitimos el nexo se trata de una buena reestructuración.
Sujeto F-1 Por ejemplo, la de aquellas personas que no encuentran trabajo, o- jóvenes que crían a sus hijos ɜ solas / o aquellas personas que- no tienen techo donde vivir y no encuentran una perspectiva para vivir y esto siempre un poco esa fraternidad de la que hablamos.	No se transmite el sentido.
4º segmento del TO (reformulación) Was aber in der ökono°mische Theorie plausibel ist, das hat im gesellschaftlichen Leben° durchaus seine andere Seite, seine Kehrseite. ° In dem Schwache auf der Strecke bleiben und in dem Schwache° Kälte und Aussonderung erleben. Es ist° richtig: Innerhalb der Wirtschaft, der Ökonomie°, ist der Egoismus eine positive Trittfeder, die zum° Wohlstand vieler Menschen beitragen kann, aber in der °Gesellschaft, im Allgemeinen gilt das nicht so.	
Sujeto G Naturalmente, en la sociedad libre cada uno tiene que velar por sus propios inte—intereses, pero lo que lo que funciona en la econ—en la teoría económica, tiene otro cariz en la realidad social. Cuando (a) los débiles se les ɜ ɜ se les muestra frialdad, entonces algo está mal. En las teorías económicas el egoísmo podrá ser un motor de esa evolución, pero para la sociedad en general, eso no, no funciona así.	Muy bien reestructurada la idea.
Sujeto F-2 En una sociedad libre // lo primero es ɜ cuidar por sí mismo. Pero / no es plausible—esto es plausible en la economía, pero no en el día a día, ya que hay una cara solidaria de nuestro día a día. ¿Por qué tienen que sufrir uno—unos la frialdad y el rechazo? Dentro de la economía, el egoísmo / puede ser un efecto positivo que- ɜ contribuye a conseguir los objetivos para algunos de- los-	

protagonistas, pero esto no es así en nuestra, en nues-tra vida diaria.	
Sujeto E-2 This tends ʒ / locks—consider the signs of decoy when we look to our society. When the weak, the ***underdog***, feels ʒ coldness and a [ininteligible] situation… In economics, selfishness is often positive, and it can inc—in—increase wealth as a whole, but this doesn't work in society as a whole	Oración inacabada. Uso de estilo inapropiado.
Sujeto L El principio de que cada uno es ʒ responsab-ble de sí mismo ʒ no tiene ʒ valor absoluto en la sociedad. Si individuos ʒ quedan por detrás y están excluidos del de la sociedad del bienestar. ʒ Dentro de la economía elco—el egoísmo es un valor positivo y puede ʒ contribuir al bienestar de muchas personas, pero en la sociedad no—no es así.	A pesar de los problemas lingüísticos, simplifica bien la idea.
Sujeto A-1 Lo que es plausible en una economía mundial // ha de ver también su lado contrario, donde se vive el frío, la exclusión… ʒ—Es cierto que dentro de la economía y la fabricación // tenemos egoísmo, y que todo eso puede conllevarlo, pero no tiene por qué ser así.	No se transmite el sentido.
SujetoE-1 Naturalmente, dentro de una sociedad libre, s- debe de-…(-) /// Dentro de la política económica…(-) /// /// Ø // Es cierto que dentro de la- economía, el egoísmo es algo ʒ positivo que ʒ lleva hacia- un buen es—buen Estado, pero dentro de una sociedad esto no funciona.	No se transmite el sentido.

LEYENDA

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

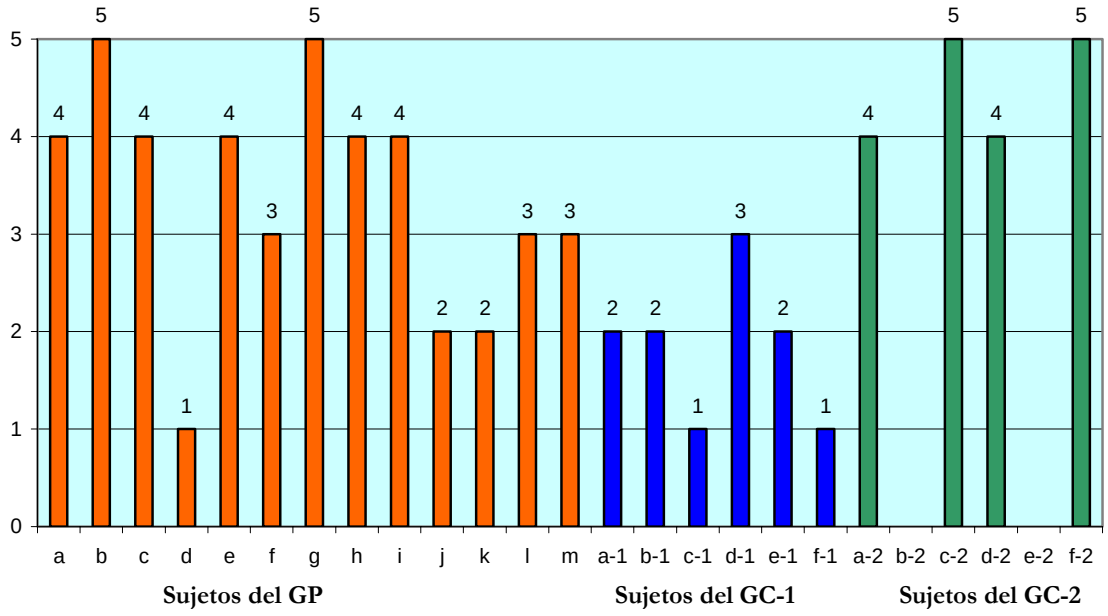
Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

ʒ: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

La explicación detallada del sistema de transcripción se encuentra en el Anejo 7.2 (p.497 y ss.).

Ya comentamos en el apartado anterior que resulta interesante contrastar los resultados obtenidos por los sujetos en los ejercicios de reestructuración y simplificación sintáctica (v. tablas 4.8h, i, j, k, l y m del epígrafe anterior) con sus calificaciones en el uso de estrategias de reformulación en el ejercicio de interpretación simultánea (gráfico 4.9c).

Calificación de la Reestructuración y simplificación sintáctica
en el ejercicio de interpretación simultánea
GP, GC-1 y GC-2
Tabla 4.9d

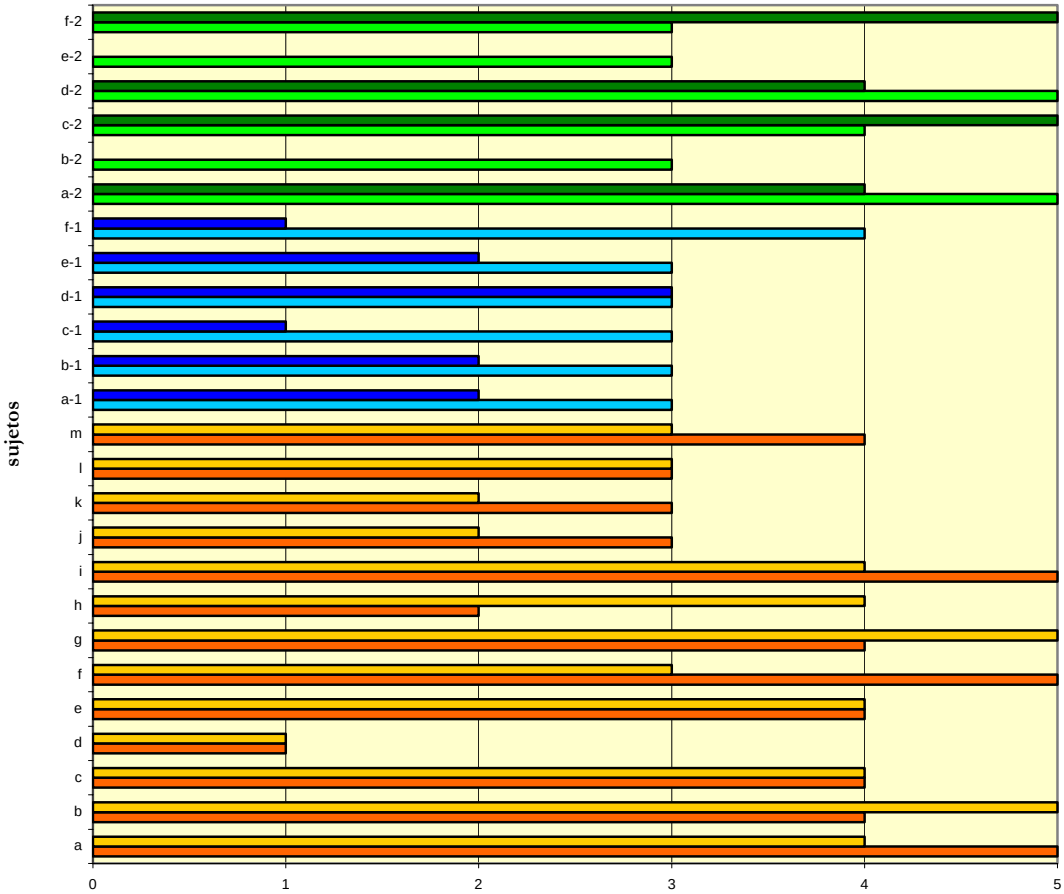


Para ello recurrimos una vez más a la expresión gráfica (4.9e). Salta a la vista que en el menor de los casos (5 de 23) se produce una coincidencia de calificación en los dos ejercicios. Aunque por otro lado, la diferencia de nota suele ser de un punto (13 de los 18 restantes). Si excluimos del análisis los casos de coincidencia de calificaciones, podemos distinguir dos grupos: 1º) los sujetos que hacen mejor uso de la reformulación en el ejercicio de IS (sujetos B, G, H, C-2 y F-2) y 2º) los sujetos que reestructuran y simplifican menos en el ejercicio de IS (sujetos A, F, I, J, K, M, A-1, B-1, C-1, E-1, F-1, A-2, D-2).

Partiendo de la base de que la dificultad de los segmentos estudiados es similar a la de los ejercicios de las EP y EF y vistos los resultados caben múltiples interpretaciones. Una posible explicación para una calificación ligeramente inferior en el ejercicio de IS en los mejores sujetos (A, F, I, A-2, y D-2) podría ser que la aplicación de una estrategia de manera aislada resulta una tarea mucho más sencilla que su aplicación durante el proceso de interpretación. Cuando la calificación disminuye considerablemente en el ejercicio de IS, caso de los sujetos B-1, C-1 y F-1, y cuando la calificación obtenida en el uso de la estrategia en el ejercicio de IS es inferior a 3 (D, J, K, A-1, D-1, E-1) podemos deducir que los sujetos no son capaces aún de reestructurar y simplificar el TM con respecto al TO. Por último, debemos buscar una

explicación a aquellos sujetos que reformulan mejor durante la IS. En este sentido, nos podemos apoyar en un comentario hecho por uno de dichos sujetos en el cuestionario de percepción subjetiva acerca de la dificultad de los ejercicios de las evaluaciones previas. El sujeto B comentaba: "Al tener tiempo para escribir y pensar es más difícil simplificar que en una IS, pues falta la presión del tiempo". Esta afirmación apunta a que algunos sujetos ya han superado la fase formativa en la que debían entrenar las competencias de manera aislada y que se encuentran en otra fase en la que integran todas las partes en un todo y deben practicar en cabina.

Representación gráfica comparativa de los resultados obtenidos por los sujetos del estudio en las EF y en el ejercicio de IS: Reestructuración y simplificación sintáctica (Tabla 4.9e)



	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2
IS	4	5	4	1	4	3	5	4	4	2	2	3	3	2	2	1	3	2	1	4		5	4		5
EF	5	4	4	1	4	5	4	2	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	5	3	4	5	3	3

calificaciones obtenidas

Por otro lado, resulta significativo que sólo un sujeto del GC-1 haya obtenido una calificación superior a dos, máxime si tenemos en cuenta que a excepción del sujeto F-1, ninguno había experimentado mejoría en los ejercicios de las EF con respecto a las EP. Los sujetos del GC-2 obtienen todos buenas calificaciones que oscilan entre cuatro y cinco.

Un primer estudio de la **anticipación** de los segmentos seleccionados del TO, no revela ninguna anticipación por parte de los sujetos del GP y del GC-1 estudiados. Esto nos lleva a suponer que nuestros alumnos no han alcanzado la destreza ni la confianza suficientes para anticiparse en la producción del TM. También pudiera ser que la metodología empleada o las características del TO (su velocidad y grado de redundancia, por ejemplo) no se presten precisamente al estudio de la anticipación. Por otro lado, varios imprevistos técnicos impiden la grabación de todas las 25 interpretaciones en casetes a doble cara. No siendo factible trasladar a los sujetos del GC-2 a nuestra Aula de Interpretación de la ULPGC, tanto los ejercicios de las evaluaciones, como el ejercicio de IS se realizan en las instalaciones del MIC en la ULL, cuyas cabinas no están dotadas con un sistema de grabación, ya que simulan cabinas estándar de interpretación de conferencias, sin ningún dispositivo adicional destinado a la docencia. Este hecho disminuye la muestra de estudio significativamente (de 25 a 19) y excluye a un grupo de control consustancial al estudio. Aparte otros dos ejercicios (sujeto G y D-1) no se pueden grabar mediante el sistema de doble pista debido a problemas técnicos surgidos en el momento del ejercicio. Por todo ello decidimos no profundizar más en el estudio de la estrategia de anticipación.

Aunque no hemos diseñado un sistema directo para evaluar **el uso de la memoria** en este ejercicio de IS, sí podemos contrastar los buenos o malos resultados obtenidos por los sujetos en los ejercicios de memoria de las EP y EF con la impresión general de su rendimiento en el caso del ejercicio de interpretación simultánea.

En la tabla 4.9f quedan recogidos los resultados de las EF y del ejercicio de interpretación. Las calificaciones de las EP figuran entre paréntesis y sobre fondo verde, aquellas de los sujetos que a pesar de obtener malos resultados en las EF, obtienen una buena valoración global en el ejercicio de interpretación. En nuestra opinión se confirma la impresión de que la capacidad de memorización necesaria en el proceso de IS, no es observable mediante el ejercicio empleado en las EP y EF. Esta constatación es fundamental ya que cuestiona otras metodologías similares empleadas con anterioridad que relacionan la capacidad de memorización y restitución de la información memorizada con las capacidades de intérpretes

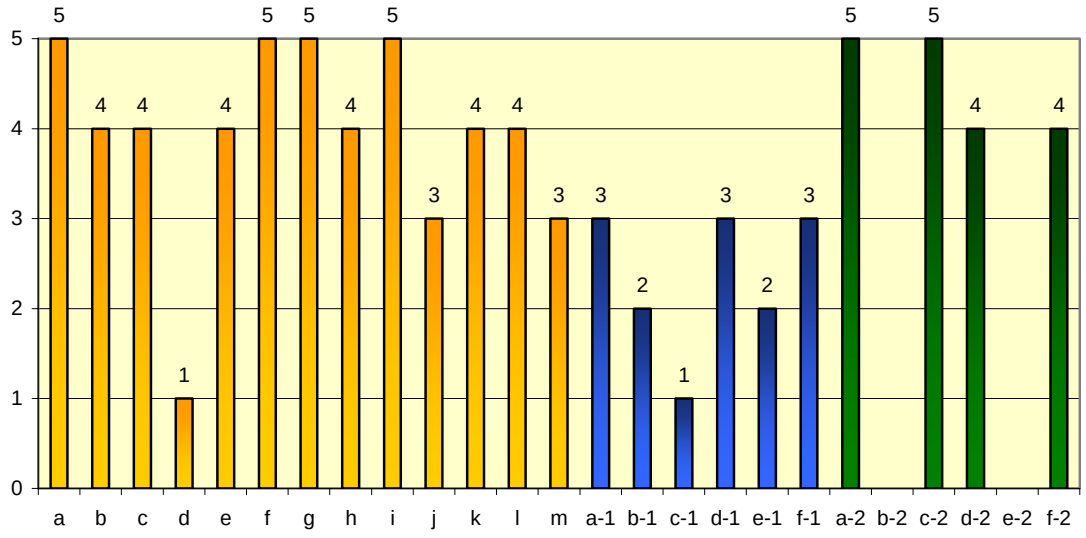
en formación y, lo que es aún más importante, nos hace plantearnos la utilidad de los ejercicios de memoria en la preselección de sujetos para programas de formación en IS. Además, veíamos en el epígrafe 2.3.3 dedicado a las estrategias de uso de la memoria, como una serie de estudios defendían que sólo los individuos con muy buena memoria (superior a la media poblacional) podían tener éxito como intérpretes. Los datos obtenidos en el presente estudio no confirman dicha hipótesis. A pesar de que somos conscientes de las limitaciones del presente estudio: los sujetos son alumnos en formación (los datos no son extrapolables a los profesionales), nos falta un enfoque multidisciplinar con aportaciones de otras disciplinas (ciencias cognitivas y psicológicas), estos resultados nos confirman la necesidad de ahondar más en el estudio del peso específico de cada competencia y la forma más adecuada de determinar el grado de competencia antes de incluirla en una proceso de selección.

Tabla comparativa de los resultados obtenidos por los sujetos del estudio en el ejercicio de memoria de las EF (y las EP) y su rendimiento en el ejercicio de IS
Tabla 4.8f

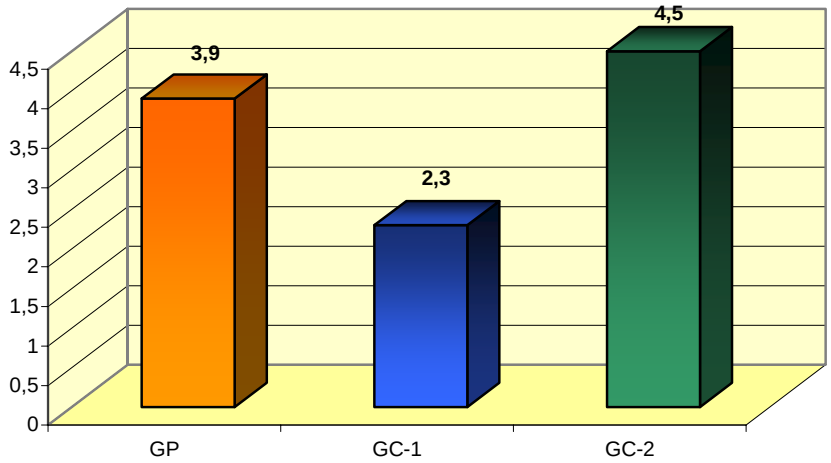
Grupo	Sujeto	1er ejercicio EF (EP)	2º ejercicio EF (EP)	Ejercicio de IS
GP	a	1 (2)	1 (3)	5
	b	4 (4)	3 (3)	5
	c	4 (2)	2 (1)	3
	d	3 (3)	3 (3)	1
	e	3 (3)	3 (3)	5
	f	4 (3)	4 (2)	4
	g	3 (3)	3 (2)	5
	h	5 (4)	3 (3)	3
	i	3 (4)	4 (3)	4
	j	1 (1)	1 (2)	2
	k	1 (3)	2 (2)	3
	l	3 (3)	2 (2)	3
	m	3 (3)	4 (3)	3
GC-1	a-1	3 (3)	3 (3)	3
	b-1	2 (4)	2 (3)	2
	c-1	1 (3)	2 (2)	1
	d-1	1(3)	3 (2)	2
	e-1	3 (1)	4 (1)	3
	f-1	3 (3)	2 (2)	2
GC-2	a-2	3 (3)	4 (1)	5
	b-2	4 (4)	3 (2)	-
	c-2	3 (3)	3 (2)	5
	d-2	3 (3)	2 (2)	4
	e-2	3 (1)	3 (2)	-
	f-2	3 (3)	3 (2)	4

Sólo nos queda el estudio del uso de **la síntesis en el ejercicio de IS**, otra de las competencias a la que, junto con la reformulación, mayor esfuerzo dedica el sistema de ejercicios del estudio. En los gráficos 4.9g y h podemos observar que los mejores resultados los obtiene el GC-2, seguido del GP. El último lugar lo ocupa el GC-1. Los segmentos del TO considerados redundantes están identificados en letra color naranja en el discurso original. En las hojas de calificación de cada sujeto se ha cuantificado el número de síntesis realizadas, el uso útil de la redundancia del TO, es decir, aquella que ha servido para aplicar otras estrategias, como, por ejemplo, la reformulación de una idea que no había quedado bien expresada, y el abuso de la redundancia del TO, cuando resulta prescindible en la IS o incluso incorrecta. También hemos contabilizado el abuso de la síntesis, entendiendo por abuso la omisión completa o parcial de ideas principales o la síntesis injustificada de ideas secundarias completas.

Calificación de la estrategia de síntesis
en el ejercicio de interpretación simutlánea
GP, GC-1 y GC-2
Tabla 4.9g



Calificaciones medias en el uso de síntesis en el ejercicio de interpretación simultánea
Gráfico 4.9h



Veamos a continuación algunos ejemplos de los distintos usos de la redundancia en el ejercicio de IS. Al igual que en el caso de la reformulación, presentamos algunas versiones de los sujetos clasificadas en tres categorías: ejemplos de buen o muy buen uso de la redundancia (sobre fondo marfil), ejemplos de un uso regular de la estrategia de síntesis (sobre fondo gris) y ejemplos de mal o muy mal uso de la redundancia o de la síntesis (sobre fondo verde).

1er segmento del TO (síntesis) Sogar so selbstverständlich, dass man sich fragen muss, ob man° für das spezielle Verhältnis eine Woche der Brüderlichkeit überhaupt° noch braucht. Im Übrigen° um es gleich schon am Anfang zu sagen, wenn ich im Folgenden von Brüderlichkeit° spreche, dann sind die Schwester auch immer gleich mitgemeint•.	En este primer caso, la solución ideal sería omitir toda la idea por incorrecta en español.
Sujeto I Cuando hablo de fraternidad / y hermandad también hablamos de una relación entre estas dos culturas hermanas.	Pero también hemos considerado buenas soluciones a aquellas que consiguen transmitir una idea coherente.
Sujeto A-1 Si hablo ~~d~~el término de- hermandad, también me refiero / a la que tenemos actualmente.	
Sujeto H Igualmente me gustaría decir al principio que si hablo (en) sentido de fraternidad también se piensa obviamente en la hermandad.	Algunos de los sujetos que advierten la trampa intentan salir de ella con soluciones como estas.
Sujeto F-2 Cuando hablo de / cuando hablo de fraternidad tam—tengo que pensar también en / en todas las personas que están implicadas en ello.	
Sujeto C	La mayor parte de

Al principio quiero decir que si hablamos de fraternidad se trata también ɜ de las hermanas, no solo de los hermanos.	los sujetos optan por una transliteración, con lo que incurren en errores de sentido. Incluso algunos que se dan cuenta, no reaccionan a tiempo.
Sujeto D-1 Cuando hablamos de fraternidad / por supuesto también- estamos excluyendo a las mujeres en este término.	
4º y 5º segmento del TO (síntesis) Wenn im Dritten Reich° einige Menschen Juden halfen und sogar retteten°, dann nicht weil sie vorher vielleicht in Moralbüchern nachgeschlagen hätten°, sondern weil sie im Anderen ganz einfach den Brüder° sahen. Weil der Andere für sie selbstverständlich° der Brüder war.	
Sujeto A-2 Y esto /// nos lleva a plantearnos si durante el Tercer Reich / muchos / cristianos no salvaron a—a judíos por otra razón / que (porque) los veían como sus hermanos..	Sintetiza ambas partes.
Sujeto E (…) si en el Tercer Reich hubo personas que salvaron a judíos, entonces n-no pasó por-que hayan leído libros, ɜ sino ~~que~~ porque vieron en el otro al prójimo, un ɜ al hermano (…)	Sintetiza, pero se corrige de forma innecesaria en la última idea.
Sujeto D (…) cómo en el Tercer Reich las personas que ayudaron a los judíos /// y también // que apoyaron a todas estas personas durante esta época supieron quién eran sus hermanos a quien tenían que ampo—apoyar.	Sintetiza a costa de la información nueva (*Moralbücher*).
9º segmento del TO (síntesis) (…) wenn •einer damit beginnt zu sagen „die Juden", „die Deutschen", ° „die Ausländer", „die Moslems", „die Unternehmer", „die Arbeiter" oder wie auch immer, dann° dürft ihr ihm schon lange nicht glauben. Denn da ist etwas faul°. Und ihr musst euch auch dafür einsetzten, herauszubringen°, was daran faul ist in diesen Ausdrücke°. Denn wer die Augen auf macht, der sieht im Anderen zunächst einmal den Menschen° und eben nicht den Ausländer, den Unternehmer, den Deutschen, den Moslem°.	
Sujeto C-2 (…) cuando empieza a hablar diciendo 'los judíos', 'los jóvenes', 'los tal' // ahí hay ya un problema. Es una manera de hablar un tanto ***vaga***, puesto que si—si eres una persona racional y hablas sobre otra persona o tratas a_otra persona, lo primero que ves es una persona y no 'un judío' o 'un empresario' o 'un joven'.	Bien sintetizado
Sujeto G (…) cuando una persona empieza a formular frases como 'los judíos', 'los moros son', ɜ 'los extranjeros son', ɜ generalizando, entonces ahí hay algo que está mal. Ahí hay que saber encontrar lo que está mal en ese tipo de frases. Los que abren realmente los ojos, verá en el otro a un ser humano, no verá en él a un judío, un moro.	Aunque el segmento se repite, la idea queda bien sintetizada.
Sujeto F Si uno comienza a decir <u>los judíos, los alemanes, los musulmanes los trabajadores, los empleados</u>, cualquier cosa, no puedéis creerle, porque en ***eso*** hay algo podrido y hay que también /// reconocer lo que está podrido en estas expresiones, porque el que abra los ojos verá en la otra persona, no al alemán, al	Emplea el segmento redundante para estructurar correctamente la

trabajador, al musulmán, al extranjero, sino a la persona.	idea en español.
Sujeto B-1 Cuando alguien comienza a decir 'los judíos', 'los alemanes', 'los extranjeros', 'los—los trabajadores', es decir, separarlos, entonces no debemos / pensar que esta persona /// es muy ***boba*** y que ***son vagos los conceptos***, esta forma de—de expresión. Y así n—no debemos s—separar a—a las a las distintas personas.	Aunque no repite el segmento en cuestión, se emplea un calco. El sujeto podría haber aprovechado la redundancia para reformular.
Sujeto E-1 cuando alguien comienza a decir 'los judíos', 'los alemanes', 'los musulmanes', 'los 3 lo—***lo que sea***', pues después / 3 llegará un momento en que no creerá // que 3... Ya que quien 3 abre los ojos, podrá ver en el otro en- principio (a) una persona y no a aquel alemán, al musulmán o al empresario.	Versión no exacta.
Sujeto C-1 [Omisión completa de la idea]	Los problemas derivados de las carencias lingüísticas le impiden el análisis textual. No sintetiza, dice lo que comprende.
14º segmento del TO (síntesis) All dies geht° natürlich nicht von heute auf morgen. Man kann sich und andere nicht von heute auf morgen° auf Brüderlichkeit oder Solidarität umprogrammieren°.	
Sujeto A Todo esto, naturalmente, no- se resuelve- de hoy a mañana, no- se puede- 3 reprograma-r a las personas para que sean 3 fraternales, (…)	En ninguno de los casos se repite el segmento redundante.
Sujeto B (…) soy consciente de que esto no se puede llevar a cabo de forma rápida, puesto que se necesita un proceso largo.	
Sujeto J Todos estas ***cosas*** que nos proponemos no pueden surgir de hoy para mañ-ñana, sino que tienen que darse con el tiempo.	
Sujeto L (…), pero eso no puede cambiar de hoy a mañana // no se puede cambiar el programa (…)	Sintetiza, pero la idea del 'programa' queda confusa.
Sujeto F-1 (+)Todo esto 3 no es suficiente para conseguirlo de—de hoy para mañana(+). Tampoco se puede hablar de hoy para mañana de fraternidad y solidaridad, ni para poder conseguir todo esto.	

Como hemos hecho en los casos anteriores, a continuación comparamos estas calificaciones con los resultados del ejercicio de síntesis de las EF y también con las calificaciones globales del ejercicio de IS.

Tabla comparativa de las calificaciones obtenidas por los sujetos del estudio en el uso de síntesis en el ejercicio de IS, en el ejercicio de las EF y su rendimiento en el ejercicio de IS Tabla 4.8i				
Grupo	**Sujeto**	**Síntesis en IS**	**Síntesis en EF**	**Calificación global en el ejercicio de IS**
GP	a	5	4	5
	b	4	4	5
	c	4	4	3
	d	1	4	1
	e	4	4	5
	f	5	4	4
	g	5	5	5
	h	4	3	3
	i	4	4	4
	j	3	2	2
	k	4	4	3
	l	4	3	3
	m	3	4	3
GC-1	a-1	3	3	3
	b-1	2	3	2
	c-1	1	1	1
	d-1	3	3	2
	e-1	2	3	3
	f-1	3	4	2
GC-2	a-2	5	5	5
	b-2	-	-	-
	c-2	5	3	5
	d-2	4	3	4
	e-2	-	4	-
	f-2	4	3	4

Salvo en dos casos (sujetos D y F-1) la diferencia de calificación en los tres apartados no supera un punto. Todos los sujetos obtienen la misma calificación en al menos dos de los apartados. En el GP, se confirma la mejoría de los sujetos en el uso de la estrategia de síntesis durante la IS con respecto a las EP, ya que once de los trece sujetos igualan o mejoran las calificaciones obtenidas en el ejercicio de las EF en el ejercicio de interpretación simultánea. Los sujetos D y M constituyen la excepción. Vistas sus síntesis en las EF podemos considerar que probablemente han mejorado en la aplicación consciente de la estrategia, pero aún no la han integrado en el proceso de la interpretación. Recordemos además, que el sujeto D, al igual que los sujetos C-1 y D-1, presenta carencias lingüísticas y por tanto no cumple con el requisito previo del conocimiento de lenguas. Los sujetos del GC-2 que ya habían obtenido buenos resultados en las EF, mejoran aún más sus calificaciones en el ejercicio de IS.

Si nos orientamos según los datos de la tabla 4.9j que recoge todos los resultados parciales del presente estudio, vemos que podríamos clasificar a los sujetos según sus conocimientos culturales y enciclopédicos y sus competencias de partida. Distinguimos un primer grupo que podríamos definir como grupo con buenos o muy buenos conocimientos y competencias de partida, compuesto por todos los sujetos del GC-2 (que han superado una prueba de acceso al MIC) y el sujeto B del GP. Resulta relevante que de los sujetos B-2 y D-2 no obtengan buenos resultados en el ejercicio de conocimientos culturales a partir del texto en alemán, ya que ello podría indicar cierta carencia. Todos los sujetos que participan en las EF y en el ejercicio de IS obtienen muy buenas calificaciones. Lo mismo podemos decir del único sujeto del GP que entraría dentro de este primer grupo.

Tabla 4.9j

Buenos o muy buenos resultados
Resultados medios
Malos o muy malos resultados

	Evaluaciones previas											Evaluaciones finales						IS			
	Con. culturales		Con. enciclopédicos			Fórmulas	Reestr. y simpl.		Anticipación	Memoria	Síntesis	Fórmulas	Reestr y simpl.		Anticipación	Memoria	Síntesis	Fórmulas	Reestr. y simpl.	Síntesis	Calificación global
	Al.	Esp.	Prest	Terr.	Esp. s.XXI		A - A	B - A					A - A	B - A							
a	1	4	3	3	3	3	3	2	5	2	3	3	4	5	5	1	4	4	4	5	5
b	4	3	4	3	4	5	3	4	5	4	2	5	3	4	5	4	4	4	5	4	5
c	2	3	3	3	4	4	2	2	4	2	3	4	3	4	5	4	4	3	4	4	3
d	1	1	2	2	1	3	2	2	2	3	1	3	4	1	3	3	4	2	1	1	1
e	5	2	2	2	3	4	2	2	5	3	2	5	4	4	5	3	4	5	4	4	5
f	2	2	3	3	3	4	2	3	4	3	3	5	4	5	5	4	4	5	3	5	4+
g	3	4	3	3	4	3	3	3	5	3	3	5	4	4	5	3	5	4	5	5	5
h	2	4	5	4	4	3	3	2	3	4	2	3	3	2	5	5	3	5	4	4	3
i	1	3	3	3	2	3	3	3	4	4	3	4	3	5	5	3	4	5	4	4	4
j	3	1	2	2	3	3	2	2	4	1	3	4	3	3	5	1	2	4	2	3	2
k	2	1	1	4	2	3	2	2	5	3	1	4	3	3	4	1	4	2	2	4	3
l	3	1	2	1	2	3	1	1	5	3	2	3	3	3	5	3	3	3	3	4	3
m	3	2	2	2	2	5	2	2	3	3	2	5	3	4	5	3	4	4	3	3	3+
a-1	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	5	3	3	4	3	3	3	2	3	3
b-1	2	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	2	2	3	3	2	2	2
c-1	1	1	2	4	2	3	2	2	4	3	2	1	3	3	2	1	1	2	1	1	1
d-1	2	5	3	3	4	4	4	3	3	3	2	1	4	3	2	1	3	2	3	3	2
e-1	1	2	2	2	2	4	3	3	5	1	4	4	3	3	4	3	3	3	2	2	3
f-1	1	2	-	3	-	5	3	3	4	3	2	5	3	4	3	3	4	4	1	3	2
a-2	3	5	5	5	5	3	4	4	5	3	3	3	5	5	4	3	5	4	4	5	5
b-2	1	5	4	4	5	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	-	-	-	-	-
c-2	4	4	4	3	5	4	3	3	5	3	4	4	4	4	5	3	3	4	5	5	5
d-2	2	3	4	3	5	4	3	4	5	3	3	4	4	5	4	3	3	2	4	4	4
e-2	5	5	4	5	3	4	3	3	4	1	3	4	3	3	5	3	4	-	-	-	-
f-2	3	4	4	4	4	4	4	3	5	3	4	4	3	3	5	3	3	3	5	4	4

Recordamos en este punto que el B-2 ha sido excluido de la IS en la combinación alemán-español por los profesores del MIC, lo que nos lleva a pensar que si eliminásemos a todos aquellos sujetos del GP y del GC-1 que han obtenido igual o peor calificación que el B-2 en las EP nos quedaríamos únicamente con el sujeto B del GP.

Un segundo grupo en grado de competencia estaría formado por los sujetos que obtuvieron buenos o muy buenos resultados en alguno de los bloques de las EP y calificaciones suficientes (entorno al 3) en el resto. Aquí entrarían únicamente los sujetos H del GP y el sujeto B-1 del GC-1. Llama la atención que el sujeto H del GP recibe una baja puntuación en el ejercicio de reestructuración y simplificación sintáctica con cambio lingüístico y que ninguno obtiene buenos resultados en el ejercicio de conocimientos culturales a partir del texto alemán. En las EF el sujeto H vuelve a obtener una baja calificación en el ejercicio de reestructuración con cambio lingüístico, dato que se refleja en la nota global del ejercicio de IS (3), ya los jueces hemos considerado apropiado castigar las carencias en la lengua alemana que se dejan traslucir en la transmisión del sentido. Por su parte, el sujeto B-1 empeora ligeramente en las EF y obtiene malos resultados en la evaluación de la IS.

Otro grupo lo formarían los sujetos A, C, E, F, G, I, A-1, D-1. Todos ellos consiguieron calificaciones medias, en torno al 3, en los ejercicios de conocimientos culturales y enciclopédicos y en las EP. Todos los sujetos del GP y el sujeto A-1 consiguen mejorar su rendimiento en las EF alcanzando buenas o muy buenas calificaciones, aunque no todos consiguen mantener ese nivel en el ejercicio de IS. Las calificaciones del A-1 bajan ligeramente en el ejercicio de interpretación. El sujeto D-1 no sólo no consigue mejoría en las EF, sino que en el ejercicio de IS obtiene peores calificaciones. Los jueces deciden castigar al sujeto C (GP) en la calificación global por las deficiencias en lengua española a pesar de que obtiene mejores calificaciones parciales. Salvo esta excepción, el resto de los sujetos del GP de este grupo consiguen también buenos o muy buenos rendimientos en la interpretación.

El último grupo está compuesto por los sujetos D, J, K, L, M, C-1, E-1 y F-1. Todos ellos obtienen malos o muy malos resultados en los ejercicios de conocimientos culturales y enciclopédicos. Además los sujetos D, J y L, todos del GP, obtienen también muy malas calificaciones en las EP. Tanto el sujeto D (a pesar de que experimenta cierta mejoría en las EF) como el sujeto C-1 ponen de manifiesto grandes carencias lingüísticas y culturales en alemán que los excluye, en nuestra opinión, por completo para la práctica de cualquier modalidad de interpretación. El resto de los sujetos del GP muestra cierta mejoría,

considerable en algunos casos, en las EF, que también se refleja en su rendimiento 'suficiente' (3) en las interpretaciones simultáneas. En algún caso (sujeto J hemos sancionado las carencias lingüísticas). En lo que a los sujetos E-1 y F-1 se refiere no se puede observar una tendencia común, pero los resultados parciales y globales de sus ejercicios de interpretación son medios o inferiores.

4.10 A título de conclusión

Antes de sacar ninguna conclusión, debemos tener en cuenta que ocho de los trece sujetos del GP cursan simultáneamente la asignatura troncal 'Técnicas de Interpretación Simultánea'. En concreto se trata de los sujetos A, B, C, D, F, H, I y J. También debemos considerar que algunos de nuestros sujetos del GP (B, E y F) tenían una motivación especial al matricularse en nuestra asignatura, comparable a la de los sujetos del GC-2, aunque con mayor distracción y menos posibilidades de práctica que éstos. Una última reserva se refiere a la reducida muestra del estudio que, como ya hemos comentado, suele ser inherente a los estudios de interpretación con combinaciones lingüísticas distintas al inglés.

Vistos los resultados nos atrevemos a afirmar que:

1. Los ejercicios empleados en este trabajo empírico han sido útiles al menos para el estudio de las competencias de reestructuración y simplificación sintáctica, así como para evaluar la capacidad de síntesis de los sujetos.
2. Aunque no forma parte de nuestra hipótesis de trabajo, consideramos interesante resaltar una observación del estudio relativa a la aplicación del mecanismo de síntesis. Hemos constatado que se confirma lo postulado en el capítulo primero (§ 1.2.2.1.) a propósito de la progresión temática del discurso y su influencia en la aplicación de estrategias de síntesis por parte de los intérpretes. Efectivamente los resultados muestran que la mayoría de los sujetos sintetiza más y mejor conforme avanza el discurso. Esto es observable sobre todo en los mejores ejercicios de interpretación de los sujetos del GP y del GC-2.
3. En relación con el uso de fórmulas estereotipadas, los resultados obtenidos en las evaluaciones previas y finales sugieren que los sujetos del grupo principal consiguen mantener o mejorar su rendimiento, frente a los sujetos del segundo grupo de control que obtienen todos las mismas calificaciones en ambos ejercicios o los sujetos del primer grupo de control que incluso empeoran su rendimiento en las

evaluaciones finales. Todo ello apunta hacia una eficacia del sistema de ejercicios. El ligero empeoramiento en algunos de los sujetos del estudio en la calificación parcial del ejercicio de interpretación simultánea en lo que se refiere al uso de fórmulas equivalentes nos sugiere la necesidad de aumentar el número de horas dedicadas a la práctica de la interpretación simultánea.

4. Dados los problemas técnicos surgidos, queda por verificar la utilidad de la metodología empleada para el diagnóstico de la capacidad de anticipación de los sujetos. Sin embargo, la comparación de los datos obtenidos en las EP y en las EF indica una posible eficacia del sistema, aunque tenemos la impresión de que los sujetos del GP necesitan más horas de prácticas en cabina con discursos más rápidos para ganar confianza en la aplicación de las estrategias de anticipación y autocorrección. Además, es muy probable que las buenas calificaciones se sustenten también en los conocimientos del tema adquiridos por los sujetos a lo largo de su formación.
5. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los ejercicios de memoria, no podemos estar seguros de que mediante la metodología empleada en este y en otros estudios anteriores estemos evaluando el tipo de memoria necesaria en un ejercicio de IS. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de desarrollar y probar otros métodos alternativos que simulen de alguna forma la actividad del intérprete. Además, a partir de nuestras observaciones nos sumamos a aquellos que manifiestan sus reservas a la inclusión de ejercicios de memoria en las pruebas de acceso a cursos de interpretación simultánea.
6. Creemos que a la vista de los resultados podemos clasificar a los sujetos conforme a sus capacidades de partida. En este sentido, el sujeto con buenas o muy buenas condiciones de partida del GP ha conseguido iguales resultados que los sujetos del GC-2, lo que podría sugerir que el sistema de ejercicios del presente trabajo de tesis doctoral ha funcionado en este caso, pero no era imprescindible. Lo que seguro que sí ha influido en la evolución de este sujeto es la práctica adicional que le ofrece una asignatura optativa.
7. Dado que el segundo grupo está formado únicamente por dos sujetos (uno del GP y otro del GC-1) no debiéramos ni siquiera apuntar tendencias. Pero sí nos atrevemos a afirmar que en el caso H del GP el sistema de ejercicios también ha

mostrado su eficacia, ya que ha experimentado una mejoría sustancial no sólo en los ejercicios de las EF, sino más importante aún en la aplicación de las estrategias aprendidas en el ejercicio de IS, donde obtiene buenas o muy buenas calificaciones parciales.

8. Los sujetos con condiciones de partida medias del GP, que probablemente hubieran sido excluidos de una prueba de selección de candidatos a un curso de postgrado en IS del tipo del Master del GC-2, consiguen en su conjunto una mejoría considerable hasta el punto de obtener las máximas calificaciones en la evaluación de sus ejercicios de IS. Ello nos anima a pensar que también en estos casos los ejercicios previos han contribuido al desarrollo de sus competencias y a la adquisición de las estrategias necesarias para enfrentarse con éxito a una IS. En este sentido, hemos detectado que no sólo los alumnos con unas excelentes competencias de partida pueden alcanzar buenos o muy buenos resultados si se les somete a un periodo formativo que se adecue a sus limitaciones y capacidades.
9. Los sujetos con condiciones de partida malas o muy malas del GP consiguen mejorar hasta cierto punto, pero sin llegar a alcanzar un nivel bueno o muy bueno en interpretación. Este resultado indica que nuestro sistema de ejercicios puede servir de apoyo a la asignatura troncal para ayudar a aquellos alumnos con dificultades y que necesitan aprobar la asignatura obligatoria de interpretación simultánea para terminar sus estudios de licenciatura.
10. Los sujetos con carencias lingüísticas o culturales no experimentan ninguna mejoría con independencia del sistema formativo. Esto apoya la necesidad de que los candidatos a intérpretes cubran unos requisitos mínimos de dominio de lenguas y de conocimientos culturales y de fondo y pone en evidencia la necesidad de una prueba de acceso a las asignaturas de interpretación.
11. Resulta significativo que cuatro de los cinco sujetos de GP (C, H, J y M) que se ausentaron con regularidad de las clases, presenten cierta mejoría en las EF con respecto a las EP, pero que ésta no se refleje en las calificaciones de la IS, ejercicio en el que tan sólo obtienen calificaciones medias. Esto nos lleva a confirmar la importancia de la práctica en la IS y la necesidad de aumentar en nuestro plan de estudios el número de horas dedicadas a la interpretación simultánea.

12. Hay indicios de que sujetos con unas cualidades similares de partida consiguen un mayor progreso al someterse al sistema de ejercicios presentado en el capítulo tercero del presente trabajo, lo que justifica nuestra hipótesis de trabajo.
13. Nuestro corpus de ejercicios de interpretación simultánea podría servir para el estudio de otros parámetros que quedan fuera de nuestra hipótesis de trabajo, como por ejemplo el tipo de correcciones de nuestros sujetos. En una primera aproximación se podría distinguir entre correcciones necesarias e innecesarias, como apuntamos recogemos en las hojas de evaluación, pero cabe aplicar otras tipologías. Los resultados de un estudio de estas características sería de gran utilidad para los docentes, ya que a partir de dicha clasificación podrían permanecer alerta a las tendencias de sus alumnos y se podrían proponer ejercicios y estrategias conscientes para evitar las correcciones innecesarias e introducir las útiles.

CAPÍTULO QUINTO

5. Conclusiones generales

1. Tras haber revisado parte de las aportaciones realizadas hasta el momento en torno al estudio del proceso de la interpretación, encontramos suficientes indicios para afirmar que la actividad de la interpretación simultánea es compleja y que presenta unas dificultades estrechamente relacionadas con la coincidencia al menos parcial de las diferentes fases y subfases que la componen.
2. Para realizar una interpretación simultánea que cumpla con los requisitos de aceptabilidad en la transmisión del sentido del discurso original y en la cultura meta, el intérprete simultáneo debe poseer ciertas competencias y aplicar unas estrategias determinadas con un mayor o menor grado de conciencia.
3. Resulta coherente pensar que un proceso de enseñanza orientado a la formación de intérpretes simultáneos deberá potenciar o desarrollar dichas competencias y ejercitar las estrategias necesarias en el proceso de la interpretación simultánea.
4. Por todo ello, hemos elaborado un sistema de ejercicios de carácter ecléctico que se nutre de contribuciones ya existentes y aporta sus propios ejercicios y adaptaciones que precisamente persigue el objetivo principal de desarrollar las competencias de nuestros alumnos partiendo de sus habilidades preexistentes y enseñar la aplicación de las estrategias básicas de la interpretación simultánea. En el aula el sistema de ejercicios se percibe subjetivamente como pertinente y eficaz.
5. No contentos con la mera percepción subjetiva de la utilidad de nuestro sistema de ejercicios lo hemos puesto a prueba mediante el diseño de varios experimentos que pretenden determinar la evolución de cada uno de los sujetos del grupo principal sometido a nuestro sistema de ejercicios y comparar su progresión individual con la de otros sujetos de grupos de control que han recibido una formación sustancialmente diversa.

Dada la reducida muestra del estudio, en lo sucesivo nos resistimos a realizar conclusiones y afirmaciones categóricas y nos limitamos a comentar las tendencias observadas en el trabajo empírico.

6. En general nos atrevemos a afirmar que la metodología empleada ha sido conveniente para la evaluación de las habilidades previas de los sujetos del estudio y para su comparación con las mismas habilidades tras el periodo formativo establecido en el estudio. Además, en gran medida nos ha servido para contrastar

los resultados obtenidos con las calificaciones conseguidas en el ejercicio de interpretación simultánea.

7. En concreto los ejercicios empleados en las evaluaciones previas y finales y los segmentos del discurso original tenidos en cuenta en las evaluaciones parciales de dichas estrategias en el ejercicio de interpretación han constituido una metodología correcta para el estudio de las habilidades de reestructuración y simplificación sintáctica, así como de síntesis.
8. En lo que se refiere a la metodología empleada para determinar la capacidad de anticipación de los sujetos antes y tras el proceso formativo, consideramos que los ejercicios empleados en las evaluaciones previas y finales han sido eficaces, si bien las dificultades técnicas surgidas durante la grabación de los ejercicios de interpretación y que excluyen por completo al segundo grupo de control del estudio no nos han permitido contrastar los datos obtenidos en dichas evaluaciones con la aplicación de la estrategia de anticipación en el ejercicio de interpretación simultánea.
9. Los resultados de los ejercicios de memoria nos animan a pensar que la metodología empleada para el estudio de la memoria de los sujetos y su posible relación con el rendimiento en ejercicios de interpretación simultánea es insuficiente y ha de ser revisada. Las futuras aproximaciones empíricas al tema han de diseñar otros ejercicios distintos a los empleados hasta el momento que sirvan para determinar la memoria operativa de los sujetos del estudio. No cabe duda de que el papel de la memoria en la interpretación simultánea es un campo de estudio abierto, al que habrá que referirse con mayor precisión y amplitud en el futuro.
10. Precisamente por lo que acabamos de comentar en el punto anterior, no vemos que exista aún un procedimiento fiable que nos ayude a evaluar y predecir la memoria implicada en el proceso de interpretación simultánea de los candidatos que acceden a cursos de interpretación simultánea. Por ello nos atrevemos a concluir que las pruebas de selección no deberían incluir este tipo de ejercicios. En este sentido, creemos de mayor utilidad el uso de ejercicios de análisis y síntesis a partir del texto escuchado.
11. A la vista de los resultados obtenidos podemos afirmar que nuestro sistema de ejercicios ha resultado en términos globales de gran utilidad para la mayoría de los sujetos de nuestro grupo principal, ya que incluso alumnos con competencias de partida medias consiguen un buen o muy buen rendimiento en su ejercicio final de

interpretación simultánea. Esto se traduce en que los trece sujetos del grupo principal experimentan cierta mejoría. Aparte del excelente rendimiento del sujeto B, con unos resultados en todos los ejercicios comparables a los mejores resultados del segundo grupo de control, otros cinco sujetos (A, E, F, G, I) con unas competencias de partida medias-bajas consiguen calificaciones buenas o muy buenas.

12. En concreto, la comparación de los resultados de las evaluaciones previas y finales con las calificaciones del ejercicio de interpretación simultánea sugiere que los ejercicios empleados han sido especialmente eficaces en la enseñanza de la reestructuración y simplificación sintáctica y de la estrategia de síntesis. Se observa una gran mejoría en los sujetos del grupo principal. En los ejercicios de reestructuración y simplificación sintáctica todos ellos obtienen mejores calificaciones en las evaluaciones finales y doce de los trece sujetos obtienen calificaciones superiores en las evaluaciones finales en el ejercicio de síntesis. Este progreso se traduce en una buena aplicación de las estrategias correspondientes en el ejercicio de interpretación en diez de los trece casos.
13. A la vista de las calificaciones obtenidas por todos los sujetos en los ejercicios de flexibilidad léxica (fórmulas equivalentes) de las evaluaciones previas y finales podemos hablar de relativa eficacia del sistema de ejercicios, ya que los sujetos del grupo principal mantienen o mejoran su rendimiento, frente al resto de los sujetos del estudio que mantienen o incluso empeoran su rendimiento. Si contrastamos dichos resultados con las calificaciones parciales de los ejercicios de interpretación, constatamos que muchos sujetos experimentan una mayor dificultad para hacer uso de las fórmulas estereotipadas en el proceso de interpretación. En nuestra opinión ello pone de manifiesto que con independencia de la calificación global obtenida en el ejercicio de interpretación simultánea los sujetos se encuentran aún en formación. Es decir, aquellos sujetos del grupo principal y del segundo grupo de control que obtienen buenas o muy buenas calificaciones en sus ejercicios de interpretación simultánea deberían continuar su proceso formativo con un mayor número de horas prácticas con retroalimentación. Todos los sujetos del segundo grupo de control tienen de hecho esa oportunidad ya que, recordamos, las evaluaciones finales y el ejercicio de interpretación simultánea lo realizan en pleno proceso formativo. En menor medida aquellos alumnos del grupo principal que asisten a la asignatura troncal y anual.

14. A pesar de las dificultades a las que nos referimos en el punto 8, constatamos una gran mejoría relativa de nuestros sujetos del grupo principal en el ejercicio final de anticipación probablemente fruto de un mayor conocimiento del tema del que versa el ejercicio. En este punto es relevante destacar que se registra un ligero empeoramiento en el caso de los sujetos del primer grupo de control, como comentamos en el siguiente punto.
15. Tanto las carencias cognitivas de los alumnos de nuestro centro (tanto del grupo principal como del primer grupo de control), patentes en los ejercicios de conocimientos de las evaluaciones previas, como los resultados obtenidos en los ejercicios de anticipación de las evaluaciones previas y finales y comentados en el punto anterior, confirman la necesidad de limitar el número de temas tratados con el fin de avanzar en el desarrollo de las estrategias de interpretación. Con todo, los sujetos así formados estarán aún muy lejos de poder ser considerados intérpretes y deberán aún adquirir los conocimientos enciclopédicos suficientes para documentarse para cada nuevo encargo de interpretación. En algunos casos, la madurez cognitiva puede tardar aún años en completarse. De ahí que nos planteemos si es adecuado otorgar un título de licenciado también en interpretación a alguien incapaz por el momento para ejercer la profesión de intérprete.
16. En nuestra opinión, los ejercicios previos podrían enriquecerse aún más y constituir un abanico de preejercicios comunes a todas las modalidades de interpretación que se podrían impartir antes de acceder a la especialidad en interpretación. De esta manera se podría valorar la capacidad de cada uno de los sujetos para adquirir las habilidades necesarias para desempeñar en el futuro la actividad de la interpretación con éxito y se podría evitar la sensación de frustración y fracaso que muchas veces experimentan nuestros alumnos de traducción e interpretación. Los docentes podrían emitir un informe aconsejando o desaconsejando a cada uno de los participantes su especialización en interpretación, algo que, por otro lado, aunque novedoso en España, ya cuenta con referentes en Europa. De tal forma que esta asignatura o curso de carácter propedéutico podría ocupar el lugar de las pruebas de acceso y evitar la eliminación de sujetos que de haber tenido la oportunidad se hubieran destacado como buenos alumnos de interpretación.
17. Podemos ver una relevante relación entre el grado de motivación de los sujetos y su progresión en el desarrollo de las habilidades. Todos los sujetos que manifiestan su

intención de dedicarse en el futuro a la interpretación consiguen buenas o muy buenas calificaciones en el ejercicio final de interpretación simultánea.

18. Por otro lado, salvo una excepción que entra dentro de los sujetos de alta motivación a los que aludimos en el punto anterior, todos los sujetos que se ausentan de nuestras clases por coincidencia horaria con otras asignaturas o por motivos laborales, no consiguen trasladar la mejoría experimentada en las evaluaciones finales con respecto a las evaluaciones previas al proceso de interpretación simultánea. Ello pone de manifiesto una vez más la importancia de la práctica en la formación de intérpretes.
19. Creemos posible la clasificación de todos los sujetos del estudio en varios grupos. En un primer grupo podríamos incluir a aquellos alumnos con buenos o muy buenos conocimientos y competencias de partida, esto es todos los sujetos del segundo grupo de control y el sujeto B del grupo principal. Todos ellos obtienen también buenas o muy buenas calificaciones en su ejercicio de interpretación simultánea. Es probable que el sujeto B del grupo principal también hubiese obtenido buenos resultados sin nuestro sistema de ejercicios, pero con idéntico número de horas prácticas, aunque sus observaciones en los diarios de clase ponen de manifiesto un gran interés e implicación en nuestra asignatura. Un segundo grupo en grado de competencia estaría formado por los sujetos que obtuvieron buenos o muy buenos resultados en alguno de los bloques de las evaluaciones previas y calificaciones suficientes (en torno al 3) en el resto. Aquí entrarían únicamente los sujetos H del grupo principal y el sujeto B-1 del primer grupo de control. Llama la atención que el sujeto H del grupo principal recibe una baja puntuación en el ejercicio de reestructuración y simplificación sintáctica con cambio lingüístico y que ninguno obtiene buenos resultados en el ejercicio de conocimientos culturales a partir del texto alemán. En las evaluaciones finales el sujeto H vuelve a obtener una baja calificación en el ejercicio de reestructuración con cambio lingüístico, dato que se refleja en la nota global del ejercicio de interpretación simultánea (3), ya que los jueces hemos considerado apropiado castigar las carencias en la lengua alemana que se dejan traslucir en la transmisión del sentido. Por su parte, el sujeto B-1 empeora ligeramente en las evaluaciones finales y obtiene malos resultados en la evaluación de la interpretación simultánea. Nos gustaría pensar que si el sujeto B-1 hubiera participado en nuestro sistema de ejercicios, a la vez que asistía a las clases de la asignatura troncal, podría haber

conseguido mejores resultados en las evaluaciones finales y en el ejercicio de interpretación, pero la reducida muestra del estudio no nos lo permite. Otro grupo lo formarían los sujetos A, C, E, F, G, I, A-1, D-1. Todos ellos consiguieron calificaciones medias, en torno al 3, en los ejercicios de conocimientos culturales y enciclopédicos y en las evaluaciones previas. Todos los sujetos del grupo principal y el sujeto A-1 consiguen mejorar su rendimiento en las evaluaciones finales alcanzando buenas o muy buenas calificaciones, aunque no todos consiguen mantener ese nivel en el ejercicio de interpretación simultánea. Las calificaciones del A-1 bajan ligeramente en el ejercicio de interpretación. El sujeto D-1 no sólo no consigue mejoría en las evaluaciones finales, sino que en el ejercicio de interpretación simultánea obtiene peores calificaciones. Los jueces deciden castigar al sujeto C (grupo principal) en la calificación global por las deficiencias en lengua española a pesar de que obtiene mejores calificaciones parciales. Salvo esta excepción, el resto de los sujetos del grupo principal consiguen también buenos o muy buenos rendimientos en la interpretación, lo que nos permite concluir que el sistema de ejercicios ha tenido éxito con este tipo de sujetos. El último grupo está compuesto por los sujetos D, J, K, L, M, C-1, E-1 y F-1. Todos ellos obtienen malos o muy malos resultados en los ejercicios de conocimientos culturales y enciclopédicos. Además los sujetos D, J y L, todos del grupo principal, obtienen también muy malas calificaciones en las evaluaciones previas. Tanto el sujeto D (a pesar de que experimenta cierta mejoría en las evaluaciones finales) como el sujeto C-1 ponen de manifiesto grandes carencias lingüísticas y culturales en alemán que los excluye, en nuestra opinión, por completo para la práctica de cualquier modalidad de interpretación. El resto de los sujetos del grupo principal muestra cierta mejoría, considerable en algunos casos, en las evaluaciones finales, que también se refleja en su rendimiento 'suficiente' (3) en las interpretaciones simultáneas. En algún caso (sujeto J) hemos sancionado las carencias lingüísticas. En lo que a los sujetos E-1 y F-1 se refiere no se puede observar una tendencia común, pero los resultados parciales y globales de sus ejercicios de interpretación son medios o inferiores. Creemos que estos datos nos permiten concluir que el aprendizaje de la interpretación simultánea realmente requiere unos conocimientos previos de las lenguas y sus culturas y que sin ese conocimiento será posible mediante nuestro sistema de ejercicios avanzar en el desarrollo aislado de los

mecanismos que integran el complejo proceso de la interpretación simultánea, pero no será posible abordar la actividad en su conjunto.

6. Bibliografía

ADAMOWICZ, A. (1989) "The role of anticipation in discourse: text processing in simultaneous interpreting," *Polish Psychological Bulletin* Vol. 20 (2): 153-160.

AGRIFLOGLIO, M. (2004) "Sight translation and interpreting. A comparative analysis of constraints and failures," *Interpreting* Vol. 6 (1): 43-67.

AIIC (1990) *Practical Guide for Professional Interpreters.* Ginebra: AIIC.

AIIC (1993) *Advice to Students Wishing to Become Conference Interpreters*. Ginebra: AIIC.

ALEXIEVA, B. (1988) "Analysis of the simultaneous interpreter's output," en P. Nekeman (ed.): 484-488.

ALEXIEVA, B. (1990) "Creativity in Simultaneous Interpretation," *Babel* 36 (1): 1–6.

ALEXIEVA, B. (1992) "The Optimum Text in Simultaneous Interpreting: A Cognitive Approach to interpreter Training," en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.): 221–229.

ALEXIEVA, B. (1994) "Types of texts and intertextuality in simultaneous interpreting," en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.): 179-187.

ALEXIEVA, B. (1997) "A typology of interpreter-mediated events," en F. Pöchhacker y M. Shlesinger (eds.) (2002): 219-233

ALTMAN, J. (1990) "What helps effective communication? Some interpreters' views," *The Interpreters' Newsletter* 3: 23-32.

ALTMAN, J. (1994) "Error Analysis in the Teaching of Simultaneous Interpreting: A Pilot Study," en S. Lambert y B. Moser-Mercer (eds.): 25–38.

ÁLVAREZ POLO, J. (1997) "Peculiaridades y limitaciones de los materiales audiovisuales como recurso didáctico en la enseñanza de la interpretación," en M. A. Vega y R. Martín-Gaitero (eds.): 507-512.

ANDERSON, L. (1979) *Simultaneous interpretation: contextual and translation aspects.* Unpublished MA thesis. Montreal: Concordia University.

ANDERSON, L. (1994) "Simultaneous interpretation: contextual and translation aspects," en S. Lambert y B. Moser-Mercer (eds.): 101-120.

ANOKHIN, P. K. (1968) Биология и нейрофизиология условного рефлекса [en español: Biología y neurofisiología del reflejo condicional]. Moscú: Meditsina.

APRESJAN, J. D. et al. (1992) "The Linguistincs of a Machina Translation System", *Meta* 37: 97-112.

ARGÜESO, A. (1998) "La interpretación en Bélgica y en España. Formación y profesión," en L. Félix Fernández y E. Ortega Arjonilla (eds.): 729-739.

ARUMI, M. (2003) "Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas," en R. Muñoz (ed.): Vol. II 139-156.

AUSTIN, J. L. (1962) *How to do things with words.* Oxford: Clarendon Press.

BADDELEY, A. (1986) *Working memory.* Oxford: Clarendon Press.

BADDELEY, A. (1990a) *Human Memory. Theory and Practice.* Hove, Inglaterra: Lawrence Erlbaum.

BADDELEY, A. (1990b) "The development of the concept of working memory: implications and contributions of neuropsychology," en G. Vallar y T. Shallice (eds.) *Neuropsychological Impairments of Short-Term Memory.* Cambridge. University Press: 54–73.

BADDELEY, A. y G. J. HITCH (1974) "Working memory," en G. Bower (ed.) *Recent advances in learning and motivation.* Vol. 8. Nueva York: Academic Press: 47-90.

BAIGORRI, J., I. ALONSO y M. PASCUAL (2001) "Propuesta metodológica de recursos didácticos para el aprendizaje de la interpretación," en E. Sánchez Trigo y O. Díaz Fouces (eds.) *Traducción Comunicativa* v.2. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo: 5-28.

BAIGORRI JALÓN, J. (dir.) (2004) *Materiales didácticos para la interpretación (inglés, francés, alemán) Iniciación.* Ediciones Universidad de Salamanca.

BAJO, T. y P. PADILLA (1998) "Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea," *Quaderns. Revista de traducció* 2: 107-117.

BAJTÍN, M. (1982) "El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico," en *Estética de la creación verbal.* México, D. F.: Siglo XXI.

BAJTÍN, M. (1998) *Тетралогия* [en español: Tetralogía]. Moscú: Labirin.

BALLESTER, A. y C. JIMÉNEZ (1992) "Approaches to the Teaching of Interpreting: Mnemonic and Analytic Strategies," en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.): 237–243.

BARIK, H. C. (1972) "Interpreters Talk a Lot, Among Other Things," *Babel* 18 (1): 3–10.

BARIK, H. C. (1973) "Simultaneous Interpretation: temporal and quantitative data," *Language and Speech* 16: 237–270.

BARKHUDAROV, L. (1993) "The problem of the unit of translation," en P. ZLATEVA (ed.) *Translation as Social Action.* Londres: Routledge: 39-46.

BEAUGRANDE, R. de y W. DRESSLER (1981) *Introduction to Text Linguistics.* Londres, Nueva York: Longman.

BENDIK, J. (1996) "On Suprasegmentals in Simultaneous Interpreting," en K. Klaudy, J. Lambert y A. Sohár (eds.): 176–189.

BERK-SELIGSON, S. (1990) *The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process.* Chicago: The University of Chicago Press.

BERNÁRDEZ, E. (1999) *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.

BERNÁRDEZ, E. (2002) "Reflexiones sobre el texto," ensayo inédito. Curso "Teoría cognitiva del texto" impartido en la ULPGC.

BEYLARD, A., J. KRÁLOVÁ y B. MOSER-MERCER (eds). (1995) *Translators' Strategies and Creativity.* Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

BOWEN, D. y M. BOWEN (1983) "Entrance Examinations and the Introduction of an Objective Component," en *40 Jahre Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Wien.* Dr. D. Ott-Verlag: Tulln.

BOWEN, D. y M. BOWEN (1989) "Aptitude for Interpreting," en L. Gran y J. Dodds (eds.): 109-125.

BOWEN, D. y M. BOWEN (eds.) (1990) *Interpreting – Yesterday, Today and Tomorrow · American Translators Association · Scholarly Monograph* Vol. IV. Nueva York: SUNY.

BOWEN, M. (1989) "Interpreting as transcultural communication: the transfer or explicit and implicit information," en D. L. Hammond (ed.): 87-90.

BRISAU, A., R. GODIJNS, y C. MEULEMAN (1994) "Toward a psycholinguistic profile of the interpreter," *Meta* 39 (1): 87-94.

BRISLIN, R. W. (1978) "Contributions of Cross-Cultural Orientation Programs and Power Analysis to Translation/Interpretation," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 205–216.

BRISLIN, R. W. (ed.) (1976): *Translation: Applications and Research*. Nueva York: Gardner.

BROADBENT, D. E. (1952) "Listening to one of two synchronous messages," *Journal of Experimental Psychology*, 44: 51-55.

BROADBENT, D. E. (1958) *Perception and Communication*. Londres: Pergamon Press.

BROS-BRANN, E. (1975) "Critical Comments on H. C. Barik´s Article "Interpreter Talk a Lot, Among Other Things," *Babel* 21 (2): 93–94.

BÜHLER, H. (1980) "Translation und nonverbale Kommunikation," en W. Wilss (ed.) *Semiotik und Übersetzen*. Tubinga: Gunter Narr Verlag: 43-53.

BÜHLER, H. (1983) "Die Terminologieausbildung für Übersetzer und Dolmetscher – ein Wiener Modell," en *40 Jahre Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Wien*. Dr. D. Ott-Verlag: Tulln.

BÜHLER, H. (ed.) (1985) *Xth World Congress of FTI. Proceedings*. Viena: Wilhelm Braumüller.

BÜHLER, H. (1986) "Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters," *Multilingua* 5-4: 231-235.

BÜHLER, H. (1989) "Discourse Analysis and the Spoken Text – a Critical Analysis of the Performance of Advanced Interpretation Students," en L. Gran y C. Dodds (eds.): 131-135.

BÜHLER, H. (ed.) (1985) *Xth World Congress of FIT. Proceedings*. Viena: Wilhelm Braumüller.

CARROLL, J. B. (1978) "Linguistic Abilities in Translators and Interpreters", D. Gerver y H. W. Sinaiko (eds.): 119-130.

CARTELLIERI, C. (1983) "The inescapable dilemma: Quality and/or quantity in interpreting," *Babel* 29 (4): 209-213.

CASTILLO VARGAS, Y. M. (1998) "La Interpretación de Conferencias según Danica Seleskovitch: Una Aproximación Crítica," en L. Félix Fernández y E. Ortega Arjonilla (eds.): 767-775.

CATTELL, R. B. (2003) *16 PF: Cuestionario factorial de personalidad: adolescentes y adultos*. Madrid: TEA.

ČEŇKOVÁ, Y. (2001) "MA theses in Prague: A Supervisor's account," en D. Gile et al.: 69-86.

CHAFE, W. (1973) *Meaning and structure of language*. Chicago: University of Chicago Press.

CHASE, W. G. y H. A. SIMON (1973) "The mind's eye in chess," en W. G. Chase (ed.) *Visual information processing*. Nueva York: Academic Press: 215-281.

CHERNOV, G. V. (1969) "Linguistic problems in the compression of speech in simultaneous interpretation", *Titradi Perevodchika* [en español: Cuadernos del Traductor] 6: 52-65.

CHERNOV, G. V. (1973) "К построению психолингической модели синхронного перевода [en español: Hacia un modelo psicolingüístico de la interpretación simultánea]," *Linguistische Arbeitsberichte* 7: 225-260.

CHERNOV, G. V. (1978) *Теория и практика синхронного перевода* [en español: Teoría y práctica de la interpretación simultánea] Moscú: Miezhdunaródniye otnoshéniya.

CHERNOV, G. V. (1979) "Semantic Aspects of Psycholinguistic Research in Simultaneous Interpretation," *Language and Speech* Vol. 22 (3): 277–296.

CHERNOV, G. V. (1985) "Interpretation Research in the Soviet Union: Results and Prospects," en Bühler (ed.): 169–177.

CHERNOV, G. V. (1987) "Эта многострадательная непереводимая 'Алиса' (импликативность и перевод) [en español: Esa sufrida e intraducible 'Alicia' (implicaturas y traducción)]," *Titradi Perevodchika* [en español: Cuadernos del Traductor] 22: 17-29.

CHERNOV, G. V. (1987) Основы синхронного перевода [en español: Fundamentos de la interpretación simultánea] Moscú: Výsshaya Shkola.

CHERNOV, G. V. (1992) "Conference interpretation in the USSR: history, theory, new frontiers," *Meta* 37 (1): 149-162.

CHERNOV, G. V. (1994) "Message Redundancy and Message Anticipation In Simultaneous Interpretation," en S. Lambert y B. Morcer-Mercer (eds.): 139–153.

CHESTERMAN, A. (1995) "Teaching translation theory: the significance of memes," en C. Dollerup y V. Appel (eds.): 63–71.

CHESTERMAN, A. (1997) *The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam/Filadelfia: J. Benjamins.

CHUSHAKIN, A. y P. PALASHCHENKO (2000) *Мир Перевода - 2000* [en español: El Mundo de la Interpretación y de la Traducción-2000] Moscú: R. Valent.

CLIFFORD, A. (2001) "Discourse Theory and Performance-Based Assessment: Two Tools for Professional Interpreting," *Meta* 46 (2): 365–378.

COKELY, D. R. (1986) "The effects of lag time on interpreter errors," *Sign Language Studies* 53: 341-376.

COLLADOS AÍS, Á. (1998) *La Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea: La importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Editorial Comares.

COLLADOS AÍS, Á. (2005) "Elaboración de CD ROMs multimedia interactivos para el autoaprendizaje en interpretación bilateral," en *Actas del II Congreso Internacional AIETI: Formación, investigación y profesión*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid, del 9 al 11 de febrero de 2005.

COLLADOS AÍS, Á. y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. M. (eds.) (2001) *Manual de Interpretación Bilateral*. Granada: Editorial Comares.

COLLADOS AÍS, Á. y J. A. SABIO PINILLA (eds.) (2003) *Avances en la investigación sobre interpretación.* Granada: Editorial Comares.

COLLADOS AÍS, Á., Mª M. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ y D. GILE (eds.) (2003) *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación.* Granada: Editorial Comares.

COLLADOS AÍS, Á., Mª M. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. M. PRADAS MACÍAS, C. SÁNCHEZ y E. STÉVAUX (eds.) (2003) *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión.* Granada: Editorial Comares.

COOPER, C. L., R. DAVIES y R. L. TUNG (1982) "Interpreting stress: Sources of job stress among conference interpreters," *Multilingua* 1-2: 97–107.

COUGHLIN, J. M. (1989) "Interpreters versus Psychologists: a Case of Context," en D. L. Hammond (ed.): 105-113.

CRAIK, F. I. M. y R. S. LOCKHART (1972) "Levels of Processing: A Framework for Memory Research," *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 671-684.

CUENCA, M. J. y J. HILFERTY (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva.* Barcelona: Ariel.

DANKS, J. E., G. M. SHREVE, S. B. FOUNTAIN et al. (eds.) (1997) *Cognitive processes in translation and interpreting.* Thousand Oaks: Sage.

DARIAS, A. y J. PÉREZ-LUZARDO (2003) "Competencias comunes para la formación en interpretación consecutiva y simultánea," en A. Collados Aís, Mª M. Fernández Sánchez y D. Gile (eds.): 155-162.

DARÒ, V. (1994) "Non-Linguistic Factors Influencing Simultaneous Interpretation," en S. Lambert y B. Morcer-Mercer (1994): 249–271.

DARÒ, V. (1995) "Attentional, Auditory, and Memory Indexes as Prerequisites for Simultaneous Interpreting," en J. Tommola (1995): 3–10.

DARÒ, V. y F. FABBRO (1990) "Verbal Memory During Simultaneous Interpretation: Effects of Phonological Interference," *Applied Linguistics*, Vol. 15 (4): 365-381.

DARÒ, V., S. LAMBERT y F. FABBRO (1996) "Concious Monitoring of Attention during simultaneous interpretation," *Interpreting* Vol. 1(1): 101–124.

DAVIDSON, P. M. (1992) "Segmentation of japanese source language discourse in simultaneous interpretation," *The Interpreters' Newsletter* Edición especial 1: 2-11.

DE GROOT, A. (1997) "The cognitive study of translation and interpretation: three approaches," en J. Danks et al. (eds.): 25-56.

DE MANUEL JERÉZ, J. (2003) "El canal EbS en la mejora de la calidad de la formación de intérpretes: estudio de un corpus en vídeo del Parlamento Europeo," en A. Collados Aís, Mª M. Fernández Sánchez y D. Gile (eds.): 207-218.

DE MANUEL JERÉZ, J. (coord.) (2003) *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes,* Granada: Editorial Atrio.

DE MANUEL JERÉZ, J. (2004) *Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación.* Proyecto de Innovación Docente. Universidad de Granada.

DÉJEAN LE FÉAL, K. (1990) "Some Thoughts on the Evaluation of Simultaneous Interpretation," en D. Bowen y M. Bowen: 154-160.

DÉJEAN LE FÉAL, K. (1997) "Simultaneous Interpretation with 'Training Wheels'," *Meta* 42 (2): 616-621.

DILLINGER, M. (1989) *Component Processes of Simultaneous Interpreting.* Unpublished PhD Thesis. Montreal: Mc Gill University.

DILLINGER, M. (1994) "Comprehension during Interpreting: What do Interpreters know that Bilinguals don´t?," en S. Lambert y B. Moser-Mercer (eds.) (1994): 155–89.

DODDS, J. M. (ed.) (1989) *Aspects of English: Miscellaneous Papers for English Teachers and Specialists.* Udine: Campanotto Editore.

DOLLERUP, C. y A. LODDEGAARD (eds.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience.* Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD (eds.) (1994) *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims, visions.* Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

DOLLERUP, C. y Vibeke APPEL (eds.) (1995) *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons.* Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

DRAE electrónico (2001), en Sitio Internet: www.rae.es

DRESSLER, W. (1991) "Der Beitrag der Textlinguistic zur Übersetzungswissenschaft", en V. Kapp (ed.) (1991): 61-71.

DUBSLAFF, F. (2001) "Beginners' problems in interpreting research: A personal account of the development of a PhD project," en Gile et al. (eds.): 145-162.

DURANTI, A. (2000) *Antropología Lingüística.* Madrid: Cambridge University Press.

ECIS (2004) "Presentación de proyecto de investigación sobre evaluación de la calidad en interpretación simultánea (BFF2002-00579)," presentado por la Dra. Emilia Iglesias Fernández en (comunicación inédita).

ELENA, P., C. FORTEA, C. GÓMEZ, Mª Á. RECIO, S. ROISS y D. WIGGERT (eds.) (1999) *Universo de Palabras: Actas del I Simposio de la Traducción del/al Alemán.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

ELVIRA, A. (1996) "La memoria del intérprete: aspectos pedagógicos," *Sendebar 7*: 273-280.

ENKVIST, N. E. (ed.) *Impromptu Speech: A Symposium*. Åbo: Åbo Akademi.

ERICSSON, K. A. (1996) *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

ERICSSON, K. A. (2000) "Expertise in Interpreting: Insights from Adopting an Expert-Performace Perspective," en Sitio Internet: http://mambo.ucsc.edu/ascona/ericsson.pdf

ERICSSON, K. A., R. T. KRAMPE y C. TESCH-RÖMER (1993) "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance," *Psychological Review,* 100 (3): 363-406.

FABBRO, F. et al. (1990) "Cerebral Lateralization in Simultaneous Interpretation," en *Brain and Language* 39: 69–89.

FABBRO, F. y L. GRAN (1994) "Polyglossia and Simultaneous Interpretation," en S. Lambert y B. Morcer-Mercer (eds.): 273–317.

FEIGENBERG, J. M. (1967) "Probabilistic Prognosis and Its Significance in Normal and Pathological Subjects," en M. Cole y I. Haltzman (eds.) *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. Nueva York: Basic Books: 354-369.

FÉLIX FERNÁNDEZ, L. y E. ORTEGA ARJONILLA (eds.) (1998) *II Estudios sobre Traducción e Interpretación (tomo II)* Málaga: CEDMA.

FIRBAS, J. (1964) "On defining the theme in functional sentece analysis," *Travaux Linguistiques de Prague,* 1: 267-280.

FLORES D'ARCAIS, G. (1978) "The Contribution of Cognitive Psychology to the Study of Interpretation," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 385 - 402.

FOX, O. (2000) "The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology," en C. Schäffner y B. Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

FRAUENFELDER, U. H. y H. SCHRIEFERS (1997) "A psycholinguistic perspective on simultaneous interpretation," *Interpreting* Vol. 2 (1/2): 55-90.

GALLINA, S. (1992) "Cohesion and the systemic functional approach to text: applications to political speeches and significance for simultaneous interpretation," *The Interpreters' Newsletter,* 4: 62-71.

GAMBIER, Y. y J. TOMMOLA (eds.) (1993) *Translation and Knowledge*. Universidad de Turku: Centre for Translation and Interpreting.

GAMBIER, Y., D. GILE y C. TAYLOR (eds.) (1997) *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

GARCÍA ÁLVAREZ, A. Mª (2003) *Principios teóricos y metodológicos para la didáctica del proceso de la traducción directa. Un modelo cognitivo-funcional.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

GERVER, D. (1969) "The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters," en F. Pöchhacher y M. Schlesinger (eds.) (2002).

GERVER, D. (1971) "Aspects of Simultaneous Interpretation and Human Information Processing," tesis doctoral inédita. Oxford University.

GERVER, D. (1974) "The Effects of Noise on the Performance of Simultaneous Interpreters: Accuracy of Performance," *Acta Psychologica* 38: 159-167.

GERVER, D. (1975) "A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation," *Meta* 20 (2): 119–28.

GERVER, D. (1976) "Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model," en R. W. Brislin *Translation: Applications and Research*. Nueva York: Gardner: 165–207.

GERVER, D. y H. W. SINAIKO (eds.) (1978) *Language Interpretation and Communication*. Nueva York: Plenum.

GERVER, D., P. E. LONGLEY, J. LONG y S. LAMBERT (1989) "Selection tests for trainee conference interpreters," *Meta* 34 (4): 724-735.

GIFFORD, B. R. y M. C. O'CONNOR (eds.) (1992) *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

GILE, D. (1983) "Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée," *Meta* 28 (3): 236-243.

GILE, D. (1990a) "Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation," en L. Gran y C. Taylor (eds.): 28–41.

GILE, D. (1990b) "Research Proposals for Interpreters," en L. Gran y C. Taylor (eds.): 226–236.

GILE, D. (1991) "The processing capacity issue in conference interpretation," *Babel* 37: 15-27.

GILE, D. (1992) "Basic Theoretical Components in Interpreter and Translator Training," en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.): 186–193.

GILE, D. (1993) "Translation/Interpretation and Knowledge," en Y. Gambier y J. Tommola (eds.): 67–86.

GILE, D. (1994a) "Methodological Aspects of Interpretation and Translation Research," en S. Lambert y B. Moser-Mercer (eds.) (1994): 39–55.

GILE, D. (1994b) "Opening up in Interpretation Studies," en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.) (1994): 149-158.

GILE, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

GILE, D. (1997) "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem," en F. Pöchhacher y M. Schlesinger (eds.) (2002).

GILE, D. (1999) "Use and Misuse of the Literature in Interpreting Research," *The Interpreters' Newsletter* 9: 29-43.

GILE, D. (2001) "L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation," Meta 46 (2): 379-393.

GILE, D. (2003) "Cognitive Investigation into Conference Interpreting: features and trends," en A. Collados Aís y J. A. Sabio Pinilla (eds.): 1-27.

GILE, D., H. V. DAM, F. DUBSLAFF et al. (eds.) (2001) *Getting Started in Interpreting Research.* Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins Publishing Company.

GILE, D., I. KURZ, B. ALEXIEVA et al. (eds.) (1997) "Methodology," en Y. Gambier, D. Gile y C. Taylor (eds.): 109-131.

GOLDMAN-EISLER, F. (1972) "Segmentation of Input in Simultaneous Translation," *Journal of Psycholinguistic Research,* Vol. 1 (2): 127–140.

GOLDMAN-EISLER, F. y M. COHEN (1974) "An experimental Study of interference between receptive and productive processes relating to simultaneous translation," *Language and Speech* 17: 1-10.

GRAN, L. y C. TAYLOR (eds.) (1990) *Applied and Experimental Research on Conference Interpretation.* Udine: Campanotto Editore.

GRAN, L. y J. DODDS (eds.) (1989) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation.* Udine: Campanotto Editore.

GRICE, Paul (1989) *Studies in the Way of Words.* Cambridge: Harvard University Press.

GUIDUCCI, C. (2002) *Do the speaker's slides help the simultaneous interpreter? An empirical study*. Tesina inédita. SSLMIT, Universita degli Studi di Bologna.

HAMMOND, D. L. (ed.) (1988) *Languages at Crossroads: Proceedings of the 29th Annual Conference of the American Translators Association.* Medford, New Jersey: Learned Information Inc.

HAMMOND, D. L. (ed.) (1989) *Coming of Age: Proceedings of the 30th Annual Conference of the ATA.* Medford, New Jersey: Learned Information Inc.

HANAOKA, O. (2002) "Proper Names in the Media: Problems for Translators/Interpreters and L2 Learners," *Interpretation Studies* 2: 28-42.

HARRIS, B. (1981) "Prolegomenon to a Study of the Differences Between Teaching Translation and Teaching Interpreting," en J. Delisle (ed.) *L'enseignement de L'interprétation et de la Traduction - de la théorie à la pédagogie*. Otawa: University of Otawa Press: 153–162.

HARRIS, B. (1990) "Norms in Interpretation," *Target* 2 (1): 215–219.

HARRIS, B. (1992) "Teaching interpreting: a Canadian experience," en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.): 259-268.

HAUENSCHILD, C. y S. HEIZMANN (eds.) (1997) *Machine Translation and Translation Theory*. Berlín, Nueva York: Mouton de Gruyter.

HOFSTEDE, G. (1980) *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Londres: Beverly Hills.

HÖNIG, H. G. y P. KUßMAUL (1982) *Strategie der Übersetzung*. Tubinga: Narr.

HUNG, E. (2002) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building bridges.* Amsterdam/Filadelfia: J. Benjamins.

IGLESIAS, E. (2003) "La calidad en la formación de la interpretación: perfiles profesionales de especialidad en el itinerario de interpretación," en A. Collados Aís, Mª M. Fernández Sánchez y D. Gile (eds.): 219-232.

ILIC, I. (1990) "Cerebral Lateralization for Linguistic Functions in Professional Interpreters," en L. Gran y C. Taylor (eds.): 101-110.

ISHAM, W. P. (1994) "Memory for Sentence Form after Simultaneous Interpretation: Evidence both For and Against Deverbalization," en S. Lambert y B. Moser-Mercer (eds.): 191-211.

ISHAM, W. P. y H. LANE (1993) "Simultaneous Interpretation and the Recall of Source-language Sentences," *Language and Cognitive Processes* 8 (3): 241-264.

JANSEN, P. (1995) "The Role of the Interpreter in Dutch Courtroom Interaction: The Impact of the Situation on Translational Norms", en J. Tommola (ed.) (1995): 11-36.

JIMÉNEZ IVARS, A. (1998) "La traducción a la vista como estrategia para desarrollar las competencias propias de la interpretación," en I. Cruz Cabanillas y C. Valero-Garcés (eds.) *Encuentros en torno a la traducción: 3 nuevas tendencias y aplicaciones de la traducción*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad Alcalá de Henares: 245-252.

JIMÉNEZ IVARS, A. (en prensa) *Iniciación a la interpretación*. Collecció Enseñar a Traducir. Publicacions de la Universitat Jaume I. Castellón.

JIMÉNEZ, A. y D. PINAZO (2001) "I failed because I got very nervous. Anxiety and Performance in Interpreting Trainees: an empirical study," *Quaderns. Revista de traducció* 11: 105-108.

JIMÉNEZ, A. y D. PINAZO (2002) "Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes," *Quaderns. Revista de traducció* 8: 77-97.

JONES, R. (1998) *Conference Interpreting Explained.* Manchester: St. Jerome Publishing.

JÖRG, U. (1997) "Bridging the gap: verb anticipation in german-english simultaneous interpreting," en M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová y K. Kaindl (eds.): 217-228.

KADE, O. (1968) *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung (Beiheft I zur Zeitschrift Fremdsprachen)* Leipzig: Verlag Enziklopädie.

KADRIC, M., K. KAINDL y F. PÖCHHACKER (eds.) (2000) *Translationswissenschaft – Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag.* Tubinga: Stauffenburg Verlag.

KAHNEMAN, D. (1973) *Attention and Effort.* Englewood Cliffs. Nueva York: Prentice Hall.

KAHNEMAN, D. (1995) *Atención y esfuerzo.* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

KALINA, S. (1986) "Das Dolmetschen – Theorie und Praxis," *TextconText* 1.3: 171-192.

KALINA, S. (1992) "Discourse Processing and Interpreting Strategies – An Approach to the Teaching of Interpreting," en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.): 251–257.

KALINA, S. (1994) "Analysing interpreters' performance: Methods and Problems," en C. Dollerup y A. Lindegaard (eds.): 225–231.

KALINA, S. (1998) *Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen.* Tubinga: Gunter Narr Verlag.

KALINA, S. (2000) Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. *The Interpreters´ Newsletter* 10: 3–32.

KAPP, V. (ed.) (1991) *Übersetzer und Dolmetcher: Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis.* Tubinga: Francke Verlag Tübingen.

KEIM, L. (1994) *Interkulturelle Interferenzen in der deutsch-spanischen Wirtschafts-kommunikation.* Frankfort am Main: P. Lang.

KINTSCH, W. y T. A. van DIJK (1978) "Toward a Model of Text Comprehension and Production," *Psychological Review,* 85: 363–394.

KIRCHHOFF, H. (1973) "Das dreigliedrige, zweisprachige Kommunikationssystem Dolmetschen," *Le Langage et l´Homme* 31 : 21-27.

KIRCHHOFF, H. (1976) "Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozess, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien," en H. W. Drescher y S. Scheffzek (eds.) *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens.* Frankfort am Main: P. Lang: 59–71.

KITANO, H. (1993) *Speech-to-speech translation: a massively parallel memory-based approach.* Amsterdam: Kluwer.

KLAUDY, K., J. LAMBERT y A. SOHÁR (eds.) (1996) *Translation Studies in Hungary.* Budapest: Scholastica.

KÓCHKINA, Z. A. (1963) "Некоторые асовенности деятельности синнхронново переводчика" [en español: Algunas características específicas de la actividad de intérprete simultáneo], *The II Congreso of the Society of Psychologists. Abstracts of Papers.* Vol. 1. Moscú: Academy of Pedagogical Sciences (1987: 17).

KOHN, K. (1990/1992) "Translation as a conflict," en P. H. Nelde (ed.) *Confli(c)t. ABLA papers 14*. Bruselas: Association Belge de Linguistique Appliquée: 105-113.

KOHN, K. y S. KALINA (1996) "The strategic dimension of interpreting," *Meta,* 41 (1): 118-138.

KONDO, M. et al. (1997) "Intercultural Communication, Negotiation, and Interpreting," en Y. Gambier et al. (eds.): 149-166.

KOPCZYŃSKI, A. (1982) "Effects of some characteristics of impromptu speech on conference interpreting," en N. E. Enkvist (ed.): 255–266.

KOPCZYŃSKI, A. (1994) "Quality in conference interpreting: Some pragmatic problems," en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.): 189-198.

KURZ, I. (1983) "'Der von uns…': Schwirigkeiten des Simultandolmetschens Deutsch – Englisch," en *40 Jahre Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Wien.* Tulln: Ott-Verlag.

KURZ, I. (1985) "The Rock Tombs of the Princes of Elephantine. Erliest References to Interpretation in Pharaonic Egypt," *Babel* 21 (4): 213–218.

KURZ, I. (1986a) "Das Dolmetscher-Relief aus dem Grab des Haremhab in Memphis. Ein Beitrag zur Geschichte des Dolmetschens im alten Ägypten," *Babel* 22 (2): 73–77.

KURZ, I. (1986b) "Dolmetschen im alten Rom," *Babel* 22 (4): 215–220.

KURZ, I. (1992) "Shadowing exercises in interpreting training," en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.): 245-250.

KURZ, I. (1993) "Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups," *The Interpreters' Newsletter* 5: 13–21.

KURZ, I. (2003) "Live TV interpreting – a high-wire act," en Á. Collados Aís y J. A. Sabio Pinilla (eds.): 159-171.

KURZ, I. y L. KATSCHINKA (1988) "Live Subtitling – a first experiment on Austrian TV," en P. Nekeman (ed.): 479-483.

LAFARGA, F. (1996) *El discurso sobre la traducción en la historia. Antología bilingüe.* Barcelona: EUB.

LAMBERGER-FELBER, H. (2003) "Performance variability among conference interpreters," en Á. Collados Aís, Mª M. Fernández Sánchez y D. Gile (eds.): 147-168.

LAMBERT, S. (1988) "A Human Information Processing and Cognitive Approach to the Training of Simultaneous Interpreters," en D. L. Hammond (ed.): 379–387.

LAMBERT, S. (1991) "Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa," *Meta* 36 (4): 586–594.

LAMBERT, S. (1994) " One Ear May Be Better Than Two," en S. Lambert y B. Morcer-Mercer (eds.): 319–329.

LAMBERT, S. y B. MORCER-MERCER (eds.) (1994) *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

LAMBERT, S.-M. (1983) "Recall and Recognition Among Conference Interpreters," *Language Learning and Teaching, RELC Anthology Series*. Singapur: Singapore University Press: 206-220.

LANG, R. (1978) "Behavioral Aspects of Liaison Interpreters in Papua New Guinea: Some Preliminary Observations," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 231-244.

LAWSON, E. A. (1967) "Attention and Simultaneous Translation," *Language and Speech* Vol. 10 (1): 29-35.

LE NY, J.-F. (1978) "Psychosemantics and Simultaneous Interpretation," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 289-298.

LEDERER, M. (1978) "Simultaneous interpretation – units of meaning and other features," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 323-332.

LEDERER, M. (1981) *La Traduction Simultanée: Expérience et Théorie*. París: Minard Lettres Modernes.

LEDERER, M. (1990) "The Role of Cognitive Complements in Interpreting," en D. Bowen y M. Bowen (eds.): 53-60.

LEONTIEV, A. A. (1973) "Some problems in learning Russian as a foreign language," *Soviet Psychology*, 11: 1–117.

LIU, M. (2001) *Expertise in simultaneous interpreting: a working-memory analysis*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin.

LIU, M., D. L. SCHALLERT y P. J. CARROLL (2004) "Working memory and expertise in simultaneous interpreting," *Interpreting* Vol. 6 (1): 19-42.

LONGLEY, P. (1978) "An Integrated Programme for Training Interpreters," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 45–56.

LVOVSKAYA, Z. (1992a) "Seminario sobre interpretación de conferencias: un enfoque metodológico" Granada: organizado por la EUTI.

LVOVSKAYA, Z. (1992b) "Sistema de ejercicios en la enseñanza de la traducción," *Guiniguada* 3: 309–328.

LVOVSKAYA, Z. (1997) *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Granada Lingvistica.

LVOVSKAYA, Z. (1998) "The Scope of a Communicative Theory of Translation: An attempt at systematisation," en A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (eds.) *Investigating Translation: selected papers from the 4th international congress on translation, Barcelona, 1998*. Ámsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

LVOVSKAYA, Z. (2000) "Teorías particulares de la interpretación simultánea," en programa de Doctorado *Estudios sobre la Traducción e Interpretación*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

LVOVSKAYA, Z. (2003) "Teoría de la comunicación verbal y la interpretación," en Á. Collados Aís y J. A. Sabio Pinilla (eds.): 91-103.

LYONS, J. (1989) *Semántica*. Barcelona: Teide.

MACJAKOV, A. E. (1987) "О роли штампов в синхронном переводе" [en español: La relevancia de las frases hechas en la interpretación simultánea,] *Titradi Perevodchika,* 22: 74-79.

MACK, G. y L. CATTARUZZA (1995) "User Surveys in SI: A Mean of Learning About Quality and/or Raising Some Reasonable Doubts," en J. Tommola (ed.): 37–49.

MACKINTOSH, J. (1985) "The Kintsch and Van Dijk model of Discourse Comprehension and Production Applied to the Interpretation Process," *Meta* 30 (1): 37–42.

MACKINTOSH, J. (1995) "A Review of Conference Interpretation: Practice and Training," *Target* 7 (1): 119–33.

MACKINTOSH, J. (1999) "Interpreters are Made not Born," *Interpreting* 4 (1): 67-80.

MALINOWSKI, B. (1938) "The Problem of Meaning in Primitive Languages," en C. K. Ogden y I. A. Richards *The Meaning of Meaning.* Nueva York: Harcourt, Brace and Company: 296-336.

MAKÁROVA, V. (1994) "Whose line is it anyway? Or teaching improvisation in interpreting," en C. Dollerup y A. Lindegaard (eds.): 207-210.

MARTÍN PERIS, E. (2000) "La enseñanza centrada en el alumno," *Frecuencia L*: 3-30.

MASON, I. (ed.) (2001) *Triadic Exchanges · Studies in Dialogue Interpreting.* Manchester: St. Jerome Publishing.

MASON, I. y M. STEWART (2001) "Interactional Pragmatics, Face and the Dialogue Interpreter," en I. Mason: 51-70.

MASSARO, D. W. (1978) "An Information-processing Model of Understanding Speech," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.) (1978): 299–314.

MASSARO, D. W. y M. SHLESINGER (1997) "Information processing and computational approach to the study of simultaneous interpretation," *Interpreting* Vol. 2 (1/2): 13-53.

MAZZA, C. (2001) "Numbers in Simultaneous Interpretation," *The Interpreters Newsletter* 11: 87-104.

McWHINNEY, B. (1997) "Simultaneous interpretation and the competition model", en J. E. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain, M. K. McBeath (eds.): 215-232.

MEL'CHUK, I. (1988) *Dependency Syntax: Theory and Practice.* Nueva York: State University of New York Press.

MILLER, G. (1956) "The magical number seven plus or minus two," *Psychological Review* 63: 81-97.

MINDESS, A. (1995) "Intercultural Communication for Sign Language Interpreters," en *A Celebration of the Profession: Proceedings of the Fourteenth National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf.* Silver Springs: RID Publications.

MINIAR-BIELORUCHEV, R. K. (1980) *Общая теория перевода и устний перевод* [en español: Teoría general de la traducción y la interpretación]. Moscú: Voyenizdat.

MONTES DE OCA SANJUSTO, J. (2003) "Objetivos principales en la formación de intérpretes para los servicios públicos en Canarias," en R. Muñoz (ed.): Vol. II, 177-183.

MOSER, B. (1976) *Simultaneous translation: Linguistic, psycholinguistic, and human information processing aspects.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Innsbruck.

MOSER, B. (1978) "Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 353–368.

MOSER, B. (1983) "Testing Interpreting Aptitude," en W. Wilss y G. Thome (eds.): 318–25.

MOSER-MERCER, B. (1994) "Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How," en S. Lambert y B. Moser-Mercer (eds.) (1994): 57–68.

MOSER-MERCER, B. (1997) "Process models in simultaneous interpretation," en C. Hauenschild y S. Heizmann (eds.) (1997): 3–17.

MOSER-MERCER, B. (1997b) "Beyond Curiosity: Can interpreting research meet the challenge?" en Danks et al. (eds.) (1997): 176-195.

MOSER-MERCER, B. (2000) "The rocky road to expertise in interpreting: Eliciting knowledge from learners," en M. Kadric, K. Kaindl y F. Pöchhacker (eds.): 339-352.

MOSER-MERCER, B., A. KÜNZLI y M. KORAC (1998) "Prolonged Turns in Interpreting: Effects on Quality, Physiological and Psychological Stress (Pilot Study)," *Interpreting* 3 (1): 47-64.

MUÑOZ, R. (ed.) (2003) *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación.* Granada: AIETI.

NEISSER, U. (1967) *Cognitive Psychology.* Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

NEKEMAN, P. (1988) *Translation, ou Future. Xith World Congress of FIT.* Maastricht: Euroterm.

NIDA, E. A. (1964)*Toward a Science of Translating.* Leiden: E. J. Brill (ed.)

NORD, C. (1988) *Textanalyse und Übersetzen.* Heidelberg: Julius Groos Verlag.

NORD, C. (1997) *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained.* Manchester: St. Jerome Publishing.

NORMAN, D. A. y T. SHALLICE (1983) "Attention to action: willed and automatic control of behaviour" en R. J. Davidson, G. E. Schwartz y D. Shapiro (eds.) *Consciousness and self-regulation,* Vol. 4. Nueva York: Plenum Press: 1-18.

OLÉRON, P. y H. NANPON (1965) "Research into Simultaneous Translation," en F. Pöchhacher y M. Schlesinger (eds.) (2002): 43–50.

OLOHAN, M. (ed.) (2000) *Intercultural Faultlines.* Manchester: St. Jerome Publishing.

PADILLA, P. y A. MARTIN (1992) "Similarities and Differences Between Interpreting and Translation: Implications for Teaching," en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.): 195–203.

PADILLA, P., M. T. BAJO, J. J. CAÑAS et al. (1995) "Cognitive Processes of Memory in Simultaneous Interpretation," en J. Tommola (ed.): 61-71.

PADILLA, P. y M. T. BAJO (1998) "Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea", *Quaderns. Revista de Traducció* 2: 107-117.

PANETH, E. (1957) "An Investigation into Conference Interpreting," en F. Pöchhacher y M. Schlesinger (eds.) (2002): 31–40.

PARADIS, M. (1984) "Aphasie et Traduction," *Meta* XXIX : 57-67.

PARADIS, M. (1994) "Toward a neurolinguistic theory of simultaneous translation: the framework," *International Journal of Psycholinguistics* 9(3): 319-335.

PÉREZ-LUZARDO, J. (1999) "Significado y sentido: Aproximación a la actividad bilingüe equivalente," en P. Elena, C. Fortea, C. Gómez, Mª Recio, S. Roiss, D. Wiggert (eds.): 263–273.

PICKEN, C. (ed.) (1993) *XIII fit Worold Congress. Translation – the vital link. La traduction au cœur de la communication*. Londres: Institute of Translation and Interpreting.

PINTER (KURZ), I. (1969) *Der Einfluß der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Viena, Austria.

PÖCHHACKER, F. (1992) "The role of theory in simultaneous interpreting," en C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.): 211–220.

PÖCHHACKER, F. (1993) "From knowledge to text: coherence in simultaneous interpreting," en Y. Gambier y J. Tommola (eds.): 87-99.

PÖCHHACKER, F. (1994a) *Simultandolmetschen als komplexes Handeln.* Tubinga: Gunter Narr Verlag.

PÖCHHACKER, F. (1994b) "Simultaneous interpretation: "Cultural transfer" or "voice-over text"?," en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.): 169-178.

PÖCHHACKER, F. (1995a) "Those Who Do...": A Profile of Research(ers) in Interpreting," *Target* 7 (1): 47–64.

PÖCHHACKER, F. (1995b) "Slips and shifts in simultaneous interpretation," en J. Tommola (ed.): 73-90.

PÖCHHACKER, F. (1997) "Clinton speaks German": A case study of live broadcast simultaneous interpreting," en M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová y K. Kaindl (eds.): 207-216.

PÖCHHACKER, F. (1999) "The Community Interpreter's Task: Self-Perception and Provider Views," en R. P. Roberts et al. (eds.) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing: 49-59.

PÖCHHACKER, F. (2001a) "Quality Assessment in Conference and Community Interpreting," *Meta* Vol.46 (2): 410–25.

PÖCHHACKER, F. (2001b) "Working within a theoretical framework," en D. Gile, V. Dam, F. Dubslaff et al. (eds.): 199-219.

PÖCHHACKER, F. (2002) "Research on Interpreting Evolution and State of the Art," conferencia inédita. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

PÖCHHACKER, F. (2003) "Enfoque funcional de la interpretación simultánea," en Á. Collados Aís y J. A. Sabio Pinilla (eds.): 105-122.

PÖCHHACKER, F. (2004) *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.

PÖCHHACKER, F. y M. SHLESINGER (eds.) (2002) *The Interpreting Studies Reader.* Londres: Routledge Language Reader.

PRADAS MACÍAS, M. (2003) *Repercusión del intraparámetro pausas silenciosas en la fluidez: Influencia en las expectativas y en la evaluación de la calidad en Interpretación Simultánea*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

QUORUM (1998) Madrid: Editorial Espasa Calpe.

REISS, K. y H. J. VERMEER (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tubinga: Niemeyer.

REISS, K. y H. J. VERMEER (1996) *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal, D.L.

RESNICK, L. B. y D. P. RESNICK (1992) "Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform," en B. R. Gifford y M. C. O'Connor (eds.): 37-75.

RICCARDI, A. (1995a) "Interpreting Strategies and Creativity," en A. Beylard-Ozeroff, J. Králová, B. Moser-Mercer (eds.) (1995): 171–179.

RICCARDI, A. (1995b) "Language-specific Strategies in Simultaneous Interpreting," en C. Dollerup y V. Appel (eds.) (1995): 213–222.

RICCARDI, A. (2002) "Evaluation in interpreting: macrocriteria and microcriteria," en E. Hung (ed.): 115-125.

RIEDMÜLLER, T. (1989) *Strategien beim Simultandolmetschen*. Tesina: Institut für Übersetzen und Dolmetschen, Heidelberg.

ROZAN, J.-F. (1956) *La prise de notes en interprétation consecutive*. Ginebra: Librairie de l'Université Georg & Cie.

SALEVSKY, H. (1982) Теоретические проблемы классификации видов перевода [Problemas teóricos de la clasificación de los tipos de traducción], *Fremdsprachen* 26 (2): 80-86.

SÁNCHEZ TRIGO, E. (1997) "Selección de textos y didáctica de la traducción," en M. A. Vega y R. Martín-Gaitero (eds.): 237-243.

SÁNCHEZ-MESA, D. (1997) "Bajtín ante la semiótica de la cultura," en M. Cáceres (ed.) *En la esfera semántica lotmaniana: estudios en honor de Yuri Mijailovich Lotman*. Valencia: Epistene: 124-134.

SCHANK, R. C. y R. P. ABELSON (1987) *Guiones, planes, metas y entendimiento: un estudio de las estructuras del conocimiento humano*. Barcelona: Paidós.

SCHERER, K. R. (1995) "Expression of emotion in voice and music," *Journal of Voice* 9 (3): 123–148.

SCHJOLDAGER, A. (1995a) "An Exploratory Study of Translational Norms in Simultaneous Interpreting: Methodological Reflections," en F. Pöchhacher y M. Schlesinger (eds.) (2002): 301-311.

SCHJOLDAGER, A. (1995b) "Interpreting Research and the "Manipulation School" of Translation Studies," *Target* 7 (1): 29–45.

SCHJOLDAGER, A. (1995c) "Assessment of Simultaneous Interpreting," en C. Dollerup y V. Appel (1995): 187–95.

SCHWEDA-NICHOLSON, N. (1987) "Linguistic and Extralinguistic Aspects of Simultaneous Interpretation," *Applied Linguistics* Vol.8 (2): 194-205.

SCHWEDA-NICHOLSON, N. (1992) "Linguistic theory and simultaneous interpretation: semantic and pragmatic considerations," *Babel* 38:2: 90-100.

SEARLE, J. R. (1969) *Speech acts. An essay in the philology of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

SELESKOVITCH, D. (1965) *Colloque sur l'enseignement de l'interpretation*. Paris: Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia.

SELESKOVITCH, D. (1976) "Interpretation, A Psychological Approach to Translating," en R. W. Brislin (ed.): 92–116.

SELESKOVITCH, D. (1978) "Language and Cognition," en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 333–341.

SELESKOVITCH, D. (1982) "Impromptu Speech and Oral Translation," en N. E. Enkvist (ed.): 241–253.

SELESKOVITCH, D. (1984) "Traducir: de la experiencia a los conceptos," *Cuadernos de Traducción e Interpretación* 4: 51–84.

SELESKOVITCH, D. (1991) "Zur Theorie des Dolmetchens," en V. Kapp (ed.): 37–50.

SELESKOVITCH, D. (1999) "The Teaching of Conference Interpretation in the Course of the Last 50 Years," *Interpreting* Vol. 4 (1): 55–66.

SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition, OPOCE.

SETTON, R. (2001) "Deconstructing SI: A Contribution to the Debate on Component Processes," *The Interpreters' Newsletter*: 1-26.

SETTON, R. (2003) "Models of the Interpreting Process," en Á. Collados Aís y J. A. Sabio Pinilla (eds.): 29-89.

SHIRIÁYEV, A. F. (1979) *Синхронный Перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода* [en español: Interpretación Simultánea: La actividad del intérprete simultáneo y metodología de la enseñanza de la interpretación simultánea]. Moscú: Voyenizdat.

SHIRIÁYEV, A. F. (1982) *Пособие по синхронному переводу* [en español: Manual de interpretación simultánea]. Moscú: Bijschaya shkola.

SHLESINGER, M. (1989) "Extending the Theory of Translation to Interpretation: Norms as a Case in Point," *Target* 1 (1): 111–15.

SHLESINGER, M. (1994) "Intonation in the Production and Perception of Simultaneous Interpretation," en S. Lambert y B. Moser-Mercer (eds.): 225-236.

SHLESINGER, M. (1995) "Shifts in Cohesion in Simultaneous Interpreting," *The Translator* Vol. 1 (2): 193-214.

SHLESINGER, M. (1998) "Interpreting as a Cognitive Process: What Do We Know About How it is Done?," en L. Félix Fernández y E. Ortega Arjonilla (eds): 749-766.

SHLESINGER, M. (2000) "Interpreting as a Cognitive Process: How can we know what really happens?," en S. TIRKONEN-CONDIT y R. JÄÄSKELÄINEN (eds.) *Tapping and Mapping*

the Processes of Translation and Interpreting · Outlooks on empirical research. Amsterdam/Filadelfia: J. Benjamins Publishing Company: 3-15.

SHLESINGER, M. et al. (1997) "Quality in Simultaneous Interpreting," en Y. Gambier, D. Gile y C. Taylor (eds.): 123-131.

SHREVE, G. M. y B. J. DIAMOND (1997) "Cognitive Processes in Translation and Interpreting: Critical Issues," en J. E Danks., G. M. Shreve, S. B. Fountain et al. (eds.): 233-251.

SHWEITZER, A. D. y L. B. NIKOLSKI (1978) *Введение в социолингвистику* [en español: Introducción a la sociolingüística]. Moscú: Výsshaya Shkola.

SLABÝ, R. J. et al. (1994) *Diccionario de las lenguas española y alemana*. Barcelona: Editorial Herder.

SNELL-HORNBY, M. (ed.) (1986) *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theory und Praxis*. UTB 1415. Tubinga: Francke.

SNELL-HORNBY, M., F. PÖCHHACKER y K. KAINDL (eds.) (1994) *Translation Studies – An Interdiscipline*. Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

SNELL-HORNBY, M., Z. JETTMAROVÁ y K. KAINDL (eds.) (1997) *Translation as Intercultural Communication. Selected papers from the EST Congress – Prague 1995*. Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

STÉVAUX, E. y J. DE MANUEL JEREZ (1998) "El Uso de Discursos del Parlamento Europeo en las Clases de Interpretación de Especialidad," en L. Félix Fernández y E. Ortega Arjonilla (eds): 823-832.

STOLZE, R. (1994) "Translatorische Kategorien – Zur Rolle der Linguistik in der Translationsdidaktik," en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.): 387-394.

STROLZ, B. (1994) "Simultankapazität und Übungseffekt," en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.): 209-218.

STUBBS, J. B. y G. Richard TUCKER (1974) "The Cloze Test as a Measure of English Proficiency," *Modern Language Journal* 58: 239-241.

SUNNARI, M. (1995) "Processing Strategies in Simultaneous Interpreting: "Saying it all" vs. Synthesis," en J. Tommola (1995): 109–119.

TAYLOR TORSELLO, C. et al. (1997) "Linguistics, Discourse Analysis and Interpretation," en Y. Gambier, D. Gile y C. Taylor (eds.): 167-186.

TAYLOR, C. (1989) "Primary and Secondary Orality in Teaching Interpreting Technique," en J. M. Dodds (ed.): 93–102.

THIÉRY, C. (1990) "The Sense of Situation in Conference Interpreting," en D. Bowen y M. Bowen (eds.): 40 – 43.

TOMMOLA, J. (ed.) (1995) *Topics in Interpreting Research*. Universidad de Turku: Centre for Translation and Interpreting.

TOMMOLA, J. y J. LINDHOLM (1995) "Experimental Research on Interpreting: which dependent variable?," en J. Tommola (ed.): 121-133.

TOMMOLA, J., M. LAINE, M. SUNNARI et al. (2000) "Images of shadowing and interpreting," *Interpreting* Vol. 5 (2): 147-167.

TOURY, G. (1980) *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

TOURY, G. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyong*. Amsterdam, Filadelfia: J. Benjamins.

TREISMAN, A. (1965) "The Effects of Redundancy and Familiarity on Translation and Repeating Back a Native and Foreign Language," *British Journal of Psychology* 56: 369-379.

TRONTI, R. (2002) *Les noms propers en interprétation simultanée*. Tesina inédita. SSLMIT de la Universidad degli Studi di Bologna, Sede di Forlì (supervisores: Meneguel y Mead).

VAN DAM, I. M. (1989) "Strategies of Simultaneous Interpretation," en L. Gran y J. Dodds (eds.): 167-176.

VAN DIJK, T. A. (1977) "Semantic macro-structure and knowledge frame in discourse comprehension," en M. A. Just y P. A. Carpenter (eds.) *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates: 3-33.

VEGA, M. de (1990) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Alianza Psicológica.

VEGA, M. A. y R. MARTÍN-GAITERO (eds.) (1997) *La Palabra Vertida: Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid: Editorial Complutense.

VERMEER, H. J. (1986) "Übersetzen als kultureller Transfer," en M. Snell-Hornby (ed.): 30-53.

VERMEER, H. J. (1994) "Translation Today: Old and New Problems," en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.): 3-16.

VIAGGIO, S. (1988) "Teaching Interpretation to Beginners: Or, How Not to Scare Them to Death," en D. L. Hammond (ed.): 399–406.

VIAGGIO, S. (1989) "Teaching Beginners the Blessings of Compressing (and how to save a few lives in the process)," en D. L. Hammond (ed.): 189–203.

VIAGGIO, S. (2003) "Comprender al otro para hacer que el otro comprenda," en Á. Collados Aís y J. A. Sabio Pinilla (eds.): 123-145.

VIEZZI, M. (1989) "Sight Translation: An Experimental Analysis," en J. M. Dodds (ed.): 109–139.

VIEZZI, M. (1993) "Considerations on interpretation quality," en C. Picken (ed.) Vol. 1: 389-397.

VIEZZI, M. (2003) "Interpretation quality: a model," en Á. Collados Aís y J. A. Sabio Pinilla (eds.): 147-157.

VISSON, L. (2000) *Практикум по синхронному переводу с русского на английцкий* [En español: Guía práctica para la interpretación simultánea del ruso al inglés]. Moscú: R. Valent.

WADENSJÖ, C. (2000) "Co-constructing Yeltsin – Explorations of an Interpreter-Mediated Political Interview," en M. Olohan (ed.): 233-252.

WAHRIG, G. (1993) *Deutsches Wörterbuch*. Munich: Bertelsmann Lexikon Verlag.

WEBER, W. K. (1989) "Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation," en L. Gran y J. Dodds (eds.): 161-166.

WEBER, W. K. (1990) "The Importance of Sigh Translation in an Interpreter Training Program," en D. Bowen y M. Bowen (eds.): 44-52.

WEISSENHOFER, P. (1994) "Zur Rolle der terminologischen Begriffslehre in der Translationswissenschaft," en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.): 319-325.

WELFORD, A. T. (1968) *The Fundamentals of Skill.* Londres: Methuen.

WILSS, W. (1978) "Syntactic Anticipation in German-English Simultaneous Interpreting", en D. Gerver y H. W. Sinaiko (eds.): 343-352.

WILSS, W. y G. THOME (eds.) (1984) *Die Theorie des Übersetzens und ihrAufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik.* AILA: Gunter Narr Verlag Tubinga.

WITTE, H. (2000) *Die Kulturkompetenz des Translators: begriffliche Grundlegung und Didaktisierung.* Tubinga: Stauffenburg-Verlag.

ZHONG, W. (2003) "Memory Trainig in Interpreting," *Translation Journal.* URL: http:// accurapid.com/journal/25interpret.htm.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

TESIS DOCTORAL

DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

ANEJOS

Realizada por

JESSICA PÉREZ-LUZARDO DÍAZ

Dirigida por

Dra. Dña. ZINAIDA LVOVSKAYA MEZHIBOVSKAYA

ANEJO 7.1. Resultados de las evaluaciones previas y finales de los grupos GP, GC-1 y GC-2

El presente anejo recoge todos los resultados de las evaluaciones previas y finales correspondientes a los tres grupos: el principal (GP) y los dos de control (GC-1 y GC-2). Con el fin de facilitar su consulta encabezamos los resultados del GP con una breve descripción del ejercicio, rescatamos el material empleado y planteamos los objetivos. Todo ello queda expuesto con mayor detalle en el capítulo cuarto. Incluimos también la fecha de realización de los ejercicios. Cabe señalar que el sistema de trascripción empleado para representar los resultados de las evaluaciones previas (conocimientos culturales, conocimientos enciclopédicos, fórmulas de bienvenida y conclusión, anticipación y memoria) y finales (fórmulas de inicio y agradecimiento, anticipación y memoria) difiere del empleado en la transcripción de los ejercicios de interpretación (v. § 4.6.4). Hemos optado por un sistema menos informativo que no representa los errores de fluidez, acentuación, entonación ni dicción, ni tampoco marca las desviaciones morfosintácticas, entendiendo que no desempeñan un papel relevante en el estudio de los conocimientos, la memoria y la anticipación.

EVALUACIONES PREVIAS 2004/05 ·GP[1]

13 Sujetos: (A) ·(B) ·(C) ·(D) ·(E) ·(F) ·(G) ·(H) ·(I) ·(J) ·(K) ·(L) ·(M)

Las evaluaciones previas del grupo principal se realizan en la primera quincena de octubre del 2004 en tres sesiones distintas conforme se van incorporando los alumnos a las clases.

Conocimientos culturales ·Texto alemán (EP ·GP)

Metodología: Leemos un pequeño texto sobre un tema relacionado con Alemania y pedimos a los alumnos que nos den su opinión acerca de las intenciones del autor del texto y la relación de dicho texto con el contexto cultural correspondiente. Para ello disponen de cinco minutos. Se graban en cabina de manera que puedan participar todos al mismo tiempo. El texto empleado puede despertar alusiones a la II Guerra Mundial, los trabajos forzados de judíos, gitanos y otros grupos desfavorecidos, las debatidas medidas para el resarcimiento económico, los grupos de presión en contra y a favor de la adopción de estas medidas, etc.

Vortrag auf der Veranstaltung
der IG Metall am 21.12.1999 zum Thema Zwangsarbeit
in Bremen, Gewerkschaftshaus

Friß oder stirb - möglichst bald
Rechtsanwältin Gabriele Heinecke, Hamburg

Am 17. Dezember 1999 wird es vom Kanzler in der neuen und alten Hauptstadt Berlin verkündet: Bund und Wirtschaft werden die NS-Zwangsarbeiter mit zehn Mrd. Mark entschädigen.

[1] En adelante EP ·GP.

Noch ist das Gesetz zur Errichtung einer Stiftung "Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" nicht verabschiedet. Aber der Entwurf zeigt, daß er nichts anderes ist, als ein Nachfolgegesetz zum "Bundesentschädigungsgesetz" und dem "Allgemeinen Kriegsfolgegesetz", beide in den 60er Jahren verabschiedet, um die durch Zwangsarbeit begünstigten Unternehmen und den Rechtsnachfolgestaat des "Dritten Reiches" möglichst zu schonen.

A
Se trata de... se trata de aprobar una ley para compensar a los damnificados durante la época nazi.

B
Ich denke, es geht darum, dass während des zweiten Weltkriegs und auch in der sowieso in der Zeit in dem Hitler Deutschland regierte, in sehr viele Arbeiter zur Zwangsarbeit gezwungen wurden und somit haben viele verschiedenen Firmen haben sich bereichert und haben halt mehr Profit gemacht als andere und nachdem Hitler von der Macht also nicht mehr in der Macht war und Deutschland auch wiedervereint wurde, wurde natürlich über die Schäden nachgedacht, die, die Zwangsarbeit in den Personen ausgelöst hat und auch, wie ungerecht es war, dass einige Unternehmen so viel Profit machten im Gegensatz zu anderen die halt Pleite gingen oder einfach nicht mehr überleben konnten. Denn ich denke, dass diese Menschen eigentlich gar nicht durch Geld entschädigt werden können, weil das, was sie gelebt haben durch die in der Zeit des Krieges und wie sie behandelt wurden und zur Arbeit gezwungen wurden, muss für sie sehr schlimm gewesen sein und muss wahrscheinlich auch psychologische Schäden hinterlassen und... tja ich denke, dass sie einfach nur vergessen wollen, was damals passiert ist. In der Sache, also zum Thema des Profits der Unternehmen, denke ich wäre es ihre Pflicht, andere Unternehmen, die nicht mit der Zwangsarbeit unterstürzt wurden einfach finanziell zu helfen und ihnen sozusagen, das ihnen zu geben, was sie in der vorherigen Zeit verloren hatten oder einfach nicht mithalten konnten mit diesen großen Konzernen, die halt durch die Zwangsarbeit viel viel Geld gemacht haben.
Man muss auch daran denken, also ich habe vor Augen meine Heimatstadt Hannover. Dort gibt es einen sehr großen See mitten in der Stadt namens Machsee. Dieser ist, ich kann die Masse nicht genau angeben, aber er ist wirklich sehr groß. Und, als ich erfahren habe, dass dieser See durch Zwangsarbeit angelegt worden ist, da ist es mir einmal bewusst geworden was es für eine schlimme Arbeit für die Menschen gewesen sein muss und wie sie arbeiten mussten und in welchen Konditionen überhaupt also in welchen Bedingungen sie arbeitet haben. Wahrscheinlich waren die meisten Arbeiter Leute, die halt der... dem Nationalsozialismus gegenüberstanden also nicht mit ihm... mit ihm sozusagen angefreundet waren und die halt einfach gegen Hitler waren.

C
Aquí se trata de un tema que en Alemania tiene mucha relevancia y todavía hoy en día se habla muchísimo de, de las cosas que han ocurrido en la Segunda Guerra Mundial y las fábricas de... que han utilizado empleados y los han forzado a, a trabajar. Entonces, por lo visto, existen unas, unas leyes de indemnización federales alemanes que, ahora, mediante estas nuevas decisiones o acuerdos de dar diez mil-.., dar diez mi-, diez mil millones de marcos en... diez mil millones de marcos para estos conceptos. Demuestra que todavía preocupa mucho este tema a la población alemana y también a los políticos. Esto es, por ejemplo, un tema que en España no se da, ni en otros países, es un poco único. Y todavía hoy en día hay muchísimas, hay algunas controversias también entre la población. Los unos dicen que ya hay que olvidar todas estas cosas de la Segunda Guerra Mundial, todo este tipo de indemnizaciones, mientras que otra gente está a favor de hacer lo máximo posible.

D

Lo que puedo yo sacar de este discurso es que trata de la dimisión de un personaje político en Bremen si no me confundo y, y habla también sobre algo que tiene que ver con el trabajo, no lo entendí muy bien, el ‚Zwangsarbeit'. Y desde, y desde cuando lleva o desde cuándo está sucediendo esto. Habla más bien de la, de lo que es la historia.

E

Also, zum Thema Zwangsarbeit, fällt mir natürlich die NS-Geschichte ein, die die Deutschen sehr geprägt hat, und auch noch viele Generationen nach, jenen die das Dritte Reich miterlebt haben, denn es hat dann viele Neonazi-Bewegungen gegeben, die immer wieder auch in der Öffentlichkeit für Aufruhr sorgten. Natürlich ist es auch ein wichtiges politisches Thema in Deutschland noch heute, denn immer wieder gibt es Menschen, Opfer in der Zeit, Juden, Zwangsarbeiter die eine Entschädigung fordern. Auch in Österreich ist das der Fall. In Österreich wurde auch anscheinend viel weniger aufgearbeitet, zumindest ist dies eine Aussage, die ich öfters gehört habe. Man glaubte, dass die Österreicher gerne so tun, als ob sie nichts mit der Geschichte des Dritten Reiches zu tun hatten. Und auch die Jugendlichen wissen anscheinend weniger Bescheid als Jugendliche in Deutschland. Auch in Österreich gibt es ein Gesetz, dass man manche Opfer entschädigen muss und auch die Hohe wird ausgehandelt und bestimmt. Es gibt auch die sogenannten Benesch-Dekrete, die in letzter Zeit sehr viel in den Medien diskutiert wurden. Da geht es um das Verhältnis zwischen Tschechien und Österreich. Nämlich, darum, dass die Österreicher, die früher in Tschechien lebten auch einmal vertrieben worden sind von Tschechien und sie wollen auch entschädigt werden, finanziell und natürlich auch irgendwie moralisch. Das ist, also diese Regel, dieses Dekret wird auch im Zusammenhang mit der Geschichte vom Dritten Reich, mit der Judenverfolgung und der politischen Maßnahmen Österreichs gegenüber den Tschechien, denke ich. Also, ich hoffe, ich habe es richtig in Erinnerung tja und ich glaube, dass es in Deutschland immer noch viel getan wird und dass es noch immer viele Dokumentationen und Filme gibt über die Zeit des Dritten Reichs, die Folgen, die Geschichten von Überlebenden aus, von KZs, Konzentrationslagern und, das finde ich natürlich gut, weil ich glaube man nicht genug darüber reden kann, aber ich denke, dass sich die heutige Generation, nicht mehr schuldig fühlen soll. Und finde auch schlecht, dass viele Länder mit Deutschen immer nur das Dritte Reich und Hitler Verbindung bringen und sehr viele Vorurteile gegenüber den Deutschen haben und meinen, ja alle Deutschen sind Nazis oder Rassisten, Antisemiten, weil ich denke, dass das auch eine absurde Vorstellung ist. Es gibt in jedem, es gibt in allen Ländern Rassisten und Antisemiten und auch politische Bewegungen, die solch eine Ideologie vertreten. Ich glaube, dass man ein gewisses Mittelmass finden muss zwischen bewusst machen der Geschichte und Aufarbeitung der Geschichte und auch... vielleicht eine [...]

F

Bueno, el autor, en este caso, debe estar en contra del trabajo forzado, debe estar también en contra de estas disposiciones del Gobierno realizadas tan, de forma tan tarde, tan tardía. Y, por eso, repite mucha veces que fue... fueron disposiciones tomadas anteriormente, que deberían haber sido cumplidas anteriormente. El autor está criticando la... lo que está informando.

Más que una crítica de la información, es una denuncia de la situación y una información sobre lo que ahora mismo se está llevando a cabo, las actuaciones que se están llevando a cabo en este, en esta materia tan olvidada durante mucho tiempo. Que parece que en, en la Europa moderna, en el mundo occidental ya no, no viene a cuento el trabajo forzado, pero se olvidan de, de todas las personas que han sido forzadas al trabajo y que no han sido indemnizadas correctamente. Claro que el autor es europeo, es joven y no... no, paso.

G
Es geht um die Problematik der... der im zweiten Weltkrieg, um die Menschen, die im 2.Weltkriegs, in den deutschen KZs, unter der Nazi-Herrschaft Dienste und Arbeite geleistet haben für die Naziregime und natürlich ohne jegliches Entgelt und jetzt nach dem Fall der, dieses Nazi-Regimes, also mit dem Untergang des Nazi-Deutschlands, jetzt ist, halt wieder die... erscheint wieder die Debatte um die Frage wie man diese, diese Ex-Häftlinge entschädigen muss. Und das ist so zu sagen das Grundthema des Textes. Natürlich, gibt es, was diese Frage betrifft, verschiedene Meinungen, entgegengesetzte Meinungen und das sind meistens natürlich die fortschrittlichen Parteien, die mehr dazu geneigt sind, eine Entschädigung zu leisten. Und normalerweise sind es die, es gibt natürlich auch ganz extreme Parteien in Deutschland, im politischen Spektrum, die natürlich ganz dagegen sind. Aber auch die jeweiligen Regionen, die tun sich natürlich mit dieser Frage schwer, weil sie zwar im Grundton sich darüber einig sind, dass moralisch gesehen eine Entschädigung schon, schon eigentlich gerecht ist, aber natürlich gibt es finanzielle Kleinigkeiten, die dann die ganze Frage erschweren.

H
La autora del ensayo lo que pretende es denunciar una situación de los trabajadores de, del sector metalúrgico en función de unas leyes, unas leyes que deben ser modificadas con una vigencia bastante acusada de, de los años sesenta. Los trabajadores de la industria del metal pasan por una crisis, por una crisis pronunciada. En realidad, es el propio sector metalúrgico alemán que por, por historia siempre ha sido un sector puntero dentro de la economía europea y, como último, última consecuencia, los afectados del, de esta crisis son, como no, los trabajadores. De ahí que se reclame una indemnización, una indemnización económica de unos 100.000 millones de marcos para los trabajadores. Históricamente, el sector metalúrgico alemán, como ya he dicho, ha sido uno de los sectores punteros no sólo de la economía alemana, sino también de la europea y en los últimos tiempos, esencialmente en la última década, ha sufrido un retroceso importante, tanto en producción como en ventas.

I
(silencio)

J
Dieser Text erinnert mich vor allen Dingen an die vielen Zwangsarbeiter, die es heutzutage noch in der Welt gibt, wie es z.B. in den Dritten Ländern, in den armen Ländern gibt, wie z.B. Kinder, die... um ihre Familie zu ernähren oder zu unterstürzten bei ihren Einkommen, in Fabriken unter sehr schlechten Bedingungen arbeiten müssen. Sie bekommen sehr wenig Geld, also ihr Lohn ist total unterbezahlt und sie müssen halt diese Arbeit tun, um überleben zu können. Der Text erinnert mich vielleicht noch an den Krieg, an die vielen Arbeiter oder die vielen Soldaten, die zwangsläufig in den Krieg geschickt wurden. Da kann ich eigentlich eine persönliche Geschichte erzählen von meinem Onkel, der auch in den Krieg geschickt wurde, ihm wurde ein [ininteligible] gegeben, sollte dann den Name darauf schreiben „für einen guten Zweck". Und der gute Zweck war dann, dass er in den Krieg gehe musste, als einer von der Hitler-Soldaten. Ich denke, das könnte man auch als Zwangsarbeit bezeichnen, vor allen Dingen , weil er bestimmt nicht freiwillig in den Krieg gezogen wäre. Eigentlich... ich glaube, dass das alles ist. Vielleicht könnte ich das noch mal heutzutage mit Amerika vergleichen, mit dem Krieg in Irak, wo viele Soldaten in, in den Krieg marschieren mussten und viele europäische Soldaten auch, gegen ihren Willen natürlich auch. Viele von den amerikanischen Soldaten wollen heutzutage wieder nach Hause kehren, so wie es die anderen europäischen Soldaten auch getan haben, vor allen Dingen, weil man daraus gesehen hat, dass es doch nicht zu was gebracht hat, wie es hätte bringen sollen.

K
Also, ich denke, dass es auf jedem Fall eine gute Sache ist, dass diese Zwangsarbeiter entschädigt werden, da sie sehr unter Hitler und unter den Nazis gelitten haben und praktisch ausgebeutet wurden von diesen Firmen und unter sehr schlechten Bedingungen arbeiten mussten und deshalb finde ich es auf jedem Fall gut, dass diese Gesetzte erlassen wurden und denke auch dass diese Gesetzte durchgesetzt werden sollten, um die Zwangsarbeiter zu entschädigen.

L
Bueno, con las recompensaciones para el trabajo forzado en el Tercer Reich en Alemania, yo asocio que todavía siguen de recompensar las, los trabajadores que trabajaron en las cuevas de metal o de extracción de, de hierro. Ahora se, también se ha hablado mucho sobre ese tema en Austria, donde también se ha concretizado una ley, una ley que da derecho a recompensaciones a, a antiguos trabajadores forzados de esta época y también se habla mucho de la eficacia de dichas leyes, que no siempre se aplican como se debieran aplicar y que todavía hay mucha gente que no ha recibido nada de, de los Estados incluidos en, en este, en este proceso y todavía se, los Estados como Alemania y Austria, intentan hacer nuevas leyes, de formar equipos de expertos y conseguir con esa política de recompensaciones que la gente que ahora vive en América y que ponen demandas contra las Repúblicas como Alemania y Austria [...]

M
La pregunta aquí es primaria en cuanto a si, si realmente hay que indemnizar o no a una serie de personas que partiendo del incumplimiento del derecho en un momento determinado pues, pues si realmente haber aprovechado a esas personas, incumplieron una serie de normas que están establecidas en un momento dado, si realmente ahora hay que indemnizarlas. Supongo que en este caso específico está más que justificado y de las diferentes partes, de los representantes del Estado alemán, representantes de diferentes organizaciones de derechos, intentan mantener esos derechos. Supongo que sí. Sí hay que indemnizar y igual de alguna forma aliviar ese dolor, esa explotación que han tenido durante una serie de años, pues aliviarlos con una serie de beneficios económicos, pues posiblemente en su jubilación o posiblemente, como creo que ocurrió en este caso que sean sus herederos los que se beneficien del sufrimiento de sus padres, de sus abuelos. Otra idea sería si realmente, qué es una pena. ¿Tenemos derechos, tenemos derecho, un Estado tiene derecho de obligar a aquellas personas que incumplan las normas que han, que han propuesto o que nos han obligado a cumplir con ese contrato social, que ahora puedan, una vez que las han incumplido, con un asesinato, por ejemplo, si luego pueden por ejemplo utilizarlos como mano de obra barata o gratuita? Pues en la actualidad en España, bueno, en España y en cualquier país democrático, las penas intentan rehabilitar a la persona para que vuelva a la sociedad y cumpla todas esas normas, pero quizás, quizás habría que cambiar la mentalidad y no explotarlos evidentemente, pero quizás no sé muy bien cómo decirlo, porque no he reflexionado mucho sobre el tema, pero quizás habría que aprovechar a esas personas que están, no en un campo de concentración, pero sí en las cárceles o prisiones y además de enseñarles una serie de valores, como respetar a los demás, pues que ayuden un poco y que no sean los contribuyentes españoles y alemanes los que financiemos su vida en las cárceles. Evidentemente explotar a una persona, independientemente de, de lo que haya hecho, no nos estamos refiriendo a las personas que trabajaron durante el Tercer Reich, que los explotaron, partiendo de los valores que tuvo el Gobierno, instaurado por Hitler y todos sus seguidores, no creo que tuviera justificación y creo que es evidente que han o deben ser indemnizados.

Conocimientos culturales ·Texto español (EP ·GP)

Manifiesto exigiendo al Secretario General de la ONU, Kofi Annan, que se cumpla la legalidad internacional y se lleve a cabo el prometido referéndum de autodeterminación

Las organizaciones y personas abajo firmantes solicitamos que Naciones Unidas asuma sus compromisos y se cumpla la legalidad internacional con la celebración del referéndum de autoderminación sobre el Sáhara Occidental cuyo proceso se inició hace más de una década (1991), conforme a la legalidad internacional y según compromiso establecido en diversas resoluciones del Consejo de Seguridad de la ONU.

Los intereses familiares del Presidente Bush y el entorno del emporio petrolífero -con el agravante de la relación profesional y personal del hijo de Bush con la empresa que acaba de lograr la concesión por parte de Marruecos de prospecciones petrolíferas en las costas saharauis- no puede ser el determinante del futuro del pueblo saharaui.

No podemos permitir que el pueblo saharaui sea una nueva víctima del doble rasero de la política internacional.

Reclamamos de la Unión Europea una posición más activa en lo que se refiere al conflicto saharaui defendiendo la legalidad internacional con el mismo interés e implicación que en estos momentos tiene en relación al conflicto entre Israel y Palestina.

A

Pues al parecer existen leyes internacionales que pretenden... que pretenden determinar a los pueblos, como por ejemplo pues al pueblo saharaui y... y a otros pueblos. Y no se están cumpliendo estas leyes. Por otro lado, EEUU y el Gobierno actual, concretamente, tienen intereses diferentes, intereses contrarios a, al bienestar de estos pueblos, pero se le está dando más, pero se le está dando, se está tratando con diferente rasero los pueblos. Por ejemplo, entre palestinos e israelitas y... y a los saharauis. Bueno, en relación con España, se me ocurre que el Sahara perteneció en otra época a España, entonces, en otros tiempos, España se desentendió de, de esta zona geográfica y, desde entonces, el Sahara está pidiendo la independencia, pues pertenece a Marruecos. Claro, España tiene compromisos muy concretos con EEUU y seguramente no se está implicando como debiera para defender los intereses del pueblo saharaui. Por otro lado, Canarias, la... la Comunidad Autónoma, se está, quizás no el Gobierno, pero sí el pueblo canario, está muy identificado con el pueblo saharaui. Y defiende los intereses siempre que puede. Se hacen manifestaciones frecuentemente y se escribe mucho en la prensa sobre el problema que provocaron los españoles en el Sahara al marcharse de... de allí. Sin embargo, el Gobierno Español no se pronuncia al respecto o no le presta la suficiente atención a este problema. Se da el caso de que muchos españoles, muchos canarios, especialmente trabajaban en aquellos tiempos en el Sahara y algunos o la mayoría han retornado a Canarias. Entonces, esta gente se puede poner con más facilidad en situación y pueden entender mejor al pueblo saharaui. Hoy en día seguramente son los intereses de Marruecos los que... los que predominan y, por supuesto también, los intereses de naciones muy poderosas, como Estados Unidos. Los saharauis no tienen petróleo, bueno, sí tienen petróleo, pero no en cantidades muy importantes. Entonces, seguramente ese es el motivo, ese es el motivo de que no se le preste más atención a sus problemas.

B

Nada mas escuchar el tema de este manifiesto, me vino a la mente otro conflicto que ya existe desde hace muchísimos años, por no decir siglos, que es el de Palestina e Israel, que también se ha mencionado en este manifiesto, ¿no? Pues yo creo que, por algunos conocimientos que he adquirido en otra asignatura de esta facultad, que el Pueblo Saharaui debe autodeterminar y decidir por sí mismo el tipo de gobierno que quiere tener y también la persona que dirige ese gobierno. Creo que Naciones Unidas en... en este tema del Referéndum del Sahara no se ha implicado suficientemente, porque quizás ha estado pues ocupado en otros, en otros

contenciosos. Y, por otro lado, también hay que decir que la ONU es financiada en gran parte por el Gobierno estadounidense y muchas veces pues se escucha en las noticias o se puede leer entre líneas que muchas veces las, las decisiones que toma la, la ONU están influenciadas por, por el Gobierno estadounidense y... Bueno, retomando un poco lo que estaba diciendo que... en gran parte las decisiones de la ONU están, o dependen del Gobierno estadounidense, por la influencia económica que tiene este país en en este organismo internacional. Creo que siempre han prevalecido los intereses económicos y se ha dejado un poco de lado pues el interés propio de los mismos saharauis. En, en cuanto a la importancia que pueda tener para España este referéndum, pues pienso que quizás también para... para España Marruecos, perdón, el Sahara puede ser un país de desarrollo bastante considerable, donde pueden afincar nuevas empresas y empezar a ayudar al desarrollo de, de un país que prácticamente está sin desarrollar, ¿no?. Por otro lado, también creo que, sobre todo para Canarias, esta situación pues tiene mucha importancia, porque, como todos sabemos, Canarias está recibiendo un gran numero de inmigrantes del Sahara Occidental y también está, se está generando pues quizás una xenofobia un poco hacia esta, este... las personas de esta, este país y creo que quizás si... si ellos en el mismo país son capaces de... de beneficiar su economía y encontrar pues un... un desarrollo propio, no tendrían que emigrar y así quizás las relaciones entre los saharauis y los canarios pues se mantendrían como han sido desde siempre, que, que es una relación bastante buena. En cuanto a España, pues ya no se me ocurren más... más aspectos que puedan ser importantes. Veo más intereses por parte de países como Estados Unidos, etc., Inglaterra, que tienen un interés económico en, en que... en el Sahara y que el Sahara siga siendo pues como una colonia de, de Marruecos. Por otro lado, se podría pensar que debido a las relaciones que mantuvo el anterior Gobierno de Aznar con el Gobierno de Bush, el Gobierno norteamericano, pues quizás podríamos pensar que también tenia algún interés económico en, en, en Sahara Occidental, pero eso son suposiciones y no, no hay nada demostrado y también es una idea mía que no, no sé si es cierta o no.

C

Aquí se trata de un tema que afecta especialmente a España, que se ha retirado de Marruecos, de aquella zona y han dejado a su aire, un poquito a su aire a los saharauis. Si después hubo un referéndum y hubo unos compromisos de Naciones Unidas, es comprensible que se solicite el apoyo, y si se ha descubierto petróleo en las costas de Marruecos, podemos suponer que, a lo mejor, intentan frenar algo en la realización de, de las resoluciones del Consejo de Seguridad. También le afecta a la Unión Europea precisamente por todos estos puntos y por la gran cercanía que tiene a Europa este territorio. De hecho los canarios están apoyando mucho al pueblo saharaui, incluso, durante el verano se suelen adoptar niños temporalmente para que pasen sus vacaciones aquí, en Canarias, y hay muchas organizaciones de apoyo de todo tipo para el pueblo saharaui. Se solicita la realización de estas resoluciones por, a Kofi Annan, porque es la persona indicada para recibir estas peticiones y él tendría que intentar buscar una solución al respecto. Sin embargo, lo de la autodeterminación a mí personalmente y a muchas personas, les parece una cosa algo irreal, porque se trata de un terreno muy pequeño que debería seguramente tener el apoyo de algún otro estado para poder funcionar bien. En relación con este tema nos acordamos de la 'Marcha Verde', que... [se agota el tiempo y la grabación se interrumpe].

D

Lo que asocio con este texto es que va de política, en la que no me encuentro, no puedo decir mucho sobre ello, pero lo que he podido sacar es que se trata sobre las relaciones entre el pueblo sahariano y América y España que se encuentra en medio.

E

Pues creo que el conflicto del Sahara Occidental en concreto del pueblo saharaui es poco conocido a nivel internacional, al menos en Austria y en Alemania no se conoce, no se conoce mucho o no se escucha mucho. Y lo único que recuerdo es que se trata que un pueblo oprimido, todavía no independiente, pero que pide la independencia y la autodeterminación y que es un pueblo muy pobre y que lucha por sus derechos, según las medidas que, que tiene o los poderes y, aparte de eso se me ocurre que es un hecho, un dato importante que las ciudades de Ceuta y Melilla pertenecen a España y eso creo que tampoco se recuerda mucho en el resto de Europa, fuera de la Península Ibérica, que además, España es un país que no se reduce a la Península Ibérica, porque hay las Islas Baleares y las Islas Canarias, que son las que más veces no se tienen en cuenta, y creo que justamente por eso, pues España tiene una posición especial dentro de Europa, es casi, forma un caso único, en cuanto a su territorio, ya que no se trata de un territorio unido y, además, esto significa que cada región tiene sus problemas propios, como las Islas Canarias que, al parecer, son menos desarrolladas económicamente que la región de Cataluña. Y las ciudades también son, en parte, completamente diferentes. Y, o sea, una ciudad del sur tiene, no sé, un aspecto más árabe que Barcelona o Madrid, que son, pues, Barcelona, una ciudad condal, con grandes monumentos condales, me imagino, y Madrid pues también es una ciudad muy... o sea, tiene edificios creados en estilo completamente diferente, diferente, como por ejemplo, el Escorial de la época de Felipe II, y, o sea, esta época, este estilo felipino que domina Madrid, también en el centro y, y también, o sea, los españoles, pues, se ven muy afectados por la inmigración, como, pues, en especial las Islas Canarias, que reciben a diario pateras con inmigrantes ilegales, o sea, es lo que he podido ver en televisión, en el telediario de Canarias. Y, esto es también, pues, un problema muy local, que, pues, no sé, que la Península no tiene tanto, ¿no? o que el centro de la Península prácticamente desconoce.

F

Los autores en este caso reivindican un reclamo que hacen, critican la política internacional, critican a Bush, critican todo el sistema en general y critican a todo el Gobierno. Piden, exigen cosas, que se lleven a cabo las leyes que ellos mismos evocaron. Y si los que hacen las leyes no las cumplen, pues eso es lo que, lo que manifiestan. El trasfondo cultural, que tiene que ver con España. Sí, seguramente estos autores son españoles, porque... o canarios, porque alemanes difícilmente serían. Los alemanes muchos no saben nada del problema del Sahara, pero aquí en Canarias como estamos tan cerca y han habido muchísimos españoles y canarios trabajando en el Sahara, con familia, etc. pues la cercanía cultural es mucho mayor que cualquier otro país. Con todo este manifiesto, los autores lo que pretenden es atraer la atención y que se les haga caso, ¿no?

G

Bueno, se trata de un manifiesto en el que se hace, se denuncia la situación actual por la que está pasando el pueblo saharaui y tiene que ver, el trasfondo histórico de esta situación tiene que ver con la, también con salida de, de, de España de, de, de las, de territorio saharaui. Uno de los incidentes históricos de aquella fue la famosa 'Marcha Verde', creo que se llamaba. El resultado de todo aquello es que Marruecos aprovechó ese vacío de poder y se, se hizo con el, con la, con, con esas tierras que son, que son, pertenecen a, al, pertenecen al pueblo saharui. Lo que se está pidiendo en el texto es que se lleve a cabo con prontitud pues el, el, un referéndum en el que el pueblo saharaui pueda decidir cuál va a ser su, su, su propio futuro y que se supone que, que, que este referéndum naturalmente no le interesa a Marruecos, porque muy probablemente la población saharaui se va a inclinar en, a favor de una, de una total independencia. También menciona intereses privados de la familia Bush, en concreto, del hijo del en aquel entonces George Bush, que, cuyos, cuyos intereses estaban, tienen que ver con este, con este, con esta situación, con este conflicto, porque tiene contratos de prospección de

reservas de petróleo en las costas de Marruecos firmadas con el Gobierno marroquí, por lo tanto, insinúa el texto que, que los Estados Unidos está adoptando una postura a favor de los intereses marroquíes justamente porque en ello, porque están en juego los propios intereses de, de la familia Bush. Sigue pues el texto también, hace referencia un poco a... hace referencia no, sino, perdón, quiere implicar, quiere una..., exige, demanda una mayor implicación también de los países europeos y, y, y a la Unión Europea, como, como una unión política, como una representación política de todos los países europeos para que se implique más en este proceso.

H

Los coautores del texto que acabamos de escuchar pretenden denunciar una situación política que, si bien no afecta globalmente a la relación internacional, sí es cierto que afecta de forma muy grave a un pueblo que durante más de una década está sufriendo una opresión impuesta por un gobierno como es el de Marruecos. Este pueblo, el pueblo que sufre dicha opresión es el Pueblo Saharui. Como se ha dicho, el pueblo del Sahara Occidental, un pueblo que históricamente ha tenido un apoyo fundamental por parte de las Autoridades, o al menos si no oficialmente sí el pueblo español, por todas las cuestiones culturales obvias que nos unen desde hace más diez siglos. Concretamente en Canarias, podemos hablar de personas, de activistas reconocidos del Frente Polisario, que es el grupo «militar» que defiende activamente la dependencia y autodeterminación del Sahara Occidental. La Unión Europea no se ha implicado excesivamente en este problema, teniendo en cuenta que no le interesa en exceso un conflicto de intereses con un tercer gobierno que entra en juego que, como se ha dicho, es el de Estados Unidos, al cual se le ha concedido la autorización para realizar prospecciones petrolíferas en el Sahara, algo que, por derecho, pertenece al pueblo saharaui, con lo cual hablamos no sólo de una privación de autodeterminación, sino, además, de una explotación abusiva injusta e injustificada de sus recursos naturales. España, a este respecto, debe tomar un papel relevante para ayudar a concienciar a la opinión política internacional y, y especialmente, a la Unión Europea para que tomen cartas en este asunto, debido a que, como ya hemos dicho, los intereses o las competencias culturales entre los pueblos saharauis o norafricanos y España han sido históricamente relevantes.

I

El discurso anterior era un claro manifiesto a favor de la autodeterminación del Sahara, que desde 1991 ha sido pedido por numerosos países. Hace ya muchos años que el Sahara está bajo el mando de todo Marruecos. Países como Estados Unidos, que tienen intereses petrolíferos en dicho país, están en contra de la autodeterminación. Sin embargo, el pueblo saharaui quiere ser independiente o ligado a Mauritania. La ONU debe trabajar con este fin, puesto que no puede permitirse que un pueblo viva extorsionado por otro país. Incluso se habla de intereses económicos para que el Sahara siga perteneciendo a Marruecos, puesto que el hijo de George Bush es miembro de una empresa que trabaja con el petróleo de la zona. Resulta incomprensible que este país, Estados Unidos, tenga una actividad tan profunda en el conflicto entre Israel y Palestina y, sin embargo, en el conflicto entre el Sahara y Marruecos trate de hacer ver que no está pasando nada. Por eso, le pedimos al señor Kofi Annan que la ONU tome medidas en el asunto y de una vez por todas traten de obligar a Marruecos a firmar la autodeterminación del Sahara.

J

Sinceramente, en verdad el texto tampoco es que me diga mucho, pero, en principio habla sobre, sobre la situación de los países africanos y el subdesarrollo que está en estos. Pero tampoco sé decirte nada en concreto.

K
Ich denke, dass die UNO sich wirklich verstärkt einsetzten sollte, in dem Konflikt in der Sahara und in Marokko, um dort die Rechte des Volkes zu vertreten und zu schützen, denn, wir alle wissen, hat auch, hat auch die USA sehr großes Interesse an diesem Gebiet, da dort sehr viel Öl zu finden ist, und... tja deshalb ist es wichtig, finde ich, dass man die Interessen des Volkes dort vertritt und die UNO muss sich dort genau so stark einsetzten, wie sie sich auch im Konflikt in Israel und Gaza-Streifen und in der Zone mal einsetzte.

L
Yo vengo de un Estado de Europa Occidental. En nuestra provincia no se habla mucho de los problemas políticos que no sea occidental. Pero sabiendo que siempre hay, digamos, tensiones políticas en este, en esta parte de África, creo que, refiriéndose a Kofi Annan, el pueblo del Sahara Occidental quiere que la ONU se, se ocupa de este asunto, del que yo no tengo conciencia y exigen a la ONU que se ocupe de ese problema, de que una compañía petrolífera va a extraer petróleo en esta parte de Marruecos.

M
Este posiblemente sea ejemplo más de, salvo por la internacionalidad que puede tener una política internacional, porque por un lado está los que, bueno, a priori objetivos intereses de toda la comunidad internacional y, por otro lado tendríamos los intereses de una serie, de una serie de grupos, de empresas, de empresas posiblemente, pues que tienen otra serie de intereses. Aparece en el texto la figura del señor Bush por un lado. El señor Bush, parte o mayoritariamente todo su patrimonio personal proviene de una serie de empresas que se dedicaban a explotar pues la mano barata de los campos de exterminio del Tercer Reich y supongo de debe tener una serie de intereses, pues como parece, parece indicarlo el texto que lo tiene en territorio saharaui, no, aquí al lado. Por otro lado, pues posiblemente sí que tenga el territorio saharaui, bueno, hace una referencia también respecto al problema saharaui. Posiblemente la población saharaui sea de las que realmente se vea que hay intereses al rededor que no les permiten, no, pues ese derecho a autoregularse, a autocontrolarse y a autodirigirse. No sé, también está la figura de Kofi Annan, que hipotéticamente hace lo que puede, pero trabajando para la ONU no creo que vaya a tener mucha suerte hasta que los países cambien sus criterios morales, en lugar de buscar el beneficio de los ricos, busque el bienestar de toda la comunidad internacional. Este posiblemente sea ejemplo más de, salvo por la internacionalidad que puede tener una política internacional, porque por un lado está los que, bueno, a priori objetivos intereses de toda la comunidad internacional y, por otro lado tendríamos los intereses de una serie, de una serie de grupos, de empresas, de empresas posiblemente, pues que tienen otra serie de intereses. Aparece en el texto la figura del señor Bush por un lado. El señor Bush, parte o mayoritariamente todo su patrimonio personal proviene de una serie de empresas que se dedicaban a explotar pues la mano barata de los campos de exterminio del Tercer Reich y supongo de debe tener una serie de intereses, pues como parece, parece indicarlo el texto que lo tiene en territorio saharaui, no, aquí al lado. Por otro lado, pues posiblemente sí que tenga el territorio saharaui, bueno, hace una referencia también respecto al problema saharaui. Posiblemente la población saharaui sea de las que realmente se vea que hay intereses al rededor que no les permiten, no, pues ese derecho a autoregularse, a autocontrolarse y a autodirigirse. No sé, también está la figura de Kofi Annan, que hipotéticamente hace lo que puede, pero trabajando para la ONU no creo que vaya a tener mucha suerte hasta que los países cambien sus criterios morales, en lugar de buscar el beneficio de los ricos, busque el bienestar de toda la comunidad internacional.

Conocimientos enciclopédicos (EP ·GP)

Metodología: cada alumno debe hablar sobre los siguientes tres temas: a) accidente del *Prestige*, b) terrorismo islaista y c) problemas que afronta España (terrorismo de ETA, terrorismo internacional, inmigración ilegal masiva, peligros medioambientales).

Los alumnos disponen de cinco minutos para comentar cada uno de los temas que les damos a conocer segundos antes de comenzar el ejercicio.

Prestige

A

El, el accidente del *Prestige* está relacionado con un, con un petrolero que tuvo un accidente en las costas de Galicia hace un año, en el que cayeron al mar muchos, muchas toneladas de crudo. Se intentó solucionar por parte de muchos países, pero España precisamente, que es el país en principio responsable o al menos el país que los demás consideraban responsable por no haber podido evitar una catástrofe tan importante, pues, no actuó como debía haber actuado. Esa es la sensación de muchos periodistas y de muchos políticos y de personas cuya opinión es, es importante tener en cuenta. Durante todo el transcurso de intento de salvamento del barco, el pueblo español entendió que el Gobierno estaba mintiendo, porque por un lado se decía que se estaba haciendo todo lo posible para sacar el barco del fondo para recuperar todo ese crudo que se había derramado en el mar, pero, por otro lado, por la prensa nos enterábamos de que en realidad el Gobierno estaba bastante inseguro sobre las medidas a tomar y, y que estaba dando palos de ciego. Como siempre, nos enterábamos por la prensa extranjera de, pues de la realidad de lo que estaba ocurriendo. Es decir, de que no sabían muy bien cómo abordar el problema el gobierno español y todo esto se, se desarrollo durante el gobierno del PP. Y la oposición, es decir, el PSOE tampoco presionaba lo suficiente como para que el Gobierno dijera la verdad y tomara medidas mucho más drásticas.

B

El accidente del *Prestige* fue una catástrofe natural que ocurrió hace unos aproximadamente dos años y la verdad que fue horrible verlo en televisión ya que se podía seguir casi en directo lo que estaba pasando, porque el, el, el tanque que transportaba el petróleo, bueno el *cruel*, fuel, perdón, me equivoqué, se partió frente a las costas de Galicia, ya que era un barco muy antiguo y sólo tenia un casco, son los llamados barcos monocasco, que, en, en teoría, no debería, no debería estar permitido que estos barcos en estas condiciones tan malas sigan navegando por, por los mares, ya que se convierten en un peligro para la fauna marina y también para las costas de, de los países por los que pasan, ¿no?. Precisamente, el caso del *Prestige* fue tan grave para España, ya que creó una polémica, porque el Gobierno decidió alejar el, el barco de las costas para evitar que el fuel manche las playas, pero, tomando esta decisión pues la situación empeoró, porque el bar... por un lado, porque el barco estaba expuesto a unas olas mayores, porque ese día la mar estaba bastante mala y, por otro lado, porque, después de su hundimiento, era muy difícil la recuperación del fuel hundido, ya que las maquinas que son capaces de extraer fuel a esa profundidad pues tenían que, que traerse de países bastante lejanos y esto complicó muchísimo la situación. La oposición en aquella época criticó bastante la, la decisión tomada por el Partido Popular, porque, según ellos, hicieron las cosas sin pensar. Y, sobre todo, se hizo hincapié en que España no, no estaba preparada para una catástrofe de este tipo y, de hecho, esto se pudo comprobar, ya que la marea negra fue desastrosa en las costas de Galicia, que estaban todas negras, murieron muchísimos, muchísimas aves, perdón, y... y sobre todo, lo que me gustaría destacar fue la, la grandísima oleada de voluntarios, que vinieron desde diversos países europeos para ayudar a limpiar las playas y, la verdad que esta

labor pues ayudó muchísimo y, y hizo que en, en un año prácticamente las playas quedasen pues casi como antes de este, de esta catástrofe natural. Una de las consecuencias más directas de esta, de esta marea negra fue el hecho de que la gente pues dejó de consumir marisco de los, de las Rías Bajas, porque se tenía miedo a que, pues, el marisco estuviese afectado por, por el fuel vertido y en todas las mariscadoras y también en la flota pesquera de, de la zona de Galicia y alrededores tuvo unas enormes pérdidas de dinero y estuvieron pues durante meses manifestándose en contra de, de la situación que se había generado y pidiendo ayudas al Gobierno para sobrevivir, porque ellos [ininteligible] vivían de, de la pesca y de... del marisqueo, ¿no?. Y, bueno, para concluir pues me gustaría decir que, que creo que esta situación se puede prevenir y lo único que tiene que haber es una ley firme para que los, los tanques o los barcos que, que naveguen por los mares de La Tierra pues estén en buen estado y, y que no pueda volver a ocurrir pues algún desastre de, de estas dimensiones.

C

El hundimiento del *Prestige* delante de las costas gallegas ha producido mucha polémica aparte de haber sido una gran catástrofe medioambiental. Esto ha ocurrido en España bajo el Gobierno del Partido Popular. Entonces, se ha reprochado muchísimo a Aznar de no haber reaccionado correctamente, no haber reaccionado a tiempo. Los de la oposición del grupo socialista se han manifestado en muchísimas ocasiones y dicen que nunca más, nunca más ocurran estas cosas. Ha habido muchísimos voluntarios que han ido a ayudar, a limpiar todo el petróleo que se ha esparcido por aquella zona, porque se sabe que Galicia es una zona muy importante pesquera y que se pueden y que, de hecho, se han muerto muchísimos peces y, y mariscos, es decir, otras clases de animales marinos. Todos los voluntarios que han ido también han, bueno muchísimos, han criticado mucho los sistemas de limpieza, que tampoco estaba perfectamente organizado. Había algunos que no tenían nada que hacer, porque no estaba muy bien organizado y había otros que se les invitaba a cenar a algún restaurante pagado por el Gobierno, es decir, que, y todo, por ejemplo, toda la vestimenta que han utilizado los, la gente que limpiaba, muchísimos utensilios, todos comprados en El Corte Inglés, que son unos grandes almacenes bastante caros, y a lo mejor se hubiera podido pedir de fábrica. En este sentido, hubo muchísimas críticas, pero, claro, las primeras críticas eran más bien con referencia al por qué ha ocurrido, que si se hubiera tenido que llevar el barco más adentro o más afuera, según las distintas opiniones sobre el tema. Desde luego, lo que ha surgido también es que en la Comunidad Internacional se debe prestar más atención a los barcos que están obsoletos, que no deberían navegar. Esto es un punto súper importante. Y después también la vigilancia, mejor vigilancia de las costas y las mejores inspecciones a nivel internacional y también de cada país, que no dejen pasar por delante de sus costas aquellos barcos obsoletos.

D

El accidente del *Prestige*, que fue un, un acto bastante grande en España y que llegó a toda Europa, causó grandes destrozos y pérdidas económicas, pero, gracias a Dios, después de uno o dos años se ha podido recuperar todo lo, lo que se perdió en este accidente. Los políticos, en un primer momento se dijo que los políticos no habían sabido reaccionar ante este problema y que si hubiesen reaccionado antes no hubiese causado tantos problemas. Se debe dar las gracias a todas las personas que han ayudado o ayudaron a a superar y a limpiar todas las playas del norte de España y también a la ayuda extranjera que, que se ofreció voluntaria para ayudar a, a limpiar las playas. Todavía no se ha conseguido limpiar todo y que se vuelva a comprar o que se puedan vender todos los productos que venían del mar y del norte de España. Decir que la economía de Galicia por ejemplo sigue, sigue ahí, es decir, no ha mejorado.

E

Pues el caso del *Prestige* también ha llamado mucho la atención en España, por lo que recuerdo en los meses de octubre-noviembre del 2003. Y recuerdo imágenes horribles, asustadoras de la televisión, donde se pudo ver playas cubiertas de fuel y a las aves muriéndose. Mucha gente ayudando a quitar el fuel, a limpiar las playas y, aparte de eso, había muchas discusiones políticas tensas, porque se dijo que la, el Gobierno español tenía la culpa, porque no hizo nada para evitar la catástrofe y no asumió responsabilidad suficiente, y no se hizo nada, o sea, el barco creo quiso llegar al, al puerto, pero, o sea, alcanzar el puerto, pero el Gobierno no lo admitió, y quiso incluso que el barco se alejase de la costa española para no tener problemas y para no estar envolvido en el caso y, aparte de eso, también se discutió sobre el origen, el propietario del barco. Resulta que era un barco muy viejo, que ya no era apto para la, para transportar fuel y, incluso el jefe de la tripulación, no... se... no era, no sé cómo decir, no asumió la responsabilidad, incluso no se llegó a descubrir quién es realmente el propietario, el encargado del barco.

F

Uno de los desastres naturales más recientes y mayores de, de nuestra historia reciente es la del *Prestige*, el hundimiento del petolero, que solamente estaba averiado, en alta mar, que iba a ser rescatado, y que finalmente se hundió y vaya barbarie que produjo, puesto que... El *Prestige* fue uno de los, o ha sido uno de los desastres ecológicos en España. Es muy reciente, por lo que algo sé (menos mal). Resulta que la normativa nueva de no sé exactamente cuándo, pero nueva, que nadie, casi nadie cumple todavía, ni siquiera después de este desastre del *Prestige* es que los barcos que transportan petróleo, dada la gran peligrosidad de accidentes y de desastres ecológicos, que han habido varios a lo largo de la historia, no hay que recordar que deberían ser una lección para el Gobierno, pues todos estos barcos que transportan petróleo deben tener un tanque doble, mínimo. Y este, por ejemplo, el *Prestige*, no lo llevaba. Y aparte de eso, fueron muchos más factores que determinaron lo que llegó a ser un desastre de verdad, puesto que, primeramente, no dejan atracar al barco, dejan que un barco con un salidero de petróleo vuelva a mar abierta donde hay muchísima más fuerza de las olas, las cuales hacen estropear más el barco todavía y, por así decirlo, quisieron deshacerse de la responsabilidad los españoles o los españoles responsables encargados del tema, se quisieron «sacar el muerto de encima», por así decir, y mandaron el barco a alta mar. Allí se hundió. Provocó un desastre increíble. Luego vinieron los políticos con su cara bonita de qué, qué grave todo el problema, estamos ayudando, estamos en Galicia, con la prensa, haciendo que nos preocupamos por el tema y finalmente, pues no se ha podido ayudar nada a los miles de habitantes, zonas que quedaron destrozadas, miles de trabajadores que se han quedado sin trabajo, miles personas que ahora tienen que buscar otro medio de vida. Es un tema muy, no preocupante, sino cabreante, porque han habido tantos desastres ya parecidos, que es increíble cómo a estas alturas todavía no se cumplen las mínimas medidas de seguridad.

G

El *Prestige*. El incidente del *Prestige* fue una... fue, es un tristemente famoso incidente que ocurrió ante las costas de Galicia y ocurrió en el año dos mil..., fue un suceso en el año 2002 y en ese trágico, triste suceso, pues lo que ocurrió fue que un barco en muy mal estado zozobró ante las costas de Galicia y, por diversas circunstancias, y, entre ellas, la indecisión de los tanto los gobernantes locales, como regionales, no se pudo llegar a una solución que quizás hubiese aminorado el... las, las consecuencias que después fueron muy graves para toda la región gallega e incluso a zonas mucho más alejadas de Galicia, ya que el barco se hundió, pero antes de hundirse pues del barco salieron todas las, lo que llevaba el buque de, de combustible, de tal manera que grandes manchas de combustible, de petróleo, que en su... que, que se denominan chapapote, llegaron y mancharon toda la costa de, de Galicia y..., y incluso de, del País Vasco, incluso, incluso llegaron hasta Francia. Todo ello ha tenido unas repercusiones gravísimas para

la…no para tanto para la ecología como para la economía de las, de las regiones afectadas, ya que una gran parte de la economía gallega se basa en, en la producción de productos marinos, o sea, mariscos, pulpos y pescados y sobre todo sus productos de la Rías Bajas son unos productos de mariscos de muy alta calidad y que se han visto afectadas de manera terrible por este suceso.

H

Parece que ya nos queda lejos, que hemos olvidado, la catástrofe natural y ecológica que supuso el hundimiento del buque con nombre *Prestige* en costas gallegas. Sin embargo, hay que recordar que los efectos catastróficos, los efectos catastróficos que han supuesto semejante catástrofe ecológica, valga la redundancia, son sencillamente incalculables. Se habla de un desastre ecológico superior incluso al Exxon Valdés. Hablamos de millares de especies de aves, crustáceos y otros peces, que, si bien no se han extinguido, afortunadamente, sí han tenido que variar sus hábitos de conducta, sus hábitos de reproducción, han tenido que buscar lugares alternativos o, sencillamente, han dejado de encontrarse o de crecer en las cercanías de las costas más afectadas por esta catástrofe petrolífera. Hay que tener en cuenta que no es la primera que sucede en costas gallegas, que ya hace tiempo hubo otra similar, que en aquel momento se habló de tomar medidas, de eliminar de las rutas marinas o marítimas aquellos buques que llamamos buques basura que no es otra cosa que petroleros monocasco muy viejos, muy antiguos, tan vetustos que la seguridad propia de sus tripulantes se ve normalmente comprometida, especialmente al pasar por rutas marítimas en las que azota un, un... en los que el tiempo, el, el clima es muy ardoso y en los que se corre el riesgo evidente de hundimiento. Si bien en aquel momento la Unión Europea decidió lanzarse irremediablemente a poner fin a este problema, lo cierto es que las medidas no se tomaron o no se ejecutaron. Este problema hasta hace muy poquito seguía siendo actual, actual en el sentido de que aún quedaba fuel-oil en las bodegas del *Prestige*, que las extracciones de dicho combustible llevadas a cabo por la empresa Repsol han acabado hace apenas unos meses y que aún no conocemos cifras exactas de la catástrofe ecológica que ha supuesto y que no se conocerán hasta pasados muchos años, porque nos tememos que serán más graves de lo que cualquiera podría imaginar.

I

El accidente del *Prestige* tuvo lugar hace ya más de un año. En su momento fue uno de los te-, fue el tema más importante con el que tuvo que lidiar el Gobierno de José María Aznar. Dicho Gobierno fue muy criticado por la manera en la que se afrontó la problemática. Un barco en mal estado se acer-, hacía su ruta normal por las costas, cerca de las costas de Galicia, con la mala suerte de que tuvo una, un accidente y derramó miles de litros de fuel al mar. Toda la fauna de las costas gallegas se vio muy afectada por el accidente. Aunque ya han pasado varios años del accidente, las costas gallegas siguen recuperándose y no sabemos con exactitud cuándo volverán a tener el esplendor que tenían antaño. El pueblo gallego, cuya economía se fundamenta sobre todo en la pesca, se ha visto muy afectado. Numerosos trabajadores han tenido que dejar sus cañas y sus redes para dedicarse a limpiar el ya famoso «chapapote». No sólo se han vistos, se ha visto afectado el mar, también las playas y los fondos remotos, por lo que también el turismo en Galicia ha sufrido un gran varapalo. Desde todos los puntos de la sociedad, el pueblo gallego recibió muestras de cariño y numerosas personas decidieron tomarse unos, un *bypass* en sus trabajos para ayudar en las costas gallegas. Miles de personas se dedicaron a la limpieza del fuel. Numerosos famosos quisieron aportar su granito de arena. Sin embargo, parece que hoy en día el problema ya se ha olvidado desde la mayoría del país. A pesar de todo, los gallegos aún siguen sufriendo las consecuencias del accidente. Una vez terminadas las elecciones del 14 de, de marzo, se ha podido apreciar que éste ha sido uno de los factores determinantes en la derrota del PP, junto con su política de exteriores.

J
En cuanto al *Prestige*, es un barco que, que se rompió y de cual salió petróleo, lo cual causó muchos daños en el mar, o sea, en la naturaleza. En España sobre todo se ha visto reflejado en la costa gallega, ya que el petróleo ha manchado todas las costas, ha causado grandes problemas en el marisco, por ejemplo, y los españoles, por ejemplo, han puesto mucho de su parte para, para poder afrontar este problema. Incluso han llegado españoles de todas las partes, o sea, de todas las partes de España, incluso de aquí, de Canarias, y han ayudado a eliminar, por decirlo de alguna manera, los estragos que ha causado el *Prestige*. También, el problema que también se ve es que al ser un barco tan grande, pues, por ejemplo, las consecuencias que va a tener, los daños que ha causado no van a ser durante estos próximos años, sino que las consecuencias se verán, las tendremos que afrontar durante nuestros próximos años, porque el petróleo en el, en el agua no se quita de aquí para mañana, sino que, por ejemplo, también afecta a los animales marinos, como, por ejemplo, a las ballenas, que... o el plancton o cualquier cosa de... Todos los animales marinos se ven afectados a causa de problemas meteorológicos, sobre todo los ecologistas seguro que... se pondrán en contra de, de estos problemas que surgen e intentarán combatir, que esto no vuelva a suceder. La verdad que cómo no lo sé, pero intentarán impartir sus pensamientos y hacer que el resto de la humanidad también se ponga en contra.

K
Zuerst, möchte ich etwas über das Thema *Prestige* sagen. Und zwar [silencio]

L
El accidente del *Prestige* tenía lugar en la costa de Galicia. Había un barco, un petrolero que se cayó y solamente, creo, un mes después se tomaron medidas, medidas para, de rescate. Y mucho petróleo se ha ido en el mar y casi toda la costa de Galicia fue deborado por el petróleo. Había muchos pájaros, muchos otros animales que se murieron y se ha criticado mucho al Gobierno español de no haber reaccionado lo más rápido posible y había mucho esfuerzo por parte de organizaciones no gubernamentales, mucha gente que venía de fuera de España para ayudar a la población de Galicia para, para limpiar la costa de petróleo.

M
Yo creo que en el tema del *Prestige* hay mucho que hablar. Hay mucha gente, desde mi punto de vista, que no tienen tanto de qué hablar o no se generan tantas ideas en sus cabezas y han aprovechado, me refiero a muchos grupos pseudoecologistas, pseudo de izquierdas. Ha dado mucho de qué hablar, que si el Estado español, que si hizo bien, que si no sé qué. Entonces ha habido una serie de partidos políticos que han intentado durante la campaña electoral utilizar este tema en su beneficio el que el PP no defiende la ecología, el medioambiente. Recuerdo a una señorita que llevaba una pegatina con referencia a algo así como viva la ecología y abajo el *Prestige* y realmente no se había interesado en el *Prestige*, en el medioambiente, sino en esa imagen, como muchos personajes que aprovechan esa imagen, se meten simplemente en un grupo que tiene una serie de vestimenta, de valores asociados, pero no piensan realmente en esas ideas. Objetivamente lo del *Prestige* fue un problema, posiblemente no se solucionó adecuadamente. Casualmente la solución que se ha tomado posteriormente, la de extraer... conocí al hijo del padre que le dio la idea al señor Aznar directamente, aunque parezca mentira, de cómo extraer el petróleo de ahí.

Terrorismo islamista

A

En cuanto al terrorismo islamista, entiendo que se trata de, de un tema con el que se pretenden objetar problemas muy graves que tienen sobre todo Estados Unidos, como Estados Unidos tiene un poder actualmente prácticamente ilimitado está haciendo creer a todos los demás países sobre todo a la UE, bueno, posiblemente también a Asia, posiblemente también a, a muchos otros países, pero vamos en concreto a Europa, le está haciendo creer a Europa que todos los problemas tienen que ver con el terrorismo islamista. Así, todos los atentados se... Bueno, todos los atentados, no. Pero si pensamos en el último atentado grave que hubo en España del 11M, nos damos cuenta de que el... nos damos cuenta de que el PSOE... No, de que el PP, que era el partido que en ese momento estaba en el poder, rápidamente intentó achacárselo a los, a, a los islamistas. Aun incluso, aun incluso sabiendo que tenían aún muy pocos, muy pocas pruebas y muy pocos indicios de lo que había ocurrido. Todo esto está relacionado con la guerra de Irak y con, con el interés que tiene EEUU en hacernos creer a los demás países que los países islámicos, en concreto, Irak son fundamentalistas, son... Pretenden achacarle al fanatismo árabe, al de los musulmanes, todos los, la culpa de todos los problemas. Sin darse cuenta, Bush, de que también en su país, probablemente él sea uno de ellos, existen sectas cristianas tremendamente fundamentalistas. De todas formas, creo que lo importante, en este caso, es el petróleo y, y que cuando se acabe, bueno, cuando se acabe no, cuando se den cuenta de que hay otros países, como por ejemplo Corea, que podrían ser de interés para los Estados Unidos, por ejemplo, a la hora de venderles armas y otros, otros intereses que ahora se me escapan. Pues cuando se dé este caso, se desviará la atención del terrorismo islamista y se dirigirá hacia, hacia países como, por ejemplo, Corea o otros países que, con los que ya hubiera tenido Estados Unidos problemas anteriormente.

B

El tema del terrorismo islamista está ahora..., es uno de los temas que más se debate en este momento. Esto se debe, o se puede decir que se originó este tema en el debate público en, a partir del 11 de septiembre de 2001, cuando tuvo lugar pues el, el atentado terrorista del grupo islamista Al Qaeda contra las Torres Gemelas en Nueva York y creo que, a partir de ahí, pues se empezó a pensar que el Islam, en general, estaba creando pues unos grupos extremos que veían en los países más desarrollados o en las potencias mundiales pues una amenaza para su pueblo, que, por un lado, porque quizás se puede justificar este pensamiento y el miedo, ya que muchos de los países que, que, pues fomentan esta forma de pensar, viven en malísimas condiciones de vida y piensan que su pueblo ha sido explotado por, por Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Francia, etc., ¿no? Sin embargo, si uno pues se adentra un poco más en este tema, puede ver claramente que el Corán nunca fomenta el... la matanza ni el terrorismo y, igual que el Cristianismo pues, lo que, lo que defiende es el derecho, perdón, el amar al próximo y, y, y quererse los países unos a otros, ¿no?, los la población de unos países a los otros. Sin embargo, el terrorismo islámico, creo que es un poco consecuencia de un círculo vicioso, ya que, después del 11 de septiembre, se han metido, se han metido pues casi todos los, los musulmanes en el mismo saco, por decirlo de alguna forma, y se ha creado como un odio que, bueno claro, también es correspondi-, perdón, es respondido por, por los..., por los... europeos y, así, pues, la situación está bastante complicada. No hay nadie en realidad que puede dar una solución al tema actual, porque cada vez se ven más atentados. La gente empieza a tener miedo a personas que tienen... que siguen la religión musulmana, y eso tampoco es justo, porque no todos los musulmanes son... pertenecen a una, a un grupo que, que son islamistass radicales, ¿no?, y hay que distinguir entre unos y otros. Y, y, y yo creo que... que lo único que ha provocado es una xenofobia hacia los musulmanes, lo que no está nada justificado, ¿no?

C

El terrorismo islamista es un tema que hoy en día está en boca de todo el mundo. La gente habla de esto. Muchísima gente habla de esto, solamente basándose en la información que tenemos a través de la televisión y de los periódicos y dejan de profundizar suficientemente en el tema. Lo que es muy importante para empezar es la expresión en sí: se habla de terrorismo islamista. Esto suena como que todo lo que tiene que ver con el Islam tiene que ver con el terrorismo o podría confundirse. Lo que hay que distinguir muchísimas cosas. Porque generalmente las poblaciones europeas tienen una opinión equivocada sobre estas, estes terro..., estos terrorismos. Existen movimientos terroristas que tienen aparentemente la religión islámica. Pero habría que ver y indagar profundamente si en concreto son gente religiosa, porque según se ha podido leer en algunos artículos de periódicos, no se trata siempre de gente realmente religiosa y que sigue el Islam, sino que van a su aire completamente y matan a otra gente, cosa que en el Islam no está permitido así de esta forma. Después, a veces parece que se habla de los, de los musulmanes como si todo el mundo, igual como en otras ocasiones se podría decir que ETA, que todos los vascos, o todos los españoles, cuidado con los españoles, que pueden pertenecer a ETA, cuidado con los musulmanes, que pueden ser terroristas islámicos. Entonces esto es una cuestión en la que tendríamos que profundizar. Por el otro lado, en cuanto al terrorismo islamista, casi casi podemos hablar de una especie de nueva guerra en el mundo. Una guerra de terrorismo, porque muchísimos ataques terroristas de hoy en día son efectuados por grupos que se denominan así. Ya hemos visto, por ejemplo, que terroristas como, grupos terroristas como la ETA están ya, ya no... están encerrados en cárceles, quedan pocos. Y otros grupos terroristas que conocíamos, en Alemania en su día, también están erradicados. Sin embargo, esto es una especie de guerra mundial que tenemos hoy en día, basada en el terrorismo. Ataques que no sabemos por dónde van, por distintas razones y, en principio, son cosas de, hay mucho rencor en ellos, pero también hay mucho, a lo mejor incluso puede haber envidia contra el mundo occidental, o puede existir pues opiniones totalmente contrarias como, en contra de cómo viven los americanos y los países industrializados, porque si esta gente [se agota el tiempo y se interrumpe la grabación]

D

El último ataque terrorista o el más sonado ha sido el once de septiembre de 2001 contra las Torres Gemelas y otros puntos de Estados Unidos. Fue bastante fuerte y muy sonado este ataque contra la economía americana. Todavía no se ha encontrado al causante, al terrorista, aunque el papel que tomó Estados Unidos como contraataque a este, a este atentado terrorista fue declarar la guerra. Algo negativo sobre el papel que ha jugado Estados Unidos es que ha causado muchas muertes y también que ha puesto a Europa en dos bandos, los que han estado apoyando a América que ahí juega España y los otros países de Europa que han estado en contra de América como es el caso de Alemania. En estos últimos meses América ha estado en alerta para evitar ataques terroristas, pero se cree que en el futuro seguirá habiendo estos ataques como así lo demuestran los atentados en Madrid del pasado once de marzo. Todavía hay, sobre la guerra de Irak, todavía hay americanos en dicho país para evitar que se, se vuelva a formar un partido islámico. España siguió durante mucho tiempo apoyando a América a pesar de que la mayoría de los españoles estaban en contra de la guerra y en contra de apoyar a América, nuestros políticos del anterior Gobierno han apoyado hasta el final a América. Muchas personas lo ven como un inconveniente y otras en cambio han visto al apoyar a América algo positivo.

E

Pues en cuanto al terrorismo islamista se me ocurre como una tragedia horrible y muy discutida a nivel internacional el 11-M, que asustó a todo el mundo, porque nadie hubiese pensado que algo así como el 11 de septiembre en Nueva York pudiese repetirse tres años más

tarde incluso en España, que realmente no parecía un país, pues, en peligro de ser víctima de un ataque terrorista de esta envergadura. Y esto tiene que ver con el hecho de que Aznar colaboró con Bush y Blair a favor de la guerra de Irak, sobre todo en, al, cuando se reunieron una isla de Las Azores para decidir el comienzo de la guerra y esto es lo que la gente todavía tiene muy en mente y también, pues, la población española afectada por esta tragedia, pues siente agresividad, o sea también culpa al Gobierno del PP y las consecuencias se vieron en las elecciones recientes, donde se produjo un cambio político, ya que ahora hay otro partido, el Partido Socialista, al mando del Gobierno, y las críticas en cuanto a la política y a las, los hechos, los logros del PP continúan. Todavía hay mucha gente que discute y piensa si hubiese habido alguna posibilidad de evitar el ataque del 11-M, y si el Gobierno ha hecho todo lo posible o si realmente no supo nada de lo que iría a pasar, porque creo que hay gente que dice que sí, que había algún tipo de alarma y que se podrían haber tomado medidas de precaución. Y, también, lo que me supo muy mal es que el PP intentase echar la culpa a ETA durante las primeras horas después del ataque, sin considerar la posibilidad de que fuesen islamistas los terroristas, los responsables del crimen y eso, pues, por pura demagogia —no sé si es la palabra, el concepto adecuado—, pero simplemente porque tenían miedo de perder, de salir mal en las elecciones, y, y por eso, no hicieron, o intentaron no hacer público la posibilidad de una conexión con la guerra del Irak y la política del PP. Y ETA funcionó como cabeza de turco.

F

El terrorismo islamista…El terrorismo islamista surge de, de una radicalización de una religión minoritaria, bueno, no minoritaria, porque el Corán o la religión islámica es lo más mayoritario en estos países árabes, pero los que son realmente terroristas, o sea los integristas islámicos, son una muy pequeña minoría. Claro, por radicales con su religión son como los camicaces. Los camicaces se sabe que en la II Guerra Mundial fueron las máquinas de guerra más destructivas, puesto no le tenían miedo a nada. Simplemente querían morir para llegar al cielo o para mejorar el mundo. Parecía que morir para ellos era el gran premio, la gran solución, lo mismo que ocurre con los terroristas islamistas, que lo único que piensan es en llegar al cielo con una buena carta de invitación, o sea con una buena lista de muertos del lado opuesto. Claro, también ha sido un pueblo muy oprimido, una religión también muy oprimida y tal vez por ello mismo es que, que se han vuelto tan radicales o que una parte de ellos se han separado en una rama tan radical. Es muy grave saber que hay líderes mundiales, no políticos necesariamente, sino económicos más que nada, que apoyen a grupos como estos, a grupos que siembran el terror y no se preocupan a lo mejor de matar a los culpables de alguna situación, sino que simplemente hacen estallar algo por los aires. Cuantas más víctimas, más sonora la noticia y mejor carta de invitación al cielo. Este dinero que se ha, que ha sido invertido en los grupos terroristas islamistas por muchos magnates de, de otros países y de otras creencias, ha hecho que estos terroristas se han expandido por todo el mundo, han sembrado el terror en muchísimos sitios lejanos de su origen en realidad, y es muy grave. Es realmente preocupante. No sólo España, sino también otros países afrontan este problema de la, del terrorismo... [enlaza con el siguiente tema 'Los problemas que afronta España']

G

El terrorismo islamista. Bueno, desde... Aunque el, el fenómeno del terrorismo islamista es una, es una... es un fenómeno que, que, que, que, que existe hace bastante tiempo, hace quizás cerca de..., existe en el fondo desde que empezó la problemática de, de, de, de Palestina e Israel, pero hoy en día ha cobrado una dimensión totalmente nueva y mucho más importante a raíz naturalmente de los famosos atentados del 11 de septiembre, en los que una, una organización, que hoy en día es la organización terrorista islamista, es la, es la, es la organización terrorista por excelencia, y se llama Al Qaeda, y se hizo, pues saltó a la palestra

pública de todo el mundo a raíz de los atentados del, del 11 de septiembre en Nueva York en, en, en los que unos aviones secuestrados por cuatro aviones, bueno, cuatro aviones secuestrados por terroristas islamistas chocaron, dirigieron el vuelo, chocando contra dos edificios simbólicos de Nueva York, que eran los del *World Trade Center*, de tal manera que los dos edificios se derrumbaron ocasionando la muerte de, de, de, de más de cuatro mil personas. Las, las, las causas de este, de este terrorismo son difícil de, de, de resumir y de, de concretar, porque es una cuestión muy compleja que tiene que ver con quizá el desarrollo, todo el desarrollo tan rápido que ha tenido el mundo en las, en las últimas décadas que tiene que ver con el conflicto Palestina-Israel, que tiene que ver con, con la, con la desaparición de la Unión Soviética como, como potencia, como segunda potencia mundial, que estando ella creaba un equilibrio de potencias junto a Estados Unidos y, y el hecho de que haya desaparecido la Unión Soviética pues ha creado un, una, podríamos decir una situación históricamente totalmente nueva, puesto que ha permitido que Estados Unidos hoy en día tenga una, sea una superpotencia a la que probablemente hoy en día no exista todavía ningún otro país que la pueda, que la pueda hacer frente y, por tanto, todo esto ha generado aún más el... ese odio que existe en los países islamistas árabes hacia el mundo occidental, porque Estados Unidos es considerada como un... como el representante por excelencia de todos los males de Occidente y, además de ello, ha apoyado siempre el... de manera ostentiva la política de todos los intereses de Israel y, por lo tanto, eso quizás sea uno de los factores primordiales para la aparición de este fenómeno que es el terrorismo islamista.

H

A lo largo de la historia humana, las guerras han tenido diferentes, diferentes formas y diferentes categorías. Se habla de que aproximadamente hace unos 5.000 años, coincidiendo con el comienzo de la desertificación en el planeta, las estructuras patriarcales comenzaron a guerrear buscando el primer producto digamos de valor de aquella época que no era otro que el elemento natural del agua, el líquido elemento. En aquel momento, hace como digo 5.000 años, las estructuras patriarcales arrasaron con las matriarcales y comenzó, comenzó la historia de, de la guerra en, en la Humanidad. Las guerras no / han cambiado. Ha habido grandes generales, grandes estrategas, llegamos a la I Guerra Mundial, guerras de trincheras, II Guerra Mundial, guerra atómica, pero la guerra a la que nos enfrentamos hoy en día es una guerra desconocida para nosotros. Los grandes gobiernos mundiales nos saben cómo combatir realmente este terrorismo, que es una guerra a gran escala, sin cabeza visible, con células organizadas independientes. Podríamos comparar su estructura a la de, a la de una estrella de mar, a la que se le corta un brazo y se regenera sola automáticamente. No hay un país visible detrás, al que realmente se pueda atacar. Al margen de lo que haya ocurrido internacionalmente, que tiene poco que ver con la guerra, de hecho el terrorismo islámico se ha utilizado o ha sido utilizado por George Bush para justificar la entrada militar en Irak y poder tomar posesión o la menos sacar ventaja de una parte importante de las reservas y de la producción de petróleo de este país, que recordemos que Irak está entre los cinco primeros países del mundo en reservas. Mientras que Estados Unidos, a pesar de que mucha gente no lo sabe, ocupa el undécimo lugar en la tabla. No es precisamente uno de los países punteros y ha necesitado utilizar el terrorismo islámico o islamista para infringir miedo a la población y así poder mantener la opinión pública a favor de esta, de esta intromisión ilegal y que no respecta, que vulnera los derechos humanos en Irak.

I

El terrorismo islámico es un tema que está muy de moda desgraciadamente en estos últimos días. Hace aproximadamente una semana que tuvo lugar en Madrid el mayor atentado en la historia de España. Más de doscientas personas y más de mil heridos resultaron, se produjeron en un atentado en Madrid. A pesar de que, en un principio, se desconocía, se desconocía la

autoría de dichos atentados, hoy podemos afirmar que el terrorismo islámico está detrás de él. La actitud del Gobierno español, presidido por José María Aznar, en la guerra de Irak, así como el, la persecución que tuvo lugar en el país de Afganistán con Ben Laden ha sido el factor más determinante para que este atentado tuviese lugar el pasado 11 de marzo. El terrorismo islámico se fundamenta en creencias religiosas. Incluso, los terroristas llegan a inmolarse pensando que con este acto lograrán la salvación eterna. El pueblo islámico se basa mucho en sus convicciones religiosas y, por lo tanto, se aleja de lo que son las creencias de los pueblos occidentales. Hoy en día, el terrorismo islámico se dirige sobre todo hacia Estados Unidos y los países que apoyaron la guerra contra Irak. Estos países son, sobre todo, España, que ya ha sufrido en sus carnes uno de los atentados, e Inglaterra, la cual se encuentra en un estado de terror, debido a los posibles ataques que pueden estar siendo planeados por estos terroristas.

J

En cuanto al terrorismo islamista, la verdad es que puedo pensar en, en los suicidas, en los que, gracias a unos pensamientos, bueno gracias, debido a unos pensamientos que, que les son implantados de pequeños matan por los, sus pensamientos políticos, bueno matan, sí se matan a ellos mismos, se suicidan y después el resto del mundo paga las consecuencias, cosa que para nosotros, por ejemplo, o sea, pero, por lo menos para mí, es una cosa incomprendible , incomprensible, ya que en sí la cultura, la forma en la que han sido educados es totalmente contradictoria. O sea, por ejemplo, a mí no me cabe en la cabeza que una persona se suicide o se mate por fines políticos o cualquier cosa de estas. Después... Terrorismo. No sé si también podemos hablar aquí del 11 de septiembre. Cosa que todavía no... Dicen que ha sido Ben Landen el que ha, el que hizo el atentado sobre Estados Unidos. Dos aviones chocaron contra las Torres Gemelas. Para Estados Unidos, claro, es un problema muy grande. Bueno, para Estados Unidos y para todo el mundo ha sido un choque muy grande, del cual creo que hoy en día no se han recuperado todos. Pero, claro, todo esto siempre viene, o sea, todo empieza como nada, y siempre, es que no, a nosotros no nos entra en la cabeza cómo una persona puede suicidarse por un pensamiento por el que tiene... o por un pensamiento que le ha sido implantado más que otra cosa, porque en la sociedad que hoy vivimos mucha gente no piensa por su propio ser, sino por lo que los demás le dicen.

K

Also, meine Damen und Herren, jetzt im einundzwanzigsten Jahrhundert sind wir sehr von dem islamistischen Terrorismus betroffen, wie es sich auch ganz stark bemerkbar gemacht hat, zum Beispiel, bei dem Anschlag am 11. September in den USA. Was wahrscheinlich auch zurückführt ist, dass sich die islamitischen Länder speziell von Amerika unterdrückt fühlen, weil die Vereinigten Staaten immer versuchen, sich einzumischen und natürlich überall ihre Ideen und Ideologien verbreiten wollen und sich überall für die Demokratie einsetzen, was auch meistens als Hintergrund hat, dass die Vereinigten Staaten in diesen Ländern, also speziell in den islamistischen Ländern, wirtschaftliche Interessen haben und auch teilweise versuchen, diese Länder auszubeuten. Hinzu kommt natürlich, dass die Vereinigten Staaten ihre eigenen Ideen verbreiten wollen und überhaupt ihre Ideen und Ideologien, so dass sich die islamitischen Staaten damit sich unterdrückt fühlen und sich irgendwie an die Vereinigten Staaten rächen wollen, was sie mit terroristischen Anschlägen versuchen durchzusetzen und ganz speziell in den letzten Jahren, haben sie sehr radikale Gruppen gebildet, die auch schon junge Leute, also teilweise schon Kinder, zu Terroristen ausbilden. Diese Kinder werden dann in spezielle Trainingslager geschickt und dort trainiert, zu schießen und... Sie bekommen dort eine komplette militärische Ausbildung, gehen nicht mehr zur Schule und werden schon so radikal religiös erzogen. Viele dieser Jugendlichen und dieser Kinder können auch nicht lesen oder schreiben, so dass sie selbst halt nicht in der Lage sind den Koran oder was auch immer

zu lesen und sich selbst ein eigenes Bild von dieser Religion zu machen. So wird diesen Jugendlichen über irgendwas erzählt, über Ala und was halt ein guter Moslem zu tun hat, und dann wird diesen Jugendlichen eingeredet, dass sie ein guter Moslem sind, wenn sie ihr eigenes Leben opfern, um sich für die Religion einzusetzen, um eben auch ihr Leben dafür zu riskieren.

L

El turismo islámico. Naturalmente el once de septiembre, desde ese día dicho mundo occidental y sobre todo América que fue el lugar del atentado territorista se ha metido como objetivo de poner fin al terrorismo islámico mediante una guerra que tomó su principio en Afganistán, poco después de los atentados, y que siguió ahora en Irak y fue una guerra iniciada por Estados Unidos sin el asentimiento de Naciones Unidas y sostenidos por Gran Bretaña y España, pero el resto de los Estados europeos se negaron casi todos a sostener este, esta guerra. No obstante, en casi todo el mundo se han intensificado las medidas de seguridad en los aeropuertos, en las fronteras y también dentro de los países y se han creado en Cuba, en Guantánamo, la prisión para los sospechosos terroristas. Y esa prisión está muy criticada por la Comunidad Internacional.

M

El terrorismo islámico es una, es, vamos a ver. Por un lado es el tipo de terrorismo al que actualmente el Estado español, además del terrorismo integrista vasco, pues es la amenaza real que tenemos. Las diferentes unidades militares, los diferentes organismos internacionales que tienen base aquí, los organismos públicos, privados que tengan su base aquí en España, pues, la gran amenaza es el terrorismo islámico y el terrorismo, el terrorismo vasco, de ETA, ¿no?. Sí que hay una variación en este caso a raíz, a raíz del once de septiembre. Y es que el terrorismo islámico, ya no es sólo porque se le haya dado mucha más importancia a nivel internacional, sino que se tiene mucho más en cuenta en los diferentes puntos que tienen que tener en cuenta ese tipo de amenazas, por ejemplo, las diferentes, no sé, unidades militares aquí, tanto del ejército del aire, como la infantería o el ejército de la marina, pues tiene mucho más en cuenta ese terrorismo islámico y de hecho todos sus medios de seguridad los tiene preparados para ese terrorismo islámico. Antes nos encontrábamos con, con un señor de ETA que atentaba, pero que tenía mucho miedo a perder su vida, ahora tenemos unos señores, como en el caso del 11-M en Madrid, a quienes no, a quienes les da igual vivir o morir. Simplemente lo hace por su causa, por una serie de valores que tiene y no piensa en vivir o morir. Entonces es mucho más peligroso, porque se mete con una bomba en un sitio, en un recinto público con X kilos de TNT y, bueno, le da igual su vida. El etarra era diferente. Pero qué es el terrorismo islámico. El terrorismo islámico, desde mi punto de vista es una consecuencia, una de las consecuencias de la desigualdad en el mundo, de la desigualdad en cuanto, económica se refiere, y ya no en cuanto que pueda tener un *Porsche* o pueda tener una casa de 400 millones de pesetas, sino en cuanto a que hay gente que pasa hambre y pasa cierta necesidad y encima le están bombardeando con la publicidad.

Problemas de España s. XXI

A

En cuanto a los problemas que afronta España en el s. XXI, se me ocurre el principal seguramente el de la inmigración ilegal, que es un problema que tienen otros países también, pero, bueno, ya que estamos hablando de España... La inmigración ilegal está causando una gran confusión y está causando también mucha xenofobia en España. Otros problemas que tiene España ahora mismo son los trabajadores descontentos, como por ejemplo nos damos cuenta en esta Universidad. Los docentes están en huelga y se darán más en la medida en que los partidos políticos no se pongan de acuerdo sobre lo que pretenden hacer en materia de

empleo. Otro problema muy grave es el del paro, que tanto el PP como el PSOE abordan de una forma seguramente muy tímida o muy drástica, según como se mire. La manera en la que están intentando solucionarlo es creando contratos de corta duración y... no sé qué más decir sobre esto. Un problema muy grande se me ocurre también es la formación profesional. Por ejemplo, comparando la manera en que se lleva a cabo en España con, con las soluciones que le dan en Alemania, podemos decir que los estudiantes, bueno, los estudiantes no, los, los jóvenes que estudian en España una profesión tienen muchos problemas cuando terminan para conseguir un trabajo, porque, por un lado, no tienen ninguna experiencia, cosa que les piden los empresarios, y, por el otro lado, tampoco tienen una formación suficiente como para poder dirigirse a los, a los puntos que les pudieran ayudar. Entonces se da el caso de, de jóvenes que han terminado una profesión, que han terminado su formación profesional, escriben un currículum, lo mandan a diferentes empresas y siempre reciben como respuesta que no tienen ninguna experiencia. Por ejemplo, en Alemania, existe el término *Lehre* con lo cual los jóvenes sin haber terminado de estudiar, tienen un tiempo de formación y al menos saben defenderse un poco en este tipo, en el trabajo que pretenden llevar a cabo. Las empresas están mentalizadas y, además, los jóvenes cobran un dinero que les compensa por lo que están haciendo, mientras que en España o al menos aquí en Canarias, los jóvenes terminan de estudiar, no han hecho prácticamente, bueno, tienen prácticas, pero son unas prácticas insuficientes, que solamente tienen el nombre. Entonces, les cuesta muchísimo encontrar trabajo. Otro problema gordo que tiene España es la sanidad. Las listas de espera que encontramos en los hospitales son al parecer mucho más largas en Canarias que en otras Comunidades. En España y concretamente en Canarias tenemos también un grave problema que es el de la, el de la construcción excesiva de camas para el turismo. Entonces, se ha, se ha aprobado una moratoria, pero esta moratoria existe solamente en el papel, puesto que, como podemos ver en la realidad, existen muchas obras nuevas, de las cuales no se sabe si tienen toda la documentación en regla. Un problema muy grave que tenemos en España también es el, el Código Penal. El problema se refleja sobre todo... sobre todo la población es la que está... Estamos hablando de, de... estamos hablando de que los españoles tienen la sensación de que las penas, por un lado, no las cumplen todos los, todas las personas por igual y, por el otro lado, son... no son lo suficientemente graves, como para poder solucionar el problema.

B

Los problemas que afronta España en el siglo XXI creo que son sobre todo la inmigración, el paro, es decir, el desempleo y también... también creo que uno de los mayores problemas en España es actualmente la vivienda, ¿no? Para volver al primer tema, que sería la inmigración, creo que es un tema bastante complicado, porque desde que se ha creado la Unión Europea, existe pues un, un derecho que todos los, los ciudadanos europeos pueden vivir en el país, en el país europeo que, que más les guste, ¿no?, donde más a gusto se sienten o donde encuentran trabajo, y así se... hay una circulación de ciudadanos por toda Europa. Pero, el problema, en realidad, no es la, la inmigración legal, sino la ilegal, ya que lo que se ve actualmente en España es una afluencia enorme de, de ciudadanos sobre todo subsaharianos, marroquíes, etc., que vienen a España en busca de una, de un nivel de vida mayor, lo que se, pero lo que se encuentran no es eso precisamente, ya que aquí tienen casi todas las puertas cerradas y, y viven en la calle, porque como no tienen papeles, pues no pueden conseguir ningún trabajo. Lo que España no sabe realmente es qué hacer con estos inmigrantes ilegales, ya que tampoco es capaz de devolverlos a, a su país, ¿no? de repatriarlos, porque parece un poco inhumano. Pero, bueno, esta, este problema todavía no tiene solución, y a diario pues vemos en, en las noticias los debates y se lee en la prensa muchos, se leen muchos, se pueden leer muchos artículos respecto a este tema, pero yo creo que la verdad que, que uno de los, las consecuencias que acarrea pues es la, la, la tendencia de mucha gente pues a, a desconfiar de los emigrantes y pensar que son pues mala gente, que les quitan el trabajo y, y bueno, creo que eso no está nada

bien y que, que uno se debería informar un poco mejor y no, y no caer en esto, en, en, en pensar que, que los de fuera pues son peores. El, el desempleo también es uno de los problemas con los que España se tiene que enfrentar en este siglo, porque cada vez hay más desempleados y... pues la gente no está contento con su, con su trabajo. La verdad que, que la creación de puestos de trabajo cada vez es más difícil, porque muchos autónomos se quejan del precio de una persona empleada, de lo que tienen que pagar en gastos sociales, en mate-, seguridad, cotizar a la seguridad social y, y eso cada vez se cierran más empresas, porque debido a, a la ampliación de la UE y a la incorporación de, de los nuevos países de la Europa del Este, muchas, muchos grand-, muchas grandes empresas abren nuevas, nuevas sucursales en estos nuevos países, por ejemplo en Polonia, Estonia, Letuania, etc., donde la mano de obra es mucho más barata y les conviene pues trasladar sus negocios a esos países y así se ahorran dinero, pero tienen más beneficios, o los mismos que antes. Debido a este, por alguna forma decir, por decirlo de, de alguna forma, perdón, la emigración de estos, de estas empresas pues genera un mayor número de desempleados en España y cada vez se ven pues más manifestaciones en contra de estos despidos masivos, que, que vemos últimamente que, que se, que se generan ¿no?, en España. Y volviendo a los otros problemas que, que crea un gran debate en España, porque los precios del suelo están muy muy caros, muy muy altos, perdón y, y los jóvenes son casi incapaces de adquirir una vivienda, porque los precios, como ya he dicho, pues son muy altos. En el caso que un joven de veinte o veinticinco años quiere comprarse una vivienda, tendría que, que pedir un crédito hipotecario al banco y, a lo mejor estaría durante treinta años pagando este piso o esta casa, ¿no?, dependiendo de, de lo que elija. Y en ciudades como en Las Palmas, por ejemplo, que son relativamente pequeñas en comparación con Madrid y Barcelona, al, al no haber mucho suelo en donde se puede seguir construyendo, pues cada vez los precios suben más y las condiciones de compra son peores para la población. El PSOE ha creado también últimamen-, hace poco una nueva ley, que creo que puede que beneficie un poco a, a los jóvenes en cuanto a, a su posibilidad de adquirir una vivienda propia.

C

Uno de los problemas principales que puede afectar a España en el siglo XXI o que de hecho están empezando a afectar es precisamente la inmigración. Sobre todo, la inmigración ilegal. Y la cuestión de cómo o dónde están los límites y cómo se puede llegar a legalizar ciertas, ciertas inmigraciones ilegales, dónde hay que poner el punto. Esto es un problema no sólo de España, sino generalmente europeo. Pero también tenemos un problema que es el turismo, es decir, la fuente principal casi española o una de las fuentes principales españolas de ingresos, que puede verse afectada por, precisamente, por el terrorismo mundial y que puede entonces, por lo tanto, afectar también a la, a la economía del país. El desarrollo de los centros turísticos ha ido demasiado rápidamente y no se ha tenido mucho control. Es decir, que en muchísimos lugares se observa que se ha dejado de lado los aspectos medioambientales y se observan muchísimos impactos en el medioambiente y falta de respeto frente a nuestro entorno. Esto son dos puntos muy graves que pueden a su vez producir un retroceso del desarrollo. La cuestión es preguntar si este retroceso de verdad se puede denominar retroceso o no podría ser hasta cierto punto también un adelanto, porque el desarrollo económico es muy cuestionable en que si es un adelanto o no. Los problemas que vamos a tener a raíz de las dos, de los dos temas que mencioné ahora podría ser también el paro, que van a, vamos a tener menos trabajo en general y también otro problema muy grave puede ser el de la seguridad social y el del envejecimiento de la población, porque se sabe que no hay tanta, tantos nacimientos, que la gente ya tiene menos hijos. Sin embargo, gracias a los adelantos de la medicina, la gente vive más tiempo. Entonces, podemos tener una población bastante envejecida y la que hay que pagar, a la que hay que pagar las pensiones; pero si no tenemos jóvenes y tenemos mucho paro ¿quién va a ingresar en las arcas del Estado el dinero que hace falta para mantener a toda esta

gente vieja, a esa población mayor que vamos a tener? Otro problema muy grave que no es solamente típico para España, sino también en general en los países industrializados puede ser el de la abundancia tecnológica y los medios estos de televisión y las computadoras, Internet. Aunque, por un lado, es muy bueno que la juventud sepa manejar todos estos aparatos y todos esos medios de comunicación y de información, no obstante, al mismo tiempo, se pierde tie-, se pierden otras cosas. Se pierden otras cosas que serían mucho más fructífero para el desarrollo de la personalidad de la gente. Entonces, pueden surgir un montón de problemas afectivos y sicológicos de la juventud.

D

Los problemas que ofrenta, que afrenta España ahora mismo se podría decir o podría destacarse las elecciones electorales como puntos de inflexión en las políticas nacionales. Algo a destacar sobre España es que la economía ha mejorado a pesar de los, comparado con los años anteriores, España sigue adelante en comparación con otros países como por ejemplo Alemania y la crisis económica que está pasando ahora mismo. Se podría decir que España ha ido a mejor en lugar de ir para atrás.

E

En lo que se refiere a los problemas que afronta España en el siglo XXI, pues, lo primero que se me viene a la cabeza es el tema de la inmigración. Muy actual en Canarias y también en la zona sur de la Península, en Gibraltar y en la costa andaluza y, aparte de eso, creo que lucha con problemas parecidos como también otros países europeos, que son el terrorismo, el combate conjunto para acabar o para disminuir el terrorismo organizado, la delincuencia organizada a nivel internacional, las drogas, el tráfico de personas, de drogas, de armas, de armas nucleares y este, sobre todo, estos aspectos de delincuencia pues han cobrado una nueva dimensión en el siglo XXI, en un siglo de un nivel muy avanzado en cuanto a la comunicación, a las redes trasnacionales y esto, me parece, pues sí, un problema que hay que atacar y tomar en serio. A parte de eso, tal vez más a nivel, más bien a nivel económico, pues se habla mucho sobre las energías renovables, sobre la gestión de los deshechos, los residuos, sobre maneras de ahorrar pues todo tipo de energía y preservar la naturaleza, protegerla al máximo, tomar medidas de prevención, de información de, de la población. Y creo que España, en este sentido, pues sí está más avanzada que otros países, porque se ve bastante el empleo de la energía eólica y, qué más... Sí, creo que la, el aspecto multicultural de España cobra nueva importancia, en vista del terrorismo, de prejuicios, de miedos de la población, debido al 11-M o a lo que pasó en Estados Unidos y, como en España, pues sí, hay muchos marroquíes o gente de países árabes. Esto se puede considerar como un tema ardiente que, pues sí, crea discusiones y causa problemas en escuelas o también a veces se escucha pues que, en la televisión que, no sé, un grupo asesina y ataca a una persona extranjera en la, en... o sea, en la calle. Y creo que esto en España eso es aún más corriente que, por ejemplo, en los países escandinavos o... Sí, o sea.. Todo eso debido a la política y a los discursos políticos. Sí, creo que de momento no se me ocurre nada más.

F

[Terrorismo islamista], pero además España afronta muchos otros problemas que vienen de atrás. Desde..., bueno, yo hablo por mi propia experiencia, desde que tengo uso de razón ha habido chanchullos y movidas muy raras entre los políticos españoles. El caso de fraudes de, desde González, Roldán y muchísimos más y desde las altas esferas, bajando hasta, hasta los ayuntamientos, simplemente, o escuelas. El, el problema también de la sanidad, de la educación, del empleo, del racismo y de la inmigración, del turismo y de la inmigración. Todos estos problemas han surgido todos uno detrás del otro, muy recientemente, por el crecimiento de la población, por el desarrollo tecnológico del mundo, que, a lo mejor, una persona de la

edad de mi abuela, española, no se podía imaginar hace cincuenta años que yo ahora mismo estoy en una esquina de la calle y puedo hablar con un ruso que esté en China, por ejemplo. Y este desarrollo a lo grande ha hecho que sea un crecimiento a lo loco. Se puede ver, no solamente en las calles, que de repente hay urbanizaciones enteras sin una canalización correcta, sino también en organizaciones de empresas, el mismo Gobierno está muy mal, está muy mal, porque los políticos realmente no saben cómo solucionar las cosas y es para lo que deberían de prepararse, para buscar soluciones. Claro que el paro va a seguir aumentando, pero si seguimos permitiendo que algunos tengan tres trabajos ilegales y cobren el paro, mientras otros luchan por conseguir un trabajo cualquiera que les permita tener un mínimo de experiencia para después poder ascender de posición o..., es que es muy complicado el tema del trabajo en España. Aunque, claro, en el resto de Europa es igual. La inmigración, tema súper grave, en mi modo de verlo. La inmigración es un tema tan complejo y tiene tantas ramas que casi que voy a resumir. La inmigración legal, inmigración ilegal. La inmigración legal está muy mal regulada y debería, deberían de cambiar un poco las leyes, porque no es justo que, porque yo tenga un montón de millones me pueda ir a vivir donde quiera y un pobre de, de otro país, a lo mejor, que no tiene nada y sea perseguido en su país por sus creencias o por cualquier cosa, no tenga derecho a vivir en cualquier otro país. Entonces, esa gran desigualdad, yo creo que es el factor fundamental que ha ido creciendo y creciendo la desigualdad, en el siglo XX sí, o XXI, bueno, a lo mejor desde el siglo XIX ya. Inmigración ilegal. Es irremediable. ¿Habrá soluciones reales para detener las fuertes migraciones de personas que hay en el mundo? Sí, la globalización está muy bien, todos podemos saber qué pasa en el resto del mundo, pero ¿realmente queremos saber cómo se están muriendo los niños de hambre? ¿Realmente queremos, nos aporta algo saber qué accidentes han habido en Mongolia o qué noticias nos transmiten todos los días? Que el mundo va cuesta abajo y sin freno.

G

Problemas que afronta España en el siglo XXI. Quizá una de las características principales del mundo contemporáneo sea esa de que el mundo se hace cada vez más pequeño. Y, aunque sea un concepto que hoy en día aparece en, en cada página de los periódicos, pero sí, no cabe duda que sí el, el fenómeno de la globalización ha hecho que los problemas que pueda tener un país siempre tienen que verse dentro del marco general y mucho mayor que es el de la globalización. Entonces, los problemas de España como un país integrado en, en lo que es la, podríamos decir, la esfera del, la, del grupo de los países industrializados, pues tiene, aunque actualmente y sobre todo en las, en las últimas dos décadas, haya, haya experimentado un progreso económico grandísimo, ahora España ya se encuentra en la situación de ser un país con, un país industrializado y eso hace que muchas personas del Tercer Mundo quieran emigrar también a España. Y España ha pasado de ser un país, cuyos habitantes emigren a ser un país que recibe emi-, recibe inmigrantes. Naturalmente, es mucho más, sí salta mucho más a la vista, cuando leemos en los periódicos la llegada de pateras con emigrantes ilegales del... sobre todo del continente africano, pero quizás esas fotos que aparecen en, en, en en los periódicos pues son solamente la punta de, de, de un iceberg que es mucho mayor y que es un problema que no se resuelva, probablemente no se pueda resolver simplemente poniendo vallas y cercando más todavía las fronteras y, puesto que el propio fenómeno de la globalización ha hecho que algunos países, el, el, el, la diferencia entre el nivel de vida entre países del Tercer Mundo y aquellos del Primer Mundo sea cada vez mayor. Otro problema que puede, que probablemente tenga que afrontar España en el siglo XXI sea el hecho de que España ya no sea un, un país de, tenga unos costes de producción bajos, como fue en los años sesenta, setenta y incluso en los ochenta, lo, todo ello, en comparación con otros países de Europa. Hoy en día los, los costes de producción en España son igual de, de altos como, como puedan ser en Francia y en España, y esto ha originado que ya en España muchas grandes empresas cierren sus plantas de producción y las, y, y, y, y, y las trasladen a, a países,

por ejempo de, de la Europa del Este o, o, por ejemplo, a países asiáticos como naturalmente China, y, donde los costes de producción son mucho más baratos. Todo esto tiene otra vez que ver con el fenómeno de la, de la globalización. Y una característica de ello es que ya no son los Estados los que deciden muchas cosas, sino son las grandes compañías, por lo tanto ese matiz de 'nacional' se va diluyendo cada vez más, porque son las empresas las que, al fin y al cabo, toman decisiones que después afectan a la economía de todo un país, con, con el resultado de que en España pues puedan cerrarse muchas empresas y, y la consiguiente pérdida de puesto de trabajo. Junto a estos, a estos dos temas que acabo de mencionar, quizás… [se agota el tiempo y se interrumpe la grabación]

H

España, a partir de, de la muerte de Franco, ha vivido una etapa compleja, después de, de cincuenta años de, de autarquía, de dictadura política, totalmente aislado del resto de Europa. En los años ochenta hasta nuestra fecha, Europa —España, perdón— ha tenido que superar una transición política realmente compleja a la que no se han visto sometidos ningún otro de los país de la Unión Europea. Y lo ha hecho realmente bien. Sus principales problemas o los problemas que realmente afrontaba el estado español como nación y como sociedad eran muy diversos. Primero fue pues sencillamente adaptarnos culturalmente al resto de Europa, que estaba a años luz de nosotros, en primer lugar. En segundo lugar, tal vez el más complejo, pues adaptarnos económicamente, coger el carro de la economía europea, era muy difícil y se consiguió, y entre medio acabar con dos problemas endémicos de nuestra sociedad, como son el paro y el terrorismo, encabezado principalmente por la banda terrorista ETA. España, hoy en día, ha solventado alguno de sus problemas y, si bien ha reducido el paro, hay que tener en cuenta de que se trata de un pequeño espejismo. Muchos expertos coinciden en apuntar que la progresión económica de España y con ello la reducción del paro laborar, se ha debido sobre todo a la especulación del suelo, que nuestro crecimiento económico se ha basado hasta ahora en el cemento, y que la reducción del paro ha venido dada por el aumento masivo de «contratos basura», de lo que llamamos «contratos temporales» o «indefinidos» que ofrecen poca garantía al empleado. Hoy en día, al margen de que esos problemas puedan reabrirse en un futuro cuando haya una pequeña crisis económica y nos podamos resentir, al margen de eso, se ha conseguido disminuir la amenaza terrorista, pero sí que es cierto que cada vez es más, es más... grave, digamos, las diferencias políticas que, que encontramos en nuestra nación, que se trata, bueno, es una nación muy, muy diversa, muy diversificada, casi podríamos hablar de, de una España autonómica. Los... las diferentes culturas, las diferentes formas de pensar, tratan de buscar su hueco, su espacio dentro de, del Estado español y cada vez más se habla de independencias, de selecciones, pues, catalanas o vascas, de selecciones autonómicas que representen también a España, pero con el nombre de Cataluña o País Vasco. Esto ha originado una enorme controversia, debido a que muchos expertos también coinciden en que podría debilitar la unidad del Estado español y, en el último caso, último caso muy extremo y casi virtual, pues acabar con la unidad de España. Este problema, aunque ahora mismo está casi despertando, siempre ha estado latente y podría conllevar graves perjuicios económicos en un futuro si la, el poder autonómico que se le concede a cualquier autonomía, llegue a ser tan grande que pueda tener una legislación económica totalmente autónoma. Así pues, España debe resolver los conflictos de identidad, aceptar que hay diversas formas de pensar, aceptar que hay mucho sentimiento enfrentado y buscar el clima idóneo para una convivencia pacífica, que de algún modo reporte bienestar social, cultural y económico a nuestra nación para así poder crecer, seguir creciendo en un futuro y ayudar de alguna forma a la economía europea y a la estabilidad internacional. No olvidemos que tal y como está hoy la coyuntura internacional, España puede desempeñar en un futuro muy próximo un papel fundamental como llave entre, entre las... entre el bloque europeo y el bloque digamos musulmán que cada vez cobra más fuerza en el contexto internacional.

I

Actualmente, el problema que más importa a los españoles es el del terrorismo, puesto que hasta ahora sólo habíamos tenido que preocuparnos por el terrorismo interno, es decir, el terrorismo de ETA. Un terrorismo, que si bien es a todas luces criticable, nunca llegó a los actos de barbarie que ha producido el terrorismo islámico. Si bien podemos decir que el, el terrorismo de ETA es un terrorismo que no puede ser excusado de ninguna manera, al menos no era tan indiscriminado como el terrorismo islámico que ha dejado a miles de familias de humildes trabajadores destrozadas. Este problema debe ser tenido en cuenta y habrá que tomar unas medidas muy firmes al respecto, puesto que un país no puede estar mediatizado por lo que unos pocos terroristas y salvajes quieran de un pueblo. La única manera para solucionar los problemas es el diálogo y la violencia nunca será la respuesta ni nos puede llevar a realizar actos de ninguna manera. Sin embargo, este no es el único problema que tiene España. El paro es otro de los problemas a los que tendrá que hacer frente el nuevo Gobierno. Cada vez son más los jóvenes que sufren el paro y esto redunda en una mayor dependencia hacia los padres. Los jóvenes no se pueden independizar, puesto que no logran encontrar un trabajo digno. Así mismo el precio de la vivienda se ha visto aumentado sustancialmente en los últimos años, por lo que junto con el aumento del paro, hace casi imposible lo que ya dije antes, el... la independencia de los jóvenes. La población española… [se agota el tiempo y se interrumpe la grabación]

J

Sobre los problemas que afronta España en el siglo XXI, lo primero que me ha venido a la mente es la inmigración, no sé si... bueno, seguramente será porque también es supuestamente es el tema que estamos tratando ahora en clase. Pues lo primero que me ha venido a la mente es la inmigración, sobre todo porque aquí en Canarias, la verdad es la tenemos muy cerca, y... vista, sinceramente, yo tenía una opinión que no, o sea, que... yo decía pero para qué vienen tantos inmigrantes a nosotros, que se queden en su país. Pero, realmente, no sé, creo que con el tiempo he decidido que esa opinión en sí es muy, muy poco... muy poco adecuada, ya que, ya que ellos también quieren tener una vida mejor, en otro país, bueno, mejor o no mejor, depende de, de los, del estado en el que hayan vivido. Normalmente siempre es a mejor. Y, por ejemplo, también otros problemas. Bueno, pero la inmigración afecta que si el sector de... o sea, afecta al... donde, por ejemplo, en el colegio también nos afecta. En Alemania, por ejemplo, yo tengo primas que tienen clases en la que la mayoría de los compañeros son turcos y eso, por un parte, vale, hay que ser, aceptar a los, los inmigrantes y toda esta historia, pero también hay que tener en cuenta que, por ejemplo, en la educación de los niños de esas edades, al al los niños turcos no dominar la lengua como la dominan los alemanes, pues, a la larga también repercute a los, los niños alemanes, porque su educación no va a ser la misma, o sea, bueno, su avance en la educación, vamos a ser realistas, no va a ser lo mismo en cuanto al aspecto, o sea, de la cultura alemana. A lo mejor se... se enriquecerán en otros valores, como son los valores de otras culturas. Pero, claro, siempre queda la duda. Pero si no, no, no, no lo planteamos de alguna forma, pues, pues no se sabe. Otro tema que podríamos decir que está afrontando España es el descenso del turismo que está viviendo España, sobre todo las partes turísticas. Es un aspecto que, si se piensa bien se dice, vale, España está sufriendo un descenso en cuanto al turismo, pero en España, bueno, en... lo que es en Canarias, se siguen haciendo hoteles, se siguen haciendo hoteles nuevos, los viejos no se llenan de turistas, pero se siguen haciendo nuevos hoteles, vale. Eso conlleva a que se creen nuevos puestos de trabajo, pero si a la larga después tienen que hacer, tienen que cerrar los antiguos hoteles, pues también pierden trabajo los otros. Así que siempre todo será una reacción en cadena, habría que encontrar una solución que fuese atractiva, bueno, atractiva, positiva para todos. O sea, atraer al turista, pero también... Bueno, yo creo que realmente lo que hay que hacer es no dejar que España sea como es. No, por ejemplo, el turista que viene aquí, a la isla, no busca, creo yo, vamos, no

busca estar en, ir a un bar alemán, tomarse una tarta alemana o, o beber cerveza alemana. Yo creo lo que busca más bien es el conocer la otra cultura mejor, o sea, porque yo, por ejemplo, si voy a Irlanda y no voy a ir a comer a un sitio donde me pongan papas con mojo y a beber una Tropical, sino voy a, a culturizarme, a conocer la cultura y a probar las cosas que mi tierra, se supone, que no hay. Lo que había hablado antes, también un problema, es el paro, pero el paro es un problema en España y es un problema en todos los sitios, siempre hay falta de trabajo. Y después, muchas veces, como también les pasa a los inmigrantes, después hay que aceptar un trabajo para el que... un trabajador, por ejemplo, es demasiado cualificado, podríamos llamarlo. O sea, que tiene cualidades que no, que no van a ser utilizadas, forzadas, desarrolladas. Después, qué más puede ser... Problemas que afronta España. Bueno, los problemas que afronta España son, España afronta todos los problemas que también afrontan los demás, los otros países, por ejemplo, bueno, o sea, le incumben en cierto modo, por ejemplo, en... cuando Bush mandó a las tropas, o sea, mandó a invadir... cuando invadió, bueno, cuando hizo la guerra en, en, en el Islam pues en... también nos vimos afectados nosotros, porque nosotros también tuvimos que mandar a, a nuestros soldados. Bueno, porque Aznar los mandó. No sé... no sé...

K
Das zweite Thema was ich heute ansprechen möchte sind die Probleme, den Spanien gegenüber steht jetzt im einundzwanzigsten Jahrhundert. Dazu kann ich sagen, dass auch Spanien schon von islamiti-, insgesamt vom Terrorismus betroffen wurde mit den Anschlägen vom 11. September, vom 11. März, was natürlich auch noch [fragmento ininteligible] ein Problem war, weil es kürz vor den Wahlen war und man so ein bisschen versucht hat zu vertuschen, wer diese Anschläge verübt hat und man hat es erst alles auf die ETA geschoben und irgendwie kurz vor den Wahlen noch einen guten Eindruck zu machen. Dann kommt hinzu, dass viele Spanier auch nicht so zufrieden waren mit der Politik Aznars, der sich sehr mit Bush verbunden hat, als es um den Irak-Konflikt ging. Da stand auch die Mehrheit der spanischen Bevölkerung nicht dahinter. Die Mehrheit der spanischen Bevölkerung war eigentlich eher dagegen, sich dort einzumischen und den Vereinigten Staaten Beistand zu leisten und hätte auch lieber bevorzugt, dass Spanien sich da etwas rausgehalten hätte.

L
Los problemas de España en el, actualmente. Bueno, me viene a la mente la problemática del País Vasco, de la ETA. Quizás las diferencias entre regiones muy pobres y regiones más ricas, como Cataluña, y los problemas exteriores como por ejemplo el problema con Marruecos sobre las Islas de Perejil y con la Unión Europeo en cuanto a la defensa común, por ejemplo como se ha demostrado ahora con Estados Unidos que España se ha quedado al lado de Estados Unidos y no a la Unión Europea.

M [entendió 'Problemas del s. XXI']
Desde mi punto de vista, este mundo civilizado, entre comillas, del siglo XXI tiene un problema muy claro. Los países desarrollados, desarrollados de nuevo entre comillas, solamente tienen un valor muy claro, el valor se llama 'pasta', o sea el dinero, el 'eurodolar', difunden, todo un grupo de empresas que estaban interesadas en difundir una serie de valores consumistas. Compre esto. Por qué, pues porque va a emitir un mensaje a todos los que están alrededor de usted. De usted tiene tanto dinero, usted tiene este gusto, usted tiene esta serie de valores en cuanto a, aunque sean políticos, en cuanto a valor se refiere. Bueno, el caso es, es una sociedad absolutamente consumista. ¿Qué es lo que pasa? Que lo único que interesa tanto a las empresas como al Estado, muchas veces presionados por esos grupos, esos *lobbys* que se forman con las empresas con mayor poder económico, es que el consumo se convierte en político. Pues ¿qué es lo que ocurre? Pues nada, aquí todo el mundo piensa en ganar pasta.

Vemos en los anuncios, que los consumidores picamos como, como cafres que somos y ¿qué es lo que pasa? Pues lo que ocurre, que este, esta Tierra pues se está destruyendo poco a poco. Hay unos indicativos clarísimos. Pues que aumenta la temperatura, desaparece la capa de ozono, etc., etc. y, bueno, eso es lo que estamos consiguiendo. Acabar con la Tierra. Por qué. Pues, porque tenemos una serie subnormales absolutamente. Y luego, bueno, hay otra problemática que somos unos cuantos ricos y luego está la numerosa población que son absolutamente pobres. De esta desigualdad surgen todos los problemas, por ejemplo el terrorismo del que hablábamos. Estoy seguro. Y todo se basa en una serie de valores equivocados, que estamos absorbiendo continuamente.

Flexibilidad léxica: fórmulas de bienvenida/conclusión (EP ·GP)

Metodología: Presentamos una combinación de palabras y solicitamos al alumno expresiones alternativas similares en español y en alemán. Disponen de tres minutos para cada categoría. En concreto, pedimos

- Utilizar fórmulas de bienvenida equivalentes a 'Bienvenidos al II Congreso Internacional sobre Hemoterapia';
- Emplear fórmulas de 'conclusión', por ejemplo 'para concluir'.

Así como en el ejercicio anterior no creímos necesario marcar los errores de expresión, gramática y estilo, porque no debían influir en la calificación del rendimiento de los sujetos, en este otro ejercicio sí lo consideramos apropiado, puesto que, en su calificación, los jueces deben prestar atención al uso apropiado de la lengua.

En este sentido, marcamos los errores morfosintácticos en rojo y los errores de registro, así como las expresiones no acuñadas en ***negrita y cursiva***.

Sujeto A

Fórmulas de bienvenida

En español

- Les damos la bienvenida al segundo Congreso Internacional sobre…
- Sean bienvenidos al segundo Congreso…
- Me alegro de saludarles en este congreso.
- Nos alegramos de darles la bienvenida a este congreso.
- Estamos encantados con su presencia en este segundo Congreso.

En alemán

- Herzlich willkommen bei unserem zweiten internationalen Kongress über…
- Ich heiße Sie herzlich willkommen.
- Seien Sie herzlich willkommen.
- Ich freue mich, Sie zu unserem zweiten internationalen Kongress über … begrüßen zu können.
- Ich freue mich über Ihre Anwesenheit bei unserem zweiten internationalen Kongress über…
- Ich freue mich, Sie bei uns zu sehen.

Fórmulas de conclusión

En español

- Y, para finalizar…
- Finalmente…
- Por último…
- Para acabar…
- En último tema…
- No quisiera acabar sin decir…

- En conclusión, es…
- Me despido diciéndoles…

En alemán

- Abschließend möchte ich darauf hinweisen…
- Zum Abschluß…
- Bevor ich mich verabschiede möchte ich Ihnen noch sagen…
- Zu guter Letzt…
- Als Abschied…
- Zusammenfassend…

Sujeto B

En español

- Me gustaría darles la bienvenida a este segundo Congreso…
- Estoy muy agradecido por poder darles la bienvenida a…
- Me complace poder darles la bienvenida en este…
- Es un gran honor para mí poder darles la bienvenida a…
- Primero, me gustaría darles las gracias por haber venido hoy a este… y me gustaría darles la bienvenida.

En alemán

- Willkommen auf diesen zweiten internationalen Kongress über…
- Ich freue mich, Sie hier auf diesem… willkommen zu heißen.
- Ich freue mich sehr, Sie heute auf dem… willkommen zu heißen.
- Es ist für mich eine grosse Ehre, Sie hier auf diesem… willkommen zu heißen.
- Es ist für mich eine grosse Ehre, Sie heute auf diesem… begrüßen zu dürfen.
- Vielen Dank, dass Sie heute auf diesem… erschienen sind, und ich heiße Sie herzlich willkommen.
- Es ist für mich eine grosse Ehre, Sie auf diesem… zu begrüßen.
- Ich bin sehr froh darüber, Sie auf diesem… zu empfangen.

Fórmulas de conclusión

En español

- Señoras y Señores, después de haber concluido esta conferencia, me gustaría despedirme y agradecerles por haber asistido hoy a este congreso.
- Como fin de esta conferencia, sólo me queda despedirme de todo el público, y me gustaría agradecerles que hayan asistido y espero que hayan disfrutado de esta charla.
- Por último, sólo me queda decirles adiós, hasta la próxima, y desearles mucha suerte, y además agradecerles su asistencia, y espero que se lo hayan pasado muy bien.
- Para terminar con esta conferencia hoy, me gustaría despedirme de todos los asistentes, y agradecer muchísimo su asistencia y su colaboración, y espero que hayan tenido una tarde agradable y que vuelvan pronto a la siguiente conferencia.

En alemán

- Meine Damen und Herren, nun möchte ich mich herzlich bei Ihnen bedanken dafür, dass Sie hier gewesen sind, und verabschiede ich mich nun von Ihnen und wünsche Ihnen, dass Sie gut nach Hause kommen.
- Ich möchte mich herzlich bei Ihnen bedanken dafür, dass Sie mich… haben und dafür, dass Sie mitgemacht haben und Fragen gestellt, und werde mich von Ihnen verabschieden und hoffe Sie bald wieder zu sehen, auf unserer nächsten Veranstaltung.

Sujeto C

Fórmulas de bienvenida

En español

- Señoras y Señores, hoy les queremos dar la bienvenida a este…
- Sean bienvenidos, Señoras y Señoras, también autoridades y clientes especiales, a este…
- Hoy estamos orgullosos de poder saludar a todos los presentes que participan en nuestro…
- Estamos muy contentos y vemos muy positivamente el aforo que tenemos hoy en nuestro…
- Buenas tardes, Señoras y Señores…
- Estimadas Señoras, estimados Señores, les agradecemos su presencia en nuestro...

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, wir möchten Sie heute ganz herzlich begrüßen zu diesem…
- Hiermit begrüße ich alle Anwesenden zu diesem…
- Heute findet der… statt.
- Wie sind stolz, Sie zum… begrüßen zu dürfen.
- Meine Damen und meine Herren, wir bedanken uns für die Anwesenheit heute an diesem…

Fórmulas de conclusión

En español

- Y no habiendo más asuntos de que tratar, cerramos la presente sesión y les doy las gracias por su asistencia.
- Después de tratar este último punto, quiero despedirme y quedar con Uds. en el próximo discurso que tendrá lugar el primer lunes del mes que viene.
- Quiero agradecer a todos los presentes la atención que me han prestado y terminamos por hoy, ***adiós***.
- Tenga la seguridad que investigaremos más a fondo diferentes cuestiones tratadas en el día de hoy para en futuros congresos poder seguir informándole más detalladamente.

En alemán

- Wir haben bisher die wichtigsten Punkte besprochen, und würden gewisse Themen für nächstes Mal belassen.
- Ich verabschiede mich hiermit und danke Ihnen für Ihre Anwesentheit.
- Nach diesem letzten besprochenen Thema möchte ich mich von Ihnen verabschieden und wir verbleiben bis zum ersten Montag des kommenden Monats.
- Ich möchte Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit danken und verabschiede mich bis zum nächsten Mal.
- Seien Sie versichert, dass wir alles tun werden, noch weiter innerhalb dieser Thematik zu forschen, damit wir in kommenden Vorträgen Sie detailliert informieren können.

Sujeto D

Fórmulas de bienvenida

En español

- Señoras y señores, me alegro de estar aquí y poderles hablar sobre este… que vamos a celebrar en estos momentos.
- Señores y señoras, estoy ***aquí*** para hablarles ***aquí*** sobre este… y agradezco su asistencia.
- Me gustaría darles las gracias por haber venido a este… y espero que se queden aquí hasta el final.

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, ich möchte mich bedanken, dass Sie hier kommen.
- Herren und Damen, ich freue mich, Euch hier zu haben.
- Ich möchte Danke sagen…
- Ich möchte mich danken bei ihr, weil Sie hier gekommen sind…

Fórmulas de conclusión

En español

- Por último, me gustaría desearles mucho éxito.
- Por último, me gustaría decir que tuvieran mucho éxito y espero verles en otra ocasión en otro congreso.
- Para concluir, quisiera decirles que espero verles en otro congreso y que les haya gustado estar aquí.
- Finalmente me gustaría concluir este congreso y desearles que les haya gustado estar aquí y participar en este congreso.
- En conclusión, quiero decirles que espero verles en un futuro y que les haya gustado estar aquí, y que tengan mucho éxito. Gracias.

En alemán

- Zum Abschluss möchte ich Sie sagen…
- Ich wünsche viel Erfolg, und ich hoffe, dass ich wieder Sie sehe.
- Zum Abschluss möchte ich sagen, dass ich Sie nächtes Mal sehen möchte bei diesem… und ich hoffe, dass Sie Spass gehabt haben.
- Ich möchte mich bedanken, dass Sie hier alle gekommen sind, und ich wünsche viel Erfolg in der Zukunft.
- Zum Schluss möchte ich viel Erfolg wünschen.

Sujeto E

Fórmulas de bienvenida

En español

- Estimados señores y señoras, Excelentísimo Presidente, bienvenido a…
- Es para mí un gran placer darles la bienvenida a…
- Es para mí un gran honor darles la bienvenida a…
- Es para mí una gran alegría recibirlos aquí con ocasión del…

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, herzlich willkommen zum…
- Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Gäste, wertes Publikum, geschätzte Freunde, werte Anwesenden…
- Es ist mir eine Ehre, es ist mir eine Freude, Sie heute hier anlässlich des … begrüßen zu dürfen.

Fórmulas de conclusión

En español

- Para terminar esta conferencia, les quiero agradecer su atención y su interés por el tema.
- Levantamos la sesión de hoy con la esperanza de que todos hayamos sacado máximo provecho de esta conferencia tan conmovedora.
- Cerramos la conferencia de hoy y estamos seguros de volver a reunirnos, si Dios quiere, con las mismas ambiciones dentro de un mes.
- Ha sido un placer para mí discutir con Uds. este tema tan… de nuestra sociedad de hoy en día, y responder a sus preguntas, que nos ayudan a reconocer la problemática del tema.

En alemán

- Und ich verabschiede mich heute von Ihnen, mit der Hoffnung, dass Sie sowie ich zufrieden nach Hause zurückkehren, und davon überzeugt sind, dass wir viel erreicht haben, wenn auch noch vieles ausständig ist.
- Und wenn ich mich hiermit von Ihnen verabschiede, dann tue ich das mit etwas Wehmut nach unserer zeitigen Konferenz, im Rahmen derer wir uns mehr kennengelernt haben, aber ich bin mir sicher, dass sich unsere Kommunikation weiter entwickeln wird.

Sujeto F

Fórmulas de bienvenida

En español

- Les doy la bienvenida a este…
- Les doy mi calurosa bienvenida a…
- Bienvenidos al congreso…
- Hola, estamos en el congreso…
- Muy bienvenidos…
- En este lugar….
- En primer lugar, quisiera darles la bienvenida a los presentes que han decidido apuntarse al congreso…
- Este es el acto inaugural del congreso…
- Quisiera saludarles atentamente…
- Estoy encantado de recibirles en este…

En alemán

- Ich heiße Sie herzlich zum… ein
- Herzlich willkommen in…
- Vielen Dank, dass Sie gekommen sind…
- Ich heiße alle Anwesenden willkommen.
- Ich freue mich, Sie heute alle willkommen zu dürfen.

Fórmulas de conclusión

En español

- En conclusión…
- Para terminar…
- Para acabar…
- Para finalizar…
- Como conclusión…
- Como término…
- Para llegar a un término…
- Para conluir…
- Finalizando…
- Concluyendo…
- Acabando…
- Y para finalizar…
- Así que finalmente…
- En conclusión…
- Como última idea…
- En resumen…
- En total…
- Todo esto quiere decir que…
- Con todo esto…

En alemán

- Zum Schluss…
- Endgültig…
- Um die Rede zu beenden…
- Letztlich…
- Letztens…
- Zum Abschluss…
- …und sind wir am Endpunkt angelangt
- Letztlich ist meine Meinung…
- Insgesamt…
- Der Zusammenschluss…
- Kurz gefasst…
- Um mich kurz zu fassen…
- …und sind wir beim Ende angelangt

Sujeto G

Fórmulas de bienvenida

En español

- Es un placer recibirles…
- Es un honor contar con su presencia.
- La organización se felicita de contar con su asistencia.
- Es una gran satisfacción para nosotros poder recibirles.
- Queremos saludarlos afectuosamente y darles una calurosa bienvenida a este evento.
- Nos sentimos inmensamente honrados con su presencia.
- Su presencia pone la guinda a nuestro congreso.

En alemán

[No se registró ninguna fórmula en alemán por falta de tiempo]

Fórmulas de conclusión

En español

- Para terminar…
- Para concluir…
- Para resumir…
- Para finalizar…
- Para hacer un breve resumen…
- Resumiendo…
- Para no quitarles más tiempo…
- Una última palabra…
- Un breve comentario final…
- Para despedirme…
- Una idea para que sigan pensando sobre este tema…
- Y, aunque ya estoy terminando, quiero añadir…
- Mi conclusión/opinión personal sobre este asunto es…
- Y ahora quiero emitir mi juicio personal sobre…
- Concluyendo quisiera añadir…
- Aunque sé que he agotado su paciencia hasta los últimos límites voy a decir este último comentario…

En alemán

- Und zum Abschluss möchte ich hinzufügen…
- Und zusammenfassend möchte ich sagen…
- Mein persönliches Urteil zu diesem Sachverhalt…
- Zuallerletzt meine persönliche Meinung zu diesem Thema ist…
- Ich möchte noch mal für zwei kurze Sätze Ihre Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen um zu sagen…
- Mein letztes Wort zu dieser Debatte wäre…
- Um Ihre Aufmerksamkeit nicht zu strapazieren, möchte ich jetzt noch mal kurz hinzufügen…
- Um meine Rede zu beenden…
- Als Zuschlusswort zu meiner Rede sei jetzt folgendes hinzugeführt…
- Ich würde Ihnen gerne mit diese letzten Worte auf den Weg geben…

Sujeto H

Fórmulas de bienvenida

En español

- Nos complace tenerles aquí hoy.
- Es un honor que estén aquí hoy.
- Es un placer que hayan venido.
- Gracias por estar aquí hoy.
- Esperamos que estén disfrutando de su estancia aquí.

En alemán

- Willkommen.
- Wir sind froh, dass Sie heute gekommen sind.
- Es ist eine Ehre, dass Sie heute gekommen sind.
- Ich wünsche Ihnen einen guten Aufenthalt.

Fórmulas de conclusión

En español

- Dicho esto…
- En resumen…
- Para terminar…
- En conclusión me gustaría decir…
- Como punto final…
- Como último tema del día…
- Para lograr una opinión final…

En alemán

- Am Schluss…
- Am Ende will ich sagen…
- Als Zusammenfassung…
- Schließlich…
- Am Ende soll ich darauf hinweisen, dass…
- Als letzter Punkt soll ich sagen, dass…
- Als letztes Argument…

Sujeto I

Fórmulas de bienvenida

En español

- Señoras y señores, es para mí todo un placer el recibirles en esta…
- Bienvenidos a esta…
- Señoras y señores, querría agradecerles su presencia en esta…

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, es ist für mich ein Vergnügen, Ihnen zu diesem… zu begleiten
- Willkommen zu diesem…
- Meine sehr geehrte Damen und Herren, ich will Ihnen danken, dass Sie zu dieser… gekommen sind…

Fórmulas de conclusión

En español

- Señoras y señoras, querría darles las gracias.
- Señoras y señores, querría darles las gracias por la atención prestada.
- Señor Presidente, ha sido para mí todo un placer el poder haber tenido esta charla con Ud.
- Señoras y señores, muchas gracias y espero poder verles nuevamente.
- Señoras y señores, muchas gracias y espero que nuestra reunión y las decisiones que hemos adoptado nos ayuden.
- Señoras y señores, querría agradecerles su atención y querría también invitarles a que conociesen...
- Señoras y señores, espero que nos podamos encontrar nuevamente dentro de poco.
- Señoras y señores, muchas gracias por la atención prestada, y espero que les haya resultado amena mi disertación.
- Para concluir, querría agradecerles la atención prestada.

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, vielen Dank.
- Sehr geehrte Damen und Herren ich wünsche, dass wie uns bald wieder sehen.

Sujeto J
Fórmulas de bienvenida

En español

- Les quiero dar la bienvenida a este congreso.
- En primer lugar, me gustaría pronunciar unas palabras para abrir este congreso.

En alemán

- Herzlich Willkommen zum Kongress.
- Ich heiße Sie hiermit herzlich willkommen zum Kongress.
- Auf diese Art und Weise will ich mich als allererstes gerne durch Sie herzlich einladen lassen zu diesem…
- Hiermit begrüße ich Sie sehr freundlich zu diesem…

Fórmulas de conclusión

En español

- Para terminar…
- Para concluir…
- Entramos en la recta final del discurso…
- Como últimas palabras…
- En último lugar…
- Para finalizar…
- Finalizando…

En alemán

- Um diesen Diskurs zu beenden…
- Als Abschluss würde ich gerne sagen…
- Mit den folgenden Worte würde ich meinen Diskurs beenden…
- Und hiermit kommen wir zum Abschluss dieses…
- Und hiermit sind wir zum Schluss dieses … gekommen
- Und zum Abschluss…
- Abschließend…

Sujeto K

Fórmulas de bienvenida

En español

- Bienvenidos al…
- Me alegro de verles a Uds. aquí...
- Muchas gracias que han venido…
- Me alegro que han venido tan numerosos…

En alemán

- Herzlich willkommen zum zweiten…
- Ich begrüße Sie herzlich zum…
- Seien Sie willkommen.

Fórmulas de conclusión

En español

- Conclusión…
- Último punto…
- Para terminar…
- Con esto podemos concluir…
- Finalmente…
- Como resultado…
- Como último…
- Resulta que…

En alemán

- Schlussfolgerung…
- Ergebnis…
- Resultat…
- Zum Schluss…
- Als letzter Punkt…
- Daraus resultiert…
- So ergibt es sich, dass…
- Daraus folgt…
- Daraus können wir schließen…
- Daraus können wir schlussfolgern…

Sujeto L

Fórmulas de bienvenida

En español

- Señoras y señores, les digo la bienvenida al…
- Estimadas señoras y estimados señores, bienvenidos al…
- Es un gran honor para mí abrir este… y dar las bienvenida a Uds.
- Señoras y señores, bienvenidos al…
- Me alegro mucho (de) poder ***decirle la bienvenida*** al...

En alemán

- Meine sehr geehrte Damen und Herren, ich begrüße Sie herzlich zum…
- Sehr geehrte Anwesenden, ich freue mich Sie heute auf dem … begrüßen zu dürfen.
- Meine Damen und Herren, es ist mir eine große Ehre, heute den … eröffnen zu dürfen
- Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren, ich begrüße Sie herzlich zum…

Fórmulas de conclusión

En español

- Para poner fin a mi discurso….
- Acabando el tema…
- Para terminar….
- Al fin…
- Concluyendo….
- Como conclusión…

En alemán

- Schließlich…
- Abschließend…
- Zu guter Letzt…
- Um zu einem Ende zu finden…
- Zum Schluss…
- Am Ende…
- Als letzter Punkt…
- Daraus kann man schließen…

Sujeto M

Fórmulas de bienvenida

En español

- Les damos la bienvenida al…
- Es un verdadero placer darles la bienvenida a este…
- Es un orgullo poder presentarles el…
- Hemos estado esperando mucho tiempo para poder traeros este…
- Señores y señoras, vamos a dar apertura a este…
- Estimados señores, gracias a la colaboración de … les hemos podido traer este….
- Sean todos bienvenidos a este…
- Tenemos ante todos unos días para compartir este…

En alemán

- Herzlich willkommen auf diesem…
- Es freut mich sehr, Sie auf diesem…
- Wir befinden uns hier, in diesem…
- Es ist wirklich für uns ein Glück, hier dieses…
- Hier in Las Palmas beginnt heute dieses…
- Es freut mich sehr, Sie willkommen zu heißen für…
- Es ist wirklich für mich eine Ehre, Sie für dieses…
- Dieses 2. Kongress ist für uns…

Fórmulas de conclusión

En español

- Dentro de ello podemos concluir que…
- Hemos escuchado una serie de argumentos a favor de…
- De ahí que…
- No cabe duda de que…
- La conclusión es clara…
- Sólo podemos sacar una idea de todo esto…
- Para todos Uds. no quedará más evidencia que…
- Hemos escuchado muchas ideas y de ahí solamente cabe concluir…
- Ahora sí que estarán todos a favor de…
- Desde luego que ahora no diferirán de la idea de…
- Y por fin la conclusión…
- Todo esto nos lleva a una clara conclusión…
- La síntesis de todo esto…
- En resumen…
- Está claro que entonces…
- Desde luego todo esto nos lleva a un punto final…
- La idea final de todo esto ha de ser…
- Solamente quiero que se queden con una idea final…
- Desde luego que ya no quedan dudas de…
- Creo que la tendencia natural después de esta serie de argumentos es que todos…

En alemán

- Alles kann sich nur in eins ergänzen…
- Um zu enden…
- Zum Schluß müssen wir…
- Bevor wir nach Hause gehen…

Reestructuración y simplificación sintáctica (EP ·GP)

Metodología: Leemos un texto corto compuesto por oraciones complejas y pedimos que lo simplifiquen por escrito. Lo leemos una segunda vez para que añadan aquella información que ellos consideran relevante. Finalmente, pedimos la reestructuración del sentido. Este ejercicio lo realizamos en español y en la combinación alemán-español.

Combinación español-español: Sueño y realidad

> **Sueño y realidad**
>
> El proyecto *Migrant Insertion in the Informal Economy* ha estudiado, entre otras, una cierta élite de jóvenes inmigrantes, llegados del Magreb o de África. La puerta de Europa se les abre naturalmente por el sur, pero también en el sur de Europa se encuentran la mayor proporción de «pequeños trabajos». Estos jóvenes inmigrantes, atraídos por los cantos de sirena del Viejo Continente, aceptan trabajos mal pagados, que no corresponden a sus cualificaciones, no declarados, ya que no tienen los papeles en regla. Viven desde entonces una lucha interna entre su identidad personal y social (la mayoría de ellos vivía en condiciones relativamente aceptables y gozaba de reconocimiento en sus países de origen) y este estatus laboral que les mantiene en las fronteras de la exclusión y de la pobreza en sus países de destino. Un gran salto hacia un futuro mejor que acaba siendo un espejismo.

A

El proyecto está estudiando el contraste entre 'sueños y realidad' que experimentan los jóvenes magrebíes de países pobres al llegar a su país de destino. Mientras en sus países de origen desempeñaban un trabajo reconocido dentro de su comunidad y gozaban de un prestigio social, al incorporarse a la cultura del país de destino toman conciencia del hecho de que se les considera inferiores.

B

Muchos jóvenes de países como, por ejemplo el Magreb o África, emigran al sur de Europa en busca de un nivel de vida mayor. Sin embargo, cuando ya están en esos países, no se encuentran con los que se esperaban y, muchas veces, viven en condiciones aún peores que en sus países de origen. En algunos casos, esos jóvenes disfrutaban de un cierto reconocimiento en su país. No obstante, en el país destino, en el que habían puesto todas sus confianzas, trabajan ilegalmente y están marginados.

C

Se ha efectuado una investigación con ciertos grupos de jóvenes inmigrantes que en principio en sus países vivían modestamente bien por tener cierta formación profesional, pero al llegar a través del sur europeo a nuestro continente, y por no tener los papeles en regla, están obligados a llevar a cabo labores duras y mal pagadas aparte de ser ilegales. Se trata principalmente de gente procedente del Magreb que se queda desilusionada con lo que han encontrado en el destino.

D

Cuando los inmigrantes llegan a los países del Europa del sur se encuentran con que todos los sueños dorados que tenían sobre un mundo mejor, mejor trabajo, mejores condiciones de vida, etc., etc. no tienen nada que ver con la vida a la que tienen que enfrentarse: condiciones de trabajo muy duras sin muchas posibilidades para mejorar en el futuro y se sienten muy frustrados y deprimidos, porque no consiguen realizar sus sueños.

E

Un proyecto ha demostrado que los jóvenes inmigrantes ilegales oriundos del Magreb o del África que buscan un futuro mejor en el sur de Europa vienen muchas veces bien preparados. En sus tierras disfrutaban de un cierto reconocimiento debido a su cualificación superior, pero en España tienen mucha dificultad de encontrar un trabajo que corresponda a su calificación, ya que no hay suficientes trabajos cualificados en España. Así que los inmigrantes aceptan cualquier puesto dado que no tienen otra opción. Su sueño de un futuro mejor no acaba sino siendo nada más que un espejismo.

F

El proyecto de Inserción Económica de los Inmigrantes estudia a una élite de jóvenes inmigrantes, quienes son los que traspasan la puerta de Europa por el sur, donde hay más cantidad de pequeños trabajos ilegales, sin seguridad ni salario adecuado. Pero no sólo adecuado a los países europeos, ni si quiera a la situación que tenían estos inmigrantes en su propio país de origen. Por lo menos en su 'casa', uno cuenta con una identidad personal y sobre todo social mucho más definida y estable, hasta el estatus laboral que consiguen 'aquí' no les reporta los mismo beneficios, sino que los mantiene en el umbral de la miseria más miserable que en su país de origen.

G

El sur de Europa es la puerta de entrada para los inmigrantes, porque en el sur existe una demanda de mano de obra para trabajos básicos. Un proyecto anglosajón se centra en la élite de emigrantes de África del norte. Ellos son personas reconocidas socialmente en sus propios países, y se convierten en trabajadores explotados en el país de destino.

H

El proyecto *Inmigrant Dissertion in Global Economy* estudia los problemas concretos con los que se topan los inmigrantes del Magreb que entran por el sur de la Península Ibérica. En la mayoría de los casos, los inmigrantes llegan esperando encontrar ese sueño social y económico que es el mundo occidental, pero se topan con trabajos ilegales y mal remunerados. Es entonces cuando surge la crisis personal que sufre este colectivo: por un lado la búsqueda de la identidad social y por otro el desarraigo laboral y la consecuente inestabilidad económica.

I

Un reciente proyecto realizado entre la élite africana y magrebí ha demostrado que los que deciden dar el salto a Europa se ven obligados a aceptar pequeños trabajos que se corresponden con sus estudios académicos por no tener los papeles en regla. Pasan de una vida aceptable y del reconocimiento público en sus países a una situación muy distinta y negativa en sus países de acogida, cuando realmente soñaban con un futuro mejor.

J

Según un proyecto, los inmigrantes jóvenes provienen sobre todo de Magreb o África, de ahí que sus países metas sean sobre todo los del sur de Europa. Un gran parte de ellos tienen que trabajar en empleos por debajo de los de sus cualificaciones debería permitirles, esto se da sobre todo porque muchos de ellos no tienen papeles. El futuro que ellos esperaban es totalmente contradictorio al que están viviendo.

K

Una organización de los Estados Unidos publicó un estudio sobre los jóvenes inmigrantes de Magreb y África que migran principalmente a los países del sur de Europa. Estos inmigrantes están confrontados con una lucha interna, porque, normalmente viven en los

países de destino bajo condiciones malas y normalmente tienen que aceptar trabajos que están bajo sus cualificaciones. Esto es estado bastante malo para ellos, porque antes, en sus países de origen, tenían un nivel de vida más alto.

L
La puerta de EU se abre por el sur. Y también en el sur es donde hay más trabajos pequeños. Los jóvenes inmigrantes aceptan trabajos que son bajo su qualification. Por eso tienen una indiferencia entre su misma personalidad y los países de destino.

M
La vida de los inmigrantes jóvenes de buena familia en los países de acogida es mucho peor de lo que esperaban, teniendo que aceptar trabajos bajo unas condiciones muy malas, mientras que en sus países de origen vivían mejor y disfrutaban de cierto reconocimiento social.

Combinación alemán-español: Die multikulturelle Herausforderung

> **Die multikulturelle Herausforderung**
> Die Arbeit mit gemischten Klassen, deren Schüler aus vielen verschiedenen Kulturkreisen stammen, erfordert ein besonderes Vorgehen und die Fähigkeit, zuzuhören. Einige Schulen beschäftigen „Sprachvermittler", die ausländischen Schülern helfen oder in den Hauptfächern Kurse in deren Muttersprache erteilen. Mehrere europäische Hochschulinstitute bilden künftige Lehrkräfte in dieser multikulturellen Pädagogik aus. Das Projekt Immigration as a *Challenge for Settlement Policies and Education* hat ihre Arbeit in sechs europäischen Ländern unter die Lupe genommen. Es ging darum, Denkanstöße zu geben und Ideen auszutauschen, wie ein optimaler multikultureller Unterricht aussehen müsste, der Immigranten, Flüchtlingen und Kindern aus ethnischen Minderheiten wirklich hilft, sich das nötige Rüstzeug zu beschaffen, um in dem wirtschaftlichen und sozialen Umfeld, in dem sie leben, Fuß zu fassen.

A
El proyecto se propone estudiar la manera de facilitarles a los profesores de los colegios europeos el trato con clases de alumnos procedentes de culturas muy diferentes entre sí. Así, uno de los estudios se centra en la armonización de los conocimientos de los alumnos y en la colaboración entre ellos.

B
El hecho de que en muchas aulas conviven y estudian niños de diversas culturas se ha convertido en un reto para los profesores. Se ha creado un proyecto que investiga la forma en la que se deberían impartir las clases cuando éstas están constituidas por un grupo multicultural. Además, este proyecto fomenta el debate entre los profesores y pedagogos para dar con un sistema educativo que realmente logre ayudar a las minorías étnicas a insertarse y adaptarse a las condiciones y exigencias de los países en los que viven.

C
Se ha elaborado un proyecto sobre las soluciones factibles para realizar una educación escolar adecuada en unas sociedades multiculturales como ya las tenemos en distintos países industrializados. Se trata de averiguar cuáles son los mejores sistemas para ayudar a extranjeros de distinta procedencia a integrarse poco a poco en el sistema escolar y de vida del país de acogida. Se habla de un desafío multicultural

D
Enseñar en clases con alumnos de muchas nacionalidades y lenguas diferentes resulta muy complicado, porque los valores que tienen los alumnos no son siempre iguales y el profesor

debe tener en cuenta todo esto a la hora de dar las clases. Por eso en algunos lugares se está enseñando a los profesores interesados a tener en cuenta todas estas ideas.

E

El trabajo como profesor en clases con alumnos de diferente proveniencia resulta ser un desafío. Por eso en algunos colegios se han encargado una especie de intermediarios culturales y lingüísticos que ayudan a los niños con dificultades de lengua; en algunos casos, las asignaturas principales incluso se imparten en la lengua materna de los alumnos extranjeros. Un proyecto académico europeo intenciona formar profesores especialmente para trabajar con clases multiculturales. Además, se está investigando cual es la mejor manera de dar clase a los alumnos extranjeros para que éstos consigan imponerse después en el mundo de la economía.

F

La llegada a Europa de cada vez más extranjeros y su inserción social, ha dado que pensar sobre el tema de la educación multicultural (cursos de idiomas para los extranjeros, clases de conversación, cultura, cursos de idiomas impartidos por extranjeros en su lengua materna, etc.) En total hay 6 países europeos trabajando en un proyecto que está desarrollando ideas para poder definir una educación multicultural y sobre todo para fomentar la inserción social y que los niños extranjeros se sientan aceptados en su nuevo medio.

G

La enseñanza en aulas con alumnos de distinto origen cultural es una tarea difícil. Hay universidades que imparten cursos especializados para profesores de niños multiculturales. Un estudio ha realizado un análisis de la calidad de la enseñanza en países con alto porcentaje de inmigración. La inmigración hace necesarios métodos de enseñanza que tengan en cuenta la composición multicultural del alumnado. Se pretende con este estudio encontrar las mejores fórmulas de enseñanza para que los niños inmigrantes puedan adaptarse a su nuevo entorno cultural y económico.

H

El trabajo en colegios con diferentes clases culturales es un tema con ciertas complicaciones. Algunas escuelas emplean a expertos en lenguas extranjeras. Otros institutos europeos siguen programas específicos. Un proyecto reciente sobre inmigración que afecta a 6 países europeos trata de recabar ideas e intercambian información acerca de cómo debería ser la docencia en ámbitos culturales y minorías étnicas.

I

En las escuelas de hoy en día se reúnen alumnos de diferentes clases sociales y culturas. Muchos de estos alumnos no dominan la lengua de su país de acogida por lo que tienen dificultades para seguir las clases. En algunos centros se recurre a personal no docente que pueda ayudarles en su lengua materna. Un proyecto europeo que se desarrolla en 6 países diferentes estudia la manera de facilitar la enseñanza a las minorías étnicas en una clase multicultural.

J

Este proyecto además ha estudiado en 6 países de la Unión Europea como se puede ayudar a los estudiantes inmigrantes a mejorar su inserción en la cultura meta. Una solución importante ha sido la de reforzar a estos estudiantes con unos profesores de apoyo destinados para este fin.

K

Hoy en día hay muchos colegios en los cuales hay clases con una mezcla de varias culturas. Este requiere mucha paciencia con los alumnos por parte de los profesores. Por eso ahora dejan formar intérpretes que deben ayudar a los estudiantes extranjeros de enterarse bien de los temas de los cursos por lo menos en las asignaturas principales. Ahora hay en Europa varias instituciones que se dedican a la formación de este tipo de profesores. Una de esas organizaciones es la *Challenge for European Settlement Education*.

L

La multiculturalidad de las clases en el colegio ocurren varios problemas. Para facilitar la vida de niños extranjeros ponen a dispuesto intérpretes a las escuelas para que puedan comunicar. Ahora existe un proyecto para investigar en 6 diferentes países la vida diaria de los extranjeros. También hay profesores que dan clases en la lengua extranjera para fortalecer y facilitar para vida económica y social en el país donde viven.

M

La multiculturalidad en los colegios, institutos, universidades, etc. necesita de nuevas herramientas y conceptos distintos como es el caso de los mediadores lingüísticos y culturales que intentan establecer puntos de unión entre las distintas nacionalidades, lenguas y culturas para mejorar la comunicación. Esas son las razones por las que se suele pensar en contratar a este tipo de persona para mejorar la comprensión en los entornos educativos.

Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones (EP ·GP)

Metodología: Leemos un texto que interrumpimos en el momento en el que consideramos posible la deducción a partir de otros componentes semánticos, de los conocimientos enciclopédicos de los alumnos, de los factores comunicativos relevantes. Son los alumnos los que deben dar una continuación o final probable. Seguimos leyendo y volvemos a interrumpir el texto, así sucesivamente. En nuestro caso son once anticipaciones, aunque la primera se hace únicamente como ejemplo para que comprendan la dinámica del ejercicio y no se tiene en cuenta en la puntuación.

Las pausas del lector del discurso para la actividad de anticipación de los estudiantes están marcadas con '[...]' y el texto omitido en la lectura se resalta en **negrita**.

> Machen die Immigranten, ob legal **oder illegal**, den „Einheimischen" auf dem Arbeitsmarkt Konkurrenz? Dieses Klischee muss […] **korrigiert werden**[2]. Im Süden Europas betrifft dieser Wettbewerb nur ganz bestimmte Typen von Arbeitnehmern: marginalisierte Jugendliche ohne […] **Ausbildung**[3], unqualifizierte Frauen, alte Menschen, Mitglieder ethnischer […] **Minderheiten**[4]. In Ländern mit hohen Arbeitslosenraten, wie etwa Italien und Spanien (aber auch anderswo), übernehmen die Einwanderer in der Regel die Arbeiten, die die Einheimischen [...] **ablehnen**[5]. Die „anderen" nehmen ihnen also nichts weg, sondern füllen vielmehr eine [...] **Lücke**[6].
>
> Andererseits sind die Ausländer ein bevorzugtes Opfer der Arbeitslosigkeit. In Deutschland zum Beispiel waren Ende der 90er Jahre 34 % der Immigranten in Berlin [...] **arbeitslos**[7] – doppelt so viel wie deutsche Bürger. Landesweit besaßen 38 % der nationalen Arbeitslosen keine Qualifikation, bei den Ausländern waren es 78 %. Die

---

[2] a) verschwinden; b) [...] ; c) [...]; d) [...]; e) aufgehoben werden; f) geändert werden; g) abgeschaft werden; h) [...]; i) beantwortet werden; j) verändert werden; k) beseitig werden; l) beiseite geschaft werden; m) [...].

[3] a) Zugang; b) Arbeit ; c) ohne Papiere; d) Bildung; e) Schulungen; f) Bildung; g) Ausbildung; h) [...]; i) Studien; j) [...]; k) Ausbildung; l) ohne Ausbildung; m) [...].

[4] a) Gruppen; b) Minderheiten; c) [...]; d) [...]; e) Minderheiten; f) Minderheiten; g) Minderheiten; h) Gruppen; i) etnischer Nationen; j) also Sektionen; k) Gruppen; l) Minderheiten; m) Gruppen.

[5] a) selber nicht machen wollen; b) nicht tun wollen; c) nicht ausführen möchten; d) [...]; e) nicht gerne ausfüllen; f) nicht tun wollen; g) nicht machen wollen; h) nicht wollen; i) nicht nehmen wollen; j) nicht übernehmen wollen; k) nicht machen wollen; l) no quieren hacer; m) nicht machen können.

[6] a) Lücke; b) Lücke aus; c) eine Lücke aus; d) [...]; e) Lücke aus; f) eine Lücke, Arbeitslücke; g) Lücke; h) [...]; i); eine Arbeit die die Spanier nicht nehmen wollen; j) eine Lücke aus; k) Lücke, eine Arbeitsmarktlücke; l) Lücke; m) espacio.

[7] a) arbeitslos; b) arbeitslos; c) ohne Arbeit; d) arbeitslos; e) [...]; f) arbeitslos; g) arbeitslos; h) arbeitslos; i) Arbeitslose; j) arbeitslos; k) arbeitslos; l) arbeitslos; m) arbeitslos.

mangelnden Sprach[...]**kenntnisse**[8] schränken den Zugang zu [...] **Beschäftigung stark ein**[9]. Die Ausländer lernen aber oft kein Deutsch, vor allem die Frauen, weil die Kurse zu [...] **teuer**[10] sind oder ihnen die Zeit [...] **fehlt**[11].

---

[8] a) –kenntnisse; b) –kenntnisse; c) –kenntnisse; d) [...]; e) –kenntnisse; f) –wissen; g) -kenntnisse; h) [...]; i) [...]; j) –kenntnisse; k) –kenntnisse; l) –kenntnisse; m) conocimientos de lenguas.

[9] a) [...]; b) Arbeitsplätzen ; c) zur Arbeitswelt; d) [...]; e) ofiziellen Amtsplätzen ein; f) zur Arbeit ein; g) Arbeitsplätzen; h) [...]; i) Arbeitsplätze; j) zu Arbeitsplätzen, zu bestimmten Arbeitsplätzen ein; k) zum Arbeitsmarkt; l) zum Arbeitsmarkt; m) [...].

[10] a) ihnen zu viel Zeit wegnehmen; b) zu schlechten Zeiten sind ; c) weil die Kurse zu teuer sind; d) [...]; e) zu teuer sind; f) [...]; g)[...]; h) schwierig sind; i) [...]; j) [...]; k) [...]; l) [..]; m) [...].

[11] a) nicht bleibt; b) fehlt; c) dazu fehlt; d) fehlt; e) fehlt; f) [...]; g) fehlt; h) fehlt; i) nicht reichte; j) zu kurz ist; k) fehlt; l) fehlt; m) nicht reicht.

Memoria (EP ·GP)

Metodología: Leemos un texto de 90 palabras compuesto por un número determinado de unidades de sentido (17). Al finalizar la lectura, los alumnos deben producir un texto oral que recoja el mayor número de unidades de sentido posible.

Hemos contabilizado las unidades de sentido transmitidas con respecto al total de unidades de sentido excluyendo las redundantes, siguiendo los siguientes criterios:

- Unidad de sentido transmitida (✓) o sustitución correcta ([✓]): +1 punto
- Omisión compensada (%): +1 punto
- Unidad de sentido transmitida con pequeña omisión (✓-): +0,5 puntos
- Unidad de sentido transmitida con ligera versión no exacta (-): +0,25 puntos
- Sustitución con ligera versión no exacta ([-]): +0,25 puntos
- Omisiones (O) y adiciones ([+]): 0 puntos

Texto empleado · 90 palabras · 1 unidades de sentido:

NUESTRA AMIGA LA SANGRE

(1) La SANGRE es un líquido · (2) sin el que no podemos vivir las personas ·. (3) También la necesitan los animales ·; (4) las plantas tienen una cosa parecida · (5) que se llama "la SAVIA" ·.

(6) Gracias a la sangre podemos respirar · (7) y defendernos de las infecciones · (8) y si nos cortamos con algo · (9) no nos desangramos por la herida ·. (10) En la sangre hay una parte [que los médicos han llamado] "el PLASMA" · (11) y es como agua de color amarillo ·. (12) En el plasma · (13) flotan unas cositas muy pequeñas ·; (14) que no se pueden ver a simple vista ·: (15) "las CÉLULAS" ·.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
1	✓	✓	O	✓	O	✓	O	✓	✓	✓	O	✓+	- [elemento esencial]
2	O	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓
5	✓	✓	O	✓	✓ [salvia]	✓	✓	✓ [salvia]	✓	O	✓	✓+	✓
6	✓	✓	O	%	O	✓	✓+	✓	✓	O	✓	✓	✓
7	O	[y sobrevivir]	O	O	O	✓	O	O	O	O	O	O	✓+
8	O	✓	O	✓	✓	✓	✓	✓	✓	O	[-]	O	O
9	✓	✓	✓	-	[✓]	✓	✓	✓	✓	O	[-]	O	O
10	O	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	O	✓	✓	✓
11	O +	✓	[✓]	✓	✓	✓+	✓	✓	✓	O	✓	✓	-
12	O	✓ [en la sangre]	O	✓	✓	O	✓	✓	✓	O	✓	✓	✓
13	O	✓	O	O	O	O	O	O	✓	O	-	O	O
14	O	✓	O	O	O	O	O	O	✓	O	✓	O	O
15	O	✓	O	✓	✓	O	✓	✓	✓	O	✓	✓	✓+
	6	14	6	11,25	10	11	11	12	14	1,75	10	10	9,5

\+ adición

O omisión
- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

a) la savia es un líquido amarillo
(1-4) La sangre es un líquido que poseemos no solamente las personas, sino también los animales y las plantas [no especifica que se trate de algo parecido en las plantas]
c) En la sangre hay un elemento que se llama plasma que evita que nos desangremos, son unas pequeñas partículas amarillas
(1) La sangre es un elemento necesario para poder vivir
(9) [el plasma] evita que desangremos
d) (6) Las células es lo que nos hace respirar
(8-9) Cuando nos cortamos y tenemos una herida, no sale sangre
e) (cuando nos cortamos), sale también sangre (…)
f) (11) Das sind die Plaketten die unsere Wünden heil machen lassen (...)
g) (6) A través de la sangre respiramos y nos alimentamos
(9) además cuando nos cortamos la sangre hace que las heridas puedan coagular;
h)
i) (10) (porque) en la sangre hay otro líquido amarillo que evita que nos desangremos
j) (2-4) Todos tenemos sangre, incluso los animales y las plantas
k) (8-9) Y cuando, por ejemplo tenemos una herida, sale sangre y nos duele (...)
(13-14) (En este plasma) hay cosas que no se pueden ver con los ojos
l) (1) La sangre es un líquido que corre por nuestras venas (...)
(5) (...) tienen la sabia, un líquido color blanco.
m) (7) Esas células nos permiten defendernos de las infecciones y otras enfermedades. Con esas células, que se llaman «glóbulos blancos».
(10-11) En la sangre encontramos un líquido casi transparente que se llama plasma
(15) ...Las células, que son también muy importantes

Continuación del ejercicio con mayor número de unidades de sentido:

(16) Las células de la sangre son de varias clases ·. (17) A unas se las llama "GLÓBULOS ROJOS" · (18) porque se parecen a globos de ese color · y (19) como son muchos · (20) le dan el color rojo a la sangre ·; (21) a otras las han llamado "PLAQUETAS" · (22) y son las más pequeñas ·. (23) Las que menos abundan son unas de color blanco ·, (24) los "GLÓBULOS BLANCOS" ·.

(25) El plasma también lleva los alimentos · (25b) que hemos comido · y (26) el agua que bebemos · (26b) cuando tenemos sed · y (27) las medicinas · (27b) que nos dan cuando estamos enfermos · y (28) otras muchas cosas más ·.

(29) La sangre llega a todas partes · (30) a través de unas tuberías muy especiales ·, (31) las arterias y las venas ·.

(32) Todas las células se producen continuamente, (32b) de día y de noche sin parar ·, (33) dentro de los huesos ·, (34) en lo que [los científicos llaman] la "MÉDULA ÓSEA" ·. (35) Para que te hagas una idea del trabajo que tiene la médula ·, (36) en un niño o niña de 10 a 12 años ·, (37) cada día debe fabricar ¡¡¡90.000 MILLONES DE GLÓBULOS ROJOS · y (38) casi tantas plaquetas!!! ·

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
16	✓	✓	O	✓	O	✓	✓	✓	O	O	✓	✓	✓
17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18	✓	✓	✓	✓-	O	O	✓	✓	O	✓	✓-	O	[✓]

19	O	✓	O	✓	✓	✓	O	✓	✓	O	✓	✓ +	✓+
20	O	O	O	✓	[✓]	✓	O	✓	✓	O	✓	O	O
21	✓	- [los plasmas]	O	✓	✓	✓	✓	✓	✓	O	✓	✓	✓
22	✓	✓	O	✓-	O	[-]	O	O	✓	O	-	-	✓
23	✓-	O	O	✓	O	[-]	O	[-]	O	✓	-	-	✓
24	✓	✓	✓	✓	- [glóbulos amarillos]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓+
25	✓	O	O	✓	✓	✓	✓	O	✓	-	✓	O	✓
25b	O	O	O	✓	O	O	✓	O	O	✓	✓	O	O
26	O	O	O	O	✓	O	O	✓	✓	O	O	O	✓
26b	O	O	O	O	O	O	O	O	✓	O	O	O	O
27	✓	O	O	✓	✓	O	O	✓	O	✓	✓	%	✓
27b	O	O	O	O	O	O	O	O	O	✓	✓	%	O
28	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
29	✓-	✓	✓	O	-	✓	✓	O	✓	✓	✓	O	O
30	O	✓	O	O	O	O	✓	O	O	O	O	O	O
31	✓	✓	O	O	✓	O	✓	O	O	✓-	✓	O	O
32	O	O	✓	O	✓-	O	O	✓ ['la sangre' por 'todas las células']	✓-	O	O	O	✓
32b	O	✓	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	-
33	O	O	O	O	O	[✓]	O	O	✓	O	O	O	✓
34	O	[médula espinal]	[médula espinal]	✓	✓	[-]+	O	✓	✓	O	O	✓	✓+
35	O	✓	O	%	O	-	✓	✓	✓	O	O	✓	O
36	✓	✓	O	✓	✓	[-]	✓-	✓-	O	O	O	✓	O
37	-	✓	✓-	%	-	-	✓-	✓-	✓-	O	O	-	-
38	O	O	-	O	-	✓	O	O	✓-	O	O	O	O
	12.25	12.25	6.25	15	11,5	11	11	13.25	13.5	7..25	11	9.75	14.25

+ adición
O omisión
- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

a) (23) (los glóbulos blancos) tienen un color blanco
(29) se mueven por el cuerpo (a través de las venas y de las arterias)
(37) se calcula que un niño entre 10 y 12 años) <u>tiene</u> aproximadamente 90.000 millones de glóbulos rojos

b) (21) los plasmas [por 'las plaquetas']
(19) ...los glóbulos rojos, que son <u>los más abundantes</u>

c) (37) 90 mil millones de células nuevas
d) (18) Se llaman rojos por ser de ese color
(35) que crea miles de células
(37) en un niño de 10 a 12 años se crean miles de células
e) (16) El plasma está constituido por...
(18) ...que se llaman así porque en su conjunto aparecen de color rojo
(20) (…) en su conjunto aparecen de color rojo
(22) Las que menos abundan son las plaquetas
(25) todo lo que comemos (...) se encuentra en nuestra sangre en una forma transformada
(32-32b) Todas las células se renuevan, se reproducen todos los días
(29) la sangre es transportada a través de nuestro cuerpo (a través de arterias y venas)
(37-38) 90 millones de células por día
f) (21-24) aber die aller allerwenigsten sind die Plaketten (…) Die weiße Blutkörperchen schützen uns vor Krankheiten und verstärken unser Immunsystem
(33-34) Auch entlang der Wirbelsäule und in den Knochen drin, zirkuliert das Blut und das Plasma.
(35-38) Damit ihr wisst wie wichtig das Blut für uns ist ein Kind von 9 bis 10 Jahre pro Tag mindestens 900.000 Mio. Plaketten schaffen muss am Tag
g) (36-37) en el cuerpo de los niños se producen 90.000 millones de células nuevas
h) (23) una de ellas [plaquetas] son los glóbulos blancos
(36-37) (…) un niño de 10 años produce al día unos 90 millones de glóbulos rojos
i) (24) hay glóbulos blancos que son los que se encargan de defendernos de las enfermedades
(32) Las células se forman dentro de los huesos [elimina «continuamente»]
(35-38) Fijaos si trabaja la médula ósea que cada día se producen 90.000 millones de células nuevas de las cuales la mayoría son glóbulos rojos y plaquetas
j) (25) En las plaquetas se encuentran todos los alimentos que nosotros tomamos hacia nosotros, así como los medicamentos que tomamos cuando estamos enfermos
k) (22-23) (...) las plaquetas, que son muy pocas. Hay otras que se llaman glóbulos blancos y también son muy pocas
l) (19) Son glóbulos rojos, las que son mayoritarias (...)
(21-24) (...) y los menos son las plaquetas. También hay los glóbulos blancos, que tampoco son tan muchos como los glóbulos rojos
(27-27b) El plasma es muy importante para nosotros cuando tenemos que tomar medicamentos para que sean eficaces
(37) por la noche se producen ... casi 100.000 de esos glóbulos
m) (17-18) Están los glóbulos rojos que son como grandes balones rojos
(19) Estos son los mayoritarios
(24) (...) se llaman glóbulos blancos y sirven para defendernos
(32b) ...durante todo el día
(34) En una parte protegida por el tejido óseo, llamada médula ósea
(37) 90.000 millones al día (de células)

Síntesis (EP ·GP)

Metodología: Leemos un texto, cuyo número de ideas principales y secundarias ha sido determinado con anterioridad, gracias a la colaboración de tres profesionales ajenos al experimento. La tarea de los alumnos consiste en sintetizar el texto escuchado sin omitir la información principal. De esta manera, podemos evaluar la capacidad de discriminación del alumno entre información relevante e información adicional y su capacidad de síntesis.

Texto empleado:

> **Zweite Generation, zweite Klasse?**
> Ein von der Europäischen Kommission unterstützte Forscherteam hat die Situation dieser zweiten Generation untersucht und ihre „Lebensqualität" in sechs Ländern (Belgien, Griechenland, Italien, Frankreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich) analysiert und verglichen. In erster Linie wollten sie mehr erfahren über den Effekt bildungspolitischer Maßnahmen auf die Integration und über die Zusammenhänge zwischen den Haltungen bestimmter Akteure (Erzieher, Sozialarbeiter, Polizisten usw.) und dem Grad der Eingliederung. Die Probleme der jungen Generationen können sich erheblich unterscheiden, je nachdem, ob diese Jugendlichen ihren Schulzyklus in ihrem Herkunftsland bereits begonnen haben, in ihrem Gastland geboren oder als Kleinkind angekommen sind, einer erst vor kurzem ausgewanderten oder seit langem niedergelassenen Familie.

Ideas principales:

- Ein Forscherteam [der EU] hat die Lebensqualität der zweiten Generation in sechs Ländern analysiert und vergliechen – Investigación orientada a analizar la calidad de vida de los jóvenes hijos de inmigrantes.
- Die Probleme der jungen Generationen können sich erheblich unterscheiden, je nachdem ob diese ihren Schulzyklus in ihren Herkunftsland bereits begonnen haben, in ihrem Gastland geboren oder als Kleinkind angekommen sind – Grado de integración variable según el historial de la persona.

Ideas secundarias:

- [der EU]: Investigación subvencionada por la Comisión Europea.
- Das Forscherteam wollte sich Aufschluss verschaffen über den Effekt bildungspolitischer Maßnahmen auf die Integration und dem Grad der Eingliederung – Factores que afectan a su integración (medidas educativas, actitud de los educadores, policía…).
- Die sechs Länder waren Belgien, Griechenland, Italien, Frankreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich – Marco del estudio.

A

Un equipo de investigadores ha realizado en varios países europeos un estudio sobre las diferencias en cuanto a la adaptación de inmigrantes de segunda generación al país de acogida.

B

Se ha llevado un estudio, desarrollado por la Comisión Europea, en el cual se estudia las distintas condiciones de vida en la segunda generación de inmigrantes en seis distintos países europeos, entre ellos Italia, Gran Bretaña, Alemania, etc. y se han tenido en cuenta distintos factores a la hora de llevar a cabo este proyecto. Sobre todo se ha tenido en cuenta factores como el hecho de si el jóven ha nacido en el país origen o en el país destino, si ha realizado sus estudios en el país origen o en el país destino, si lo ha criado una familia del país destino,

etc. También se tienen en cuenta distintos actores dentro de este estudio, como pueden ser personas que tienen influencia sobre estos inmigrantes, como son los educadores, policías, tutores, etc.

C
Es hat in 6 europäischen Ländern eine Untersuchung über die Lebensqualität der 2. Generation der Einwanderer stattgefunden und über den jeweiligen Stand ihrer Ausbildung.

D
La Comisión Europea ha financiado un estudio de la segunda generación de inmigrantes en Europa. La actitud de los trabajadores sociales y profesores afecta a su integración.

E
Ein wichtiges Forscherteam, welches von der Europäischen Komission unterstürzt wurde, fuhrte eine Studie durch, dessen Ziel die Untersuchung der Situation der zweiten Generation der Inmigranten in den europäischen Ländern war. Darum untersuchten sie mehrere Faktoren. Erstens, interessierte sie die Lebensqualität dieser zweiten Generation. Zweitens, der Zusammenhang der Situation dieser Menschen mit den politischen Massnahmen und drittens, das Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren durch Akteure wie Lehrer u.s.w. Dabei kamen sie zu den Schluss dass sich die Situation dieser zweiten Inmigrantengeneration stark veränderte je nach dem ob diese jungen Menschen bereits im Heimatland begonnen haben oder ob sie im Gastland geboren wurden oder je nach dem wie die Situation ihrer Familie im Gastland aussieht.

F
Se ha desarrollado un proyecto financiado por la Unión Europea para poder hacer comparativas entre distintos países (Bélgica, Italia, Francia...) para comprobar el efecto que produce la política de la enseñanza sobre el inmigrante, transmitida tanto por educadores, trabajadores sociales y policías entre otros. Se sabe que los problemas de los jóvenes extranjeros en cuanto a educación dependen de muchos factores: si el joven acaba de llegar al país de acogida o ha nacido en él, si ha comenzado/acabado la escolarización en su país de procedencia o de acogida.

G
Die folgende Studie befasst sich mit den Kindern der 1. Einwanderergeneration und bezieht sich auf 6 Länder: Belgien, Italien, Frankreich, Schweiz, England, Deutschland. Die Studie versucht aufzuzeigen, welche Unterschiede es in den Eingliederungsfähigkeit der Kinder gibt, wenn sie im Aufnahmeland geboren sind, als Kinder angekommen sind, oder die Schule schon in ihfen Herkunftsländern angefangen hatten.

H
Un investigador de la Unión Europea ha elaborado un informe a partir del estudio de la segunda generación de extranjeros en países como Bélgica, Grecia, Suiza, etc. El estudio aborda las relaciones existentes entre este colectivo y el resto de la sociedad en diferentes ámbitos laborales. Del mismo modo se ha tenido en cuenta la integración escolar y las diferencias resultantes de que el niño haya iniciado su ciclo escolar en el país de origen o haya recibido la educación escolar en el país de acogida desde que era pequeño.

I
Un estudio ha investigado la calidad de vida de los inmigrantes en diferentes países europeos. Se ha contado con la colaboración de numerosos estamentos (policía, trabajadores sociales,

etc.) Se ha llegado a la conclusión de que el futuro éxito o fracaso de los inmigrantes en esos países, así como su integración, depende en gran medida de si lias jóvenes generaciones recibieron su educación en su país de origen o, por el contrario, en el país de acogida.

J
Die EU-Komission hat eine Studie gemacht bei der das Verhaltungswesen der Inmigranten der zweiten Generation in 6 Ländern der EU analysiert und verglichen wurden. Es wurde vor allen Dingen als ein Problem aufgeführt das Alter in denen junge Inmigranten in das Land kommen. Man unterschied zwischen den Jugendlichen die die Schule im Herkunftsland begonnen haben, die sie dort abgeschlossen haben und andererseits, die die im neuen Land begannen.

K
Eine von der EU unterstützen [Untersuchung] wurden 6 Länder der EU untersucht und miteinander verglichen. Die Länder waren Belgien, Griechenland, Italien, Schweiz und das Vereignete Königreich. Hierbei wurde das Bildungswesen genauer untersucht. Die Einstellungen oder Haltungen von Erzieher und Politiker. Ebenso wurden die Probleme von Einwanderungskindern untersucht, die entweder schon als Kleinkind in ihrem Gastland angekommen sind, oder die bereits in ihrem Heimatland die Schule besucht haben und diejenige, die ihren Schulzyklus von Anfang an in Gastland vollzogen haben.

L
Un grupo de sciencistas de la UE hizo investigación sobre inmigrantes de la 2 generación. Investigaron también relaciones entre ciertos actores como profesores, educadores y la policía y los inmigrantes de la 2 generación. Se han notado diferencias entre los inmigrantes que ya nacieron en el extranjero, que se fueron al extranjero en la edad del jardín infantil o estos que empezaron su carrera escolar en su país de origen.

M
Un reciente estudio observa una relación entre el nivel de integración de los inmigrantes y su lugar de escolarización. Así, los inmigrantes que estudian en los países de acogida se integran mejor que los que estudian en los países de origen.

EVALUACIONES PREVIAS 2004/05 ·GC-1[2]

Sujetos (A-1) · (B-1) · (C-1) · (D-1) · (E-1) · (F-1)

Las evaluaciones previas del primer grupo de control se realizan a principios de noviembre, momento en el que se incorporan a las clases de la asignatura troncal 'Técnicas de Interpretación Simultánea: Alemán'. Nos ajustamos a la disponibilidad de cada uno, por lo que nos vemos obligados a realizar los ejercicios en tres grupos distintos durante una misma semana.

Conocimientos culturales ·Texto alemán (EP ·GC-1)

A-1

La intención sería dar a conocer lo que están, han decidido determinados organismos políticos para indemnizar a las personas que trabajaron en campos de concentración durante años de su vida. Todo este tipo de situaciones que recuerdan a lo sucedido son temas que la mayoría se quiere quitar cuanto antes de encima, solucionarlos cuanto antes para no tener que mirar ni indagar mucho más en ellos. Suelen ser temas tabú. No obstante, por que no se hable de ellos, no significa que no perviva en la conciencia de los que lo han vivido o han sido sus herederos siguientes, sobre todo en los recuerdos de abuelos a nietos, padres a hijos, el recuerdo histórico que prevalece en todos los libros de historia, las películas que se hacen referente al tema. Todo eso es una carga sicológica y emocional que pervive en el interior de un pueblo y del que difícilmente se pueden deshacer. Menos aún habiendo pasado todavía tan poco tiempo. Quizá dentro de cien o doscientos años esos residuos que se funden entre la memoria y lo emocional empiecen a desaparecer y el pueblo alemán se pueda sentir realmente libre al respecto.

B-1

Hombre, el texto está hablando del trabajo forzado. El problema es que no, no sé qué relación puede tener en el presente el trabajo forzado con lo que ocurre directamente en Alemania o en el norte de Alemania en este caso. Supongo que no he entendido exactamente todo lo que se explica en el texto, pero me imagino que puede tener relación con lo que ocurrió en el pasado en Alemania. Pero, pero en la actualidad, la relación o la situación laboral en este país, que está totalmente industrializado y es un país desarrollado, pues, este factor del trabajo forzado pues no se, no se da. Puede tener relación con la, con la Segunda Guerra Mundial o con lo que ocurrió después, pero sinceramente ahora mismo no, no sé a qué se refiere. Supongo que se refiere a los campos de concentración. Es muy posible que esté relacionado con, con la actividad laboral que de forma obligatoria y forzada debían realizar los judíos en este caso o incluso aquellas personas que estuvieran en desacuerdo con el régimen dictatorial y las consecuencias que ha tenido esto en la historia de Alemania.

C-1

El siguiente texto trató sobre los derechos de las mujeres embarazadas a no trabajar cuando ya lleven un cierto periodo de embarazo y al derecho a recibir por parte de estas mujeres una indemnización si lo que comenté anteriormente se produjera por parte de las empresas que han, que han hecho, que han hecho que esto pasara.

D-1

[Necesita aclaración del término 'Zwangsarbeit'] El texto es un crítica acerca de, de los trabajos forzados y hace, es un texto irónico y hace una comparación con el Tercer Reich y

[2] En adelante EP ·GC-1.

con, y con las leyes que no. Aquí hace un llamamiento para que se regulen, se regule este tipo de trabajo que no está lo, tan controlado como debería. Al nombrar el Tercer Reich, explícitamente lo está relacionando con los campos de concentración y todo lo de Hitler y todo lo que envuelve la historia alemana. También debido a la gran cantidad de inmigrantes que, que hay en Alemania, este tipo de trabajo está más encubierto.

E-1
[Silencio]

F-1
[Silencio]

Conocimientos culturales ·Texto español (EP ·GC-1)

A-1
Se le exige a través de un escrito a un, al secretario general de la ONU, Kofi Annan, el llevar a cabo la promesa elaborada por escrito hace más de una década para llevar a cabo el proyecto de autodeterminación del pueblo saharaui. Sobre todo desde el punto de vista de ver al pueblo saharaui con sus necesidades como pueblo individual que es sin que medien intereses personales, políticos y económicos por parte de terceras personas que ni siquiera pertenecen al pueblo saharaui. Como refuerzo a esta idea y esta petición, se pone como ejemplo al pueblo, a los pueblos israelíes y palestinos, en cuyo proceso de autodeterminación están la Comunidad Económica, digo, la Unión Europea y Estados Unidos involucrados. En relación a España podríamos decir que se está intentando llevar a una autodeterminación por parte de diferentes comunidades como son la vasca, la catalana, con esa finalidad de independencia y de autorregulación en la cual ahora mismo se está luchando, porque se pueda hacer un referéndum al respecto.

B-1
Bueno, en principio creo que el autor está claro que escribe este texto con el fin de llamar la atención de los ciudadanos, en este caso españoles, puesto que el idioma, el idioma utilizado es el español. Llama la atención de todos los ciudadanos puesto que lo que ocurre en el Sahara Occidental de forma directa o indirecta nos afecta a, a todos los españoles. Debemos recordar el marco cultural de lo ocurrido en el Sahara Occidental. Recordemos que esta, esta zona, situada cerca de Marruecos, en, vamos en el norte de África, perteneció durante, durante muchos años a, a España. Incluso son muchos los españoles que nacieron en esta zona, conocida, bueno en una zona conocida como El Aaiún, y, aunque esta zona dejó de ser española hace mucho tiempo y se acordó el crear una democracia firme en el país, esto no se ha conseguido aún. Debemos recordar también que el Sahara es un pueblo, el Sahara, el pueblo del Sahara Occidental es un pueblo nómada que hasta ahora no ha conseguido una situación política estable. El autor intenta sensibilizarnos con este problema, recordándonos también la primacía o la primacía mundial del, de Estados Unidos y del poder tan grande que ejerce en todo, en todo el planeta y los intereses que este pueblo, el de Estados Unidos, tiene para evitar que, de una vez por todas, se consolide la democracia en este, en esta zona del Sahara Occidental, puesto que, como sabemos, el presidente de Estados Unidos tiene intereses económicos en la zona, en la zona y su relación con Marruecos no interesa que se vea afectada por, por este pequeño, por este pequeño país que sería el Sahara Occidental. Es decir, Marruecos sigue teniendo influencia en el Sahara Occidental, sigue, sigue evitando que se consolida la democracia en este país. Por ello, como bien intenta este autor, debemos pensar y debemos quizás con la unión de todos los ciudadanos españoles conseguir con, con nuestros votos o con nuestra unión mejorar esta situación en el, en el Sahara Occidental.

Debemos pensar en la situación interna de todos sus habitantes y seguir la situación tan precaria que pueden estar pasando en la actualidad. No debemos olvidar también que en cierta forma, la situación de Marruecos nos influye también desde otras perspectivas y concretamente al pueblo canario por otros motivos, otros factores también siempre económicos y políticos. En fin, el autor principalmente pues intenta criticar al pueblo americano una vez más.

C-1
Bueno, este texto va dirigido a la ONU para que se cumpla la legalidad internacional y, por lo tanto, los países no decidan por sí mismos su política exterior, como por ejemplo, los Estados Unidos, que debido a causas petrolíferas y demás, están llevando a cabo una serie de, una política exterior a su manera, mirando sus propios intereses. Y, por lo tanto, este comunicado lo único que quiere es que se cumpla la legalidad internacional en respecto al conflicto saharaui.

D-1
La intención de los autores es que no se olvide el tema del Sahara y que sea vigente y que de una vez por todas se tomen medidas para lograr el ansiado referéndum y que se iguale a otros conflictos como el de Palestina e Israel que permanece más vigente, o se oye en más medios de comunicación que el, que lo que es el tema del referéndum del Sahara. El Sahara Occidental, antes era el antiguo Sahara español que tras la dictadura de Franco pasó a manos de Marruecos y de Argelia y después existe un Frente Liberal Saharaui que lucha por un Sahara, por la república, porque exista una república saharaui, saharaui. Independiente de como Estado independiente. Argelia pactó con este frente, pero Marruecos no y sigue luchando por, por conseguir el territorio del Sahara. Hace poco tiempo que dimitió el delegado de la ONU en, que llevaba todo el tema del Sahara y el referéndum todavía no se ha llevado a cabo. También se ha realizado una especie de alambrada entre Marruecos y, y la parte del Sahara donde viven, donde se encuentran ahora las jaimas y los refugiados y, también el problema del referéndum es que hay much-, Marruecos ha fomentado el hecho de que, quiere que vota gente que vive en el Sahara, pero los saharauis solo quieren que voten aquellos que, que pertenecen al antiguo Sahara Occidental, o sea al antiguo Sahara español. Hace poco se realizó una manifestación en el Sahara para, hace unos meses, para pedir que se celebre el referéndum, fue representación del Gobierno de Canarias. Canarias está muy concienciada con el tema debido a la cercanía con el Sahara y hay un problema con la inmigración ya que muchos canarios estuvieron trabajando allí. Por otro lado, Estados Unidos apoya a Marruecos en el hecho de querer que el Sahara esté bajo protectorado marroquí, ya que también tiene pactos con Marruecos en todo lo que es defensa y temas relacionados.

E-1
El problema del pueblo saharaui es uno de, de los problemas más, más críticos dentro de este siglo, ya que, como en otros muchos conflictos, también está determinado por la intervención estadounidense, ya que son, este país es un pequeño impedimento para que el pueblo consiga la autodeterminación. Una vez se interponen los intereses económicos que hacen que no se puedan llegar a conseguir esta, el fin que persigue este pueblo y, como en otros muchos países africanos, la globalización y la industria y la economía son intereses que se anteponen a cosas tan fundamentales como la libertad de un pueblo o la garantía de vida de una calidad en un futuro. La Unión Europea está intentando que este pueblo consiga su fin y le pide a Estados Unidos y a la ONU en este caso que tomen medidas que les ayuden a llevar a cabo la autodeterminación y evitar que tales intereses se interpongan en el camino

hacia la paz. Estados Unidos, como siempre, una vez más, pone, pone obstáculos que están basados en intereses económicos dentro de [...]

F-1
En el discurso que se ha pronunciado, se hace referencia a la legalidad internacional con respecto al referéndum de autodeterminación que tocaría muy de cerca de Europa, incluso a Estados Unidos y también a Marruecos, en cuanto al pueblo saharaui. Se hace mención de la necesidad de que la Unión Europea tome parte dentro de este, de este tema de la legalidad internacional, puesto que el pueblo saharaui no puede seguir sufriendo esta situación. Igualmente, se hace mención de el papel que desempeña George Bush de Estados Unidos y de su hijo.

Conocimientos enciclopédicos (EP ·GC-1)
Prestige

A-1
Con respecto al *Prestige* podemos concluir en el día de hoy, después de dos años, tras este terrible desastre ecológico en el que toneladas de crudo se vieron vertidas al mar, que la razón principal por la que pudo suceder un desastre de este tipo va una vez condicionado a los intereses económicos existentes por parte de empresas y países. Observamos que la falta de regulación, regularización perdón, la falta de seguridad, la falta de mejoras, en el buque que transportaba el crudo se puede llevar a una negligencia que está, va de la mano por un simple ahorro económico. Ese ahorro, ese intento de ahorro económico se ha, se ha facturado una fauna marina, cuyas dimensiones económicas son incalculables, se ha facturado un déficit en lo que es la economía gallega, se ha facturado un sin fin de problemas económicos, en los cuales se demuestra que si las cosas se hubieran llevado bien, el precio que ha pagado la sociedad española y el planeta no se hubiera originado. Quizá como único punto positivo, se podría valorar el interés y la entrega por parte de miles de personas, sobre todo a destacar los voluntarios, procedentes no sólo del territorio español, sino también de otras partes del mundo, partes de Europa e incluso Estados Unidos, que aún en el día de hoy siguen con su limpieza en las costas gallegas, eliminando el chapapote restante, que aún nos recuerda el desastre ecológico y sobre todo el descenso económico y social que sufrió el pueblo gallego.

B-1
El problema del *Prestige* surgió aproximadamente hace dos años, cosa así. Fue un accidente que ocurrió en las aguas cercanas a la provincia de Galicia, al norte de España. Todo se produjo cuando un petrolífero, que venía del norte de Europa, cargado de petróleo, se encontró con una fuerte tempestad que hizo que el barco se resquebrajara y comenzara a perder el crudo que llevaba dentro ¿Qué ocurrió? En seguida, al momento de producirse este accidente, la Autoridades portuarias, las Autoridades españolas fueron alarmadas, fueron avisadas de este accidente y rápidamente las Autoridades españolas tomaron cartas en el asunto, concretamente el Gobierno que reinaba en ese, en esa época en España era el Partido Popular, a cuya cabeza se encontraba el señor Don José Aznar. La decisión que tomó con respecto a este accidente o la decisión que tomaron los políticos de este momento fue la de dejar por un tiempo el barco cercano a las costas de, de Galicia. Los días fueron pasando y este problema se agravó, puesto que a diario la cantidad de crudo que se vertía al mar era de toneladas. Con la consecuencia de que todo el hábitat marino de la zona se vio afectado. Son muchas las especies, las especies animales, las especies vegetal que murieron y que estuvieron a punto del exterminio en la zona gallega de España, bueno gallega e incluso en toda la zona norte de la Península. Las consecuencias de este accidente han sido muy

graves. Ahora han pasado dos años y la situación, la situación de Galicia pues se ha visto muy lentamente mejorada ¿Qué ocurrió con esta situación? ¿Qué ha ocurrido en estos dos años? Han sido muchas las personas que como sabemos en esta zona se dedicaban a la recogida de marisco, de o incluso a la pesca, que se ha visto dañada y económicamente pues han sufrido un, un gran golpe, puesto que han sido muchas las familias que de no haber sido por las ayudas estatales, habrían, no habrían podido sobrevivir. Cuando este fenómeno, este accidente ocurrió hace dos años, fueron muchas las personas, no sólo en el territorio español, sino incluso fuera del territorio español, que decidieron acercarse a las costas gallegas, para ayudar en la medida de lo posible, es decir, para aportar su granito de arena. Fueron miles y millones, miles y millones las personas que enfundadas en un traje plástico y con una pala en su mano ayudaron a limpiar la zona costera del norte de España. Cada día eran toneladas y toneladas las que se recogían en diversos puntos y, como muchos de ellos recuerdan aún hoy, parecía que esto nunca se iba a acabar, es decir, parecía que el crudo nunca se agotaba.

C-1

El *Prestige* fue un petrolero que se, que se hundió frente a las tierras gallegas. Esto, eso ocurrió hace aproximadamente dos años y lo cual tuvo unas consecuencias terroríficas para las costas gallegas, para las costas gallegas. Este hundimiento se produjo, porque este petrolero no era seguro, era de, era monocasco. Al producirse este hundimiento miles y miles de personas se quedaron sin trabajo ya que Galicia es uno de los principales productores de pescado y de marisco. Esto volcó a toda la sociedad española en ayudas, lo cual es, lo cual ha llevado a, a restablecer más o menos el orden en la zona. Después de muchos esfuerzos ya, por fin, se ha conseguido restablecer el orden en las costas gallegas.

D-1

El *Prestige* fue un barco petrolero que naufragó en aguas de Galicia formando un desastre ecológico con el fuel que quedó adherido a las rocas y afectó a la principal fuente vida de Galicia que es la pesca y el marisco y todo eso. También llegó a las costas francesas este fuel y las consecuencias han sido también en otro tipo de campos, como el político, ya que se dio la orden de alejar los, de alejar el barco de la costa y se hundió a medio camino. El capitán del *Prestige* está actualmente en, en una cárcel española y el *Prestige* fomentó una increíble llegada de voluntarios a Galicia para la limpieza de las costas. En cuanto a repercusiones políticos, fueron muy criticados los ministros por el pueblo gallego por no haber previsto lo que podía pasar o por no haber estado en Galicia en los días en que pasó y las consecuencias duraron mucho tiempo, con el consiguiente aumento del precio del marisco y la ruina para muchas compañías de pescadores y para, para muchas personas de Galicia que recibieron ayudas por parte del Gobierno de España.

E-1

Una de las catástrofes ecológicas que han marcado a España en los últimos años ha sido el accidente del *Prestige*, cuando este barco petrolero encayó en las costas gallegas y, y donde la carga que llevaba, el petróleo, pues se, se, fue a dar al mar, causando una catástrofe ecológica de gran magnitud y el pueblo español se vió muy triste ante las imágenes y las consecuencias que trajo consigo este hecho, ya que no sólo, no sólo se dañó la costa, sino que además todas las especies de peces que habitan ahí sufrieron grandes daños y esta catástrofe fue, bueno ha sido, porque aún continuan las labores de limpieza y de, de mantenimiento de estas costas, pues ha sido una de las graves de las costas de España. Y, por ello, se quieren tomar medidas para que los barcos que porten este tipo de cargas que son tan nocivas no se acerquen tanto a las costas y causen y que se puedan llegar a producir este tipo de accidentes.

F-1
[Entendió mal el ejercicio y sólo habla de terrorismo islamista]

Terrorismo islamista

A-1

En estos días, en pleno siglo veintiuno, el terrorismo islamista es una realidad para el primer mundo. Estados Unidos, Europa, está sufriendo, está viviendo una de sus mayores pesadillas actualmente. Hay personas que califican el terrorismo islamista como una tercera guerra mundial, no obstante es una guerra diferente, más inhumana que nunca y más difícil de combatir que cualquier guerra que conocemos de épocas anteriores. Es una guerra contra lo inesperado. Es una guerra que hace que el pueblo atacado, que es uno sólo, sino que puede ser cualquiera, generando dudas en todos los habitantes, genera a su vez una, un retroceso en lo que nos habíamos esforzado tanto por avanzar. En, ser dentro de Europa sociedades tolerantes, libres, abiertas, multiculturales, multirraciales, todo eso se está viniendo lentamente abajo inducido por ese terrorismo islamista al que estamos expuestos a cada minuto del día. Como si de una película de ciencia ficción se tratara, vivimos la caída de las dos Torres Gemelas, algo que solamente veíamos como entretenimiento fue un hecho real, un hecho que no solamente impactó a los propios norteamericanos, sino al resto del mundo. No obstante, deberíamos todos ver las causas que se esconden detrás de este terrorismo islamista, las causas son principalmente económicas, porque el primer mundo se está quedando sin recursos naturales, entre los cuales el más importante es el petróleo, bien que sí poseen los países islamistas o árabes y para acceder a ello se está haciendo uso de un privilegio como es un mayor conocimientos o una mayor, mayor evolución propia de un continente como es el europeo, que en cada época de su evolución o de su, de su desarrollo, vivió lo que, vivió de la manera que lo quiso vivir, causando los males que causó, pero que, gracias a todo eso, tiene el entendimiento de que nos valemos hoy en día para poder señalar y juzgar al mundo islámico. Me pregunto seriamente cómo es posible que Europa y luego su hijo, que sería América, se han permitido en libertad hacer y deshacer, destruir y matar a lo largo de la historia todo lo que se han encontrado por medio para obtener solamente beneficios y ganancias, llegando al entendimiento actual y cómo no se le permite un libre desarrollo independiente y cargado, que debería de estarlo, lleno de respeto hacia el mundo islámico, sus costumbres y su filosofía de vida. Han pasado dos mil años desde el cómputo que se lleva, pero sigue vigente la ley de las cavernas, la ley del más fuerte.

B-1

Bueno, como sabemos el mundo está dividido por religiones. Son muchas las religiones que podemos encontrar en el, en el planeta. Existen católicos, existen protestantes, todos ellos cristianos y existen en todo el mundo islámico, pues, el, el islamismo. Concretamente ya en el islamismo existe una vertiente radical que se conoce como islamismo radical. Los seguidores de este movimiento se basan principalmente en lo que se ha escrito en el Corán, es decir, en la palabra de Alá. Sin embargo, con diferencia de otros musulmanes, que es la categoría que reina en todo el mundo islámico, el movimiento islamista tiene una visión un poco más radical de la, del, del Corán. Esto lo notamos en, en sus ocasiones, que han, se han ido produciendo a lo largo de este siglo veinte de forma quizás más concentrada o de una forma algo más brutal. El islamismo radical ha existido seguramente siempre, sin embargo en este siglo veinte y veintiuno la situación y la desigualdad quizás social es mucho más visible que lo que fue en el pasado. Y quizás motivados por esta razón los islamistas han, han decidido ir más allá y han comenzado a llevar o a iniciar la actividad de terrorismo de forma cada vez más cruel y sangrienta. Como podemos quizás recordar uno de los atentados terroristas más importantes islámicos ocurridos en el siglo veinte, en el siglo veintiuno, perdón, ocurrió en la ciudad de Nueva York, cuando varios radicales islamistas raptaron varios aviones de líneas comerciales normales y estrellaron esos aviones contra las Torres Gemelas, como popularmente se les conoce en español. Fue un atentado en el que murieron miles y miles de

personas, la mayoría estadounidense, y que abrió, abrió los ojos de muchas personas del mundo entero, puesto que a raíz de ese momento el miedo fue creciendo.

C-1

El terrorismo islamista es una de las amenazas más peligrosas a las que está expuesta el mundo hoy en día. Esto se ha dado a conocer sobre todo mediante los atentados que ocurrieron en Norteamérica el 11 de septiembre de 2001, en los cuales dos aviones impactaron contra el World Trade Center provocando así su derrumbamiento y la muerte de aproximadamente tres mil personas. En el mismo instante en que se producía esto también impactó otro avión contra el Pentágono en Washington y otros dos fueron derribados antes de impactar contra la Casa Blanca y demás. A partir de ahí se empezó a investigar sobre el tema y se dieron a conocer, se dio a conocer se puede decir que el nombre del hombre más importante del terrorismo islamista que es Ben Laden. Actualmente, tres años, tres años después, no se ha logrado dar con este personaje, pero este, pero esto sí ha, sí ha ocasionado que se haya, pero este ha ocasionado muchísimas muertes, y también ha llevado a que varios países como Estados Unidos produzcan guerras. También aquí en España nos sentimos muy amenazados por este terrorismo, ya que hace aproximadamente medio año, el 14 de marzo, se produzco un atentado de gran magnitud, el mayor atentado en la historia de España. Varios terroristas islamistas hicieron volar varios vagones de un tren de cercanías en Madrid, esto produjo aproximadamente doscientos muertos y estos atentados fueron debidos al apoyo de España en la guerra de Irak, al apoyo de España a Estados Unidos en la guerra de Irak, donde la mayoría de, de la ciudadanía se oponía a esto. Debido a esto, gracias a Dios, que el PP perdió las elecciones, ya que se sintieron engañados por los políticos la gente que lo votara anteriormente. El, el terrorismo islamista está extendido por todo el mundo y es una corriente que, a mi opinión, nunca se podrá extinguir, ya que sus creencias religiosas, son fanáticos, digámoslo de alguna manera. A causa de los atentados que se produjeron en Nueva York, el primer objetivo del presidente Bush de los Estados Unidos, era acabar con este terrorismo y un mes después de estos atentados comenzaron una guerra contra Afganistán. Allí supuestamente está la sede de este terrorismo y a continuación, tras bombardear todo el país y acabar con, destrozando todo el país y numerosas vidas, decidieron que Sadam Hussein e Irak también eran una gran amenaza para el mundo entero, sobre todo para ellos, y que éste aparte escondía armas de destrucción masiva. Después de esto, de Afganistán, le tocó el turno a Irak. Y después de una año y algo aún siguen allí, ya han logrado capturar a Sadam Hussein, pero lo cierto es que nunca han aparecido armas de destrucción masiva, por lo que el mundo entero cree que las razones que le llevaron a atacar Irak fueron, fue el petróleo [continúa, pero no se contabiliza por estar fuera del tiempo disponible]

D-1

En cuanto al terrorismo islámico, comenzó con el atentado del once de septiembre contra las Torres Gemelas que Bush adjudicó a Ben Laden y éste lo reconoció. A partir de ahí la división entre el mundo Occidente y el islamista ha fomentado este terrorismo. Cada vez más el hecho de involucrarse en la guerra de Irak es la consecuencia del atentado contra las Torres Gemelas y el que se haya involucrado España a éste se le atribuye la causa de los atentados ocurridos en Madrid el once de marzo y hace poco detuvieron a una, un intento contra la universidad. Por otra parte, el Gobierno socialista ha propuesto realizar una especie de alianza para lograr la relación entre el mundo islámico y el mundo occidental y es uno, según las encuestas, las estadísticas el miedo a los ataques terroristas ha aumentado mucho más que antes de lo que ocurrió el 11 de marzo y el conflicto de la guerra de Irak también fomenta este miedo, que el pueblo español está en contra, pero el haber salido así, que el

Gobierno socialista haya sacado las tropas de Irak ha tenido graves consecuencias en las relaciones entre Estados Unidos y España.

E-1
El terrorismo islámico ya es un problema que no sólo se centra en determinadas zonas de países árabes, sino que, con el transcurso del tiempo, este, este tipo de terrorismo se ha extendido, ha crecido, se han formado diferentes grupos. Las diferentes organizaciones han establecido vínculos y ha llegado el punto, en el que no sólo afecta a esto países, sino que ya alcanzan países fuera de los árabes e incluso llegando a la gran potencia estadounidense, que hizo que el once de septiembre del 2001 el mundo entero temblace y se, y tuviese miedo ante el gran ataque terrorista que se produjo en Nueva York y, a partir de ahí, no sólo fue ese el único ataque, pero parece que el de poder alcanzar a esta superpotencia, se diese más importancia a este tipo de terrorismo, pero además, no sólo han, ese no fue su último ataque, sino que además este tipo de terrorismo es vengativo y a las personas que han colaborado con Estados Unidos también les han, han castigado y es el caso de España, cuyo reciente atentado fue aterrador y el, ha creado una nueva polémica, un nuevo debate acerca del terrorismo en general y donde la Unión Europea, junto a los demás países se ha unido de forma especial.

F-1 [entendió mal el ejercicio y sólo habla de terrorismo islamista]
El terrorismo islámico es uno de los temas más importantes y que a la vez trae más conflictos dentro del todo el mundo. Hemos oído hablar de muchos terroristas y se puede observar que desgraciadamente se encuentra no sólo dentro muchos países de Europa, sino también en países de cultura islamista. Desgraciadamente ese terrorismo va más allá de las fronteras de su país e irrumpe en otros países, como puede ser España o Alemania dentro de la Unión Europea o incluso llega a pasar a otros lados como puede ser Estados Unidos. Podemos recordar que hace no mucho tiempo tuvo lugar la inmensa catástrofe del once de septiembre en la que la población estadounidense se vió sumamente y drásticamente afectada. Con respecto al terrorismo islámico hay que destacar que todos los, todos los atentados que estas personas llevan a cabo, siempre dejan muchas víctimas a su paso y un gran dolor y desesperación para todos los que sufren. Hace poco ha tenido lugar un atentado en Madrid un gran atentado que ha causado la muerte de muchas personas y, como posibles personas que han podido llevar a cabo este atentado se ha estado nombrando a grupos o asociaciones terroristas islámicas. Desgraciadamente no sabemos exactamente por qué actúan estos terroristas de esta manera y cual es efectivamente el fin que persiguen con ello. Evidentemente uno de sus fines es sembrar el terror entre la población y posiblemente instaurar, instaurar su poder y conseguir lograr todo lo que ellos no pueden conseguir por medio de las palabras o de una política justa. Teniendo en cuenta las acciones terroristas que se desarrollan en otros países, pues podemos relacionar brevemente todos estos, todos estos terroristas puesto que todos ellos se centran en la violencia y en la fuerza y persiguen como fin de una manera drástica conseguir cierto objetivo a base de, de hacer daño al resto de la población. Es evidente que la sociedad huye completamente y está totalmente en contra del terrorismo sea islámico, terrorismo de Irlanda o relacionado con España, si se habla del terrorismo de ETA. Son grupos, cuando hablamos de terrorismo hablamos de grupos formados por muchas personas que no encuentran su lugar dentro de la sociedad y que por medio de la violencia quieren conseguir que se acepte todo lo que ellos piden. Con los últimos acontecimientos que han tenido lugar el once de marzo en Madrid se ha podido observar cómo multitudes de personas se han promulgado en contra del terrorismo y de la violencia [continúa, pero no se contabiliza por estar fuera del tiempo disponible]

Problemas de España s. XXI

A-1

Los problemas que afronta España en el siglo XXI son diversos. Está por un lado la inmigración, en lo cual se parece a los otros países europeos, por pertenecer al grupo del primer mundo y luego están los problemas típicos de casa. Y es, para empezar, quizás esa lucha de poderes que se maquilla con la independencia o la autonomía de diferentes regiones, que quizás estén dispuestas a convivir dentro de un mismo Estado, pero que ese sentido de independencia y de individualidad va contra corriente con lo que se está intentando, con lo que se lleva intentando y seguramente seguirá intentándose que es la globalización, un concepto de unión, no solamente en lo económico, que deja mucho que desear en muchos aspectos, pero quizás más en lo moral y en lo filosófico. El concepto de unidad a nivel planeta, a nivel de no fronteras. Un sueño perseguido desde hace muchísimos siglos. Aún no se sabe cómo se va a resolver ese problema de independencias regionales. Por otro lado, está el hecho de que el español no termina por decantarse si hacia lo social o hacia lo capital. Este, estos cambios políticos que hemos observado de un socialismo pasar a, de un socialismo de tres, de tres legislaturas por parte del Partido Socialista a dos legislaturas del Partido Popular, cambiar una vez más hacia una legislatura socialista, muestra que el español está dispuesto a dar cambios cuando ve que las cosas no funcionan, pero que no termina por centrarse en una sola dirección. Es más, se parece más a lo que conviene en cada momento. El español necesita involucrarse más en su política, en su bienestar social y en la educación que reciben sus hijos. Va en nuestra contra cien años de aislamiento de Europa a nivel histórico, creo que cuarenta años de dictadura, y el deseo de hacer dinero fácil y rápido, legado de la edad media. Otro de los grandes problemas es la sobresaturación de universitarios, de licenciados, que existe en nuestro país, lo que ha llevado a devaluar por completo una titulación que debería de estar, de generar prestigio.

B-1

En este tercer tema vamos a hablar de los problemas que afronta España en el siglo veintiuno. España se ha convertido en la actualidad en un país medianamente industrializado y entraría dentro de lo que se conoce como país desarrollado. De forma interna podemos destacar un problema, también relacionado con el anterior, que es el problema del movimiento ETARRA en el norte de España principalmente. Este problema surgió ya desde aproximadamente desde la guerra civil española, ya desde esta época empezó a crecer en los corazones de muchos vascos el sentimiento de independencia y poco a poco se fue creando una ideología, una ideología basada en la independencia del País Vasco. Este fenómeno que es el terrorismo influye a todos los españoles y, sobre todo, a la política, a la política española de este siglo. Este nuevo partido que gobierno en la actualidad, el Partido Socialista Obrero Español, deberá tomar cartas en el asunto e intentar en la medida de lo posible solventar este problema a través de acuerdos o a través de otro tipo de medidas. Otro de los problemas importantes que debemos afrontar en este siglo será el problema de la inmigración que afecta sobre todo a la zona de Canarias y al sur de España. Como sabemos son muchos los inmigrantes que llegan cada día a las costas de nuestro país provenientes del norte de África, principalmente. No debemos olvidarnos que son muchos los inmigrantes que provienen del sur de América y, al igual que los ciudadanos que nos llegan desde el norte de África, buscan como objetivo en nuestro país mejorar su calidad de vida, es decir, mejorar su nivel económico y su, sus condiciones sociales. Otro problema importante que debemos, quizás no tan importante como estos dos anteriores, pero algo que debemos afrontar en este siglo veintiuno es la mejora de la, de la educación en nuestro país. En los diez últimos años hemos sufrido constantes cambios en el sistema educativo, que por lo que vemos hasta el presente, no ha terminado de cuajarse y no se han conseguido los resultados previstos y los resultados esperados. Por todo ello, en este siglo, debemos mejorar hasta el punto de alcanzar un

sistema educativo medianamente bueno y sobre todo en comparación con resto del norte de Europa.

C-1
Los principales problemas a los que se afronta España en el siglo XXI son en primer lugar el alto coste de la vivienda. Tres de los principales problemas a los que se afronta España en el siglo XXI son: el aumento en el coste de las viviendas, los accidentes de tráfico y las mujeres maltratadas. Con respecto al primer tema, se ve que año tras año el coste de la vivienda sigue subiendo y por ejemplo para un, para una persona joven que, que inicia la vida con su, teniendo una familia y un trabajo normal, pues resulta prácticamente imposible que pueda llegar a, a comprar una vivienda. El segundo tema, los accidentes de tráfico, se ha visto que después de la implantación de rigurosas normas en la, en la, en la circulación, han disminuido los casos de accidentes mortales de tráfico, pero la verdad es que esta reducción no es, no es suficiente, ya que aproximadamente unas 5.000 personas pierde la vida al año en las carreteras españolas. Y el tercer tema importante son los malos tratos. No puedo más.

D-1
Los problemas de España en el siglo veintiuno. Los problemas que más preocupan a la población española actualmente son el paro, la subida de los precios a raíz del euro y el terrorismo. El paro, y otro también es la inmigración. En cuanto al aumento de, al paro, el aumento del paro es un problema que lleva existiendo desde hace mucho tiempo, pero el hecho de no encontrar una solución que parezca terminar con él, además del, del envejecimiento de la población, preocupa a la ciudadanía en general. El problema está relacionado con el problema de la inmigración, porque cada vez son más los inmigrantes que vienen, sobre todo de manera ilegal y esto contribuye a una economía sumergida que afecta a la economía española y también está relacionado con la subida de los precios. El hecho de no poder frenar la inmigración ilegal y las nuevas medidas que se han propuesto para ello, como, como darles a las personas que llevan tiempo trabajando en España o que las empresas que tengan inmigrantes les den de alta sin que sufran penalizaciones por haberlos tenido sin, sin seguro y todo eso, son medidas que el Gobierno socialista está intentando llevar a cabo para terminar con el problema de la inmigración. Por otra parte las pateras que llegan diariamente a las costas de Andalucía y a las costas canarias y el hecho de, de, por una parte, la situación en la que viven estos inmigrantes y por otra cómo influyen en la sociedad, es un problema que va en aumento, ya que parece que la inmigración en vez de frenar, cada año va a más. Con respecto al euro, la entrada de España en el euro ha llevado a la subida de los precios, lo que ha ocurrido en otros países europeos como Alemania, y esta subida del, del IPC y de, y de la subida de los precios de los productos más básicos, que en un principio se creía que podría bajar, que era una cuestión de tiempo y que al poco tiempo podría recuperarse, se ha visto que es una cosa que va en aumento o que se mantiene. También viene condicionado por la subida del petróleo que también se pensó en un primer momento que era algo momentáneo, pero que ya según las estadísticas, incluso los expertos no se atreven a, a hacer más avances acerca de si va a bajar o a subir, porque ya les preocupan las expectativas. Otro de los problemas de España en el siglo veintiuno es el terrorismo. Después del ataque del once, del once de marzo ha aumentado el miedo hacia ataques terroristas.

E-1
Pues los problemas que España debe afrontar o la situación de España en el siglo veintiuno, pues puede ser perfectamente pues los dos, los dos tipos de, los dos temas que antes se han comentado, ya que en España el terrorismo sigue siendo y ahora más aún, ya que se ha metido también otro tipo de terrorismo en España, ya el problema se agrava, ya que si no se

podía combatir con uno, cómo hacerlo con dos y más con este tipo de terrorismo que es más difícil de, de encasillar y de, de erradicar. Aparte del terrorismo, de ETA por supuesto, pues la situación de España yo creo que también otro de los problemas es quizás es la inmigración, ya que a nuestras costas en las Islas Canarias o también en el sur de España, pues, llegan continuamente pateras repletas de inmigrantes que buscan una nueva vida, pero que carecen de papeles y de toda la legalidad y presentan problemas, así como también el gran flujo de inmigrantes que vienen, latinoamericanos, que vienen a España y han de aceptar cualquier tipo de trabajo, ya que en muchos casos también carecen de papeles y vienen aquí a buscarse la vida, por así decirlo, de, de la manera que pueden. España asímismo, otra de las metas a las que debe aspirar España pues debe ser quizás es jugar un papel importante dentro de la Unión Europea y estar unidos a los países restantes para que así se eviten futuros conflictos o cierta partición dentro de la Unión y así también quizás alcanzar un, un nivel económico que se asemeje también a mucho de los países que forman la Unión.

F-1

[Entendió mal el ejercicio y sólo habla de terrorismo islamista]

Fórmulas de bienvenida/conclusión (alemán y español) (EP ·GC-1)

A-1

Fórmulas de bienvenida

En español

- Gracias por su asistencia en el día de hoy.
- Es un honor tenerles aquí en el día de hoy.
- Bienvenidos una vez más a esta…
- Buenos días, señoras y señores, señor Presidente, señores Consejeros…
- Una vez más nos encontramos aquí…
- Agradezco su presencia.
- Doy paso a la apertura de este evento.

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren herzlich willkommen.
- Insbesondere möchte ich den Bundespräsidenten aus ... begrüßen…, alle die Leute, die mitgewirkt haben, und Sie, meine Damen und Herren, die heute mit uns diesen Kongress teilen.

Fórmulas de conclusión

En español

- Finalmente podemos deducir de todo esto…
- Después de varios estudios podemos comprobar que…
- Todo lo que ha llegado a nuestras manos hemos valorado nos lleva a la siguiente conclusión…
- Después de haber visto los primeros puntos, podemos deducir…

En alemán

- Schließlich können wir sagen, dass…
- Nach unseren Bewertungen können wir sagen…
- Nach diesen Wertschätzungen können wir beweisen, dass…
- Im Endeffekt hat das folgende Ausmasse…
- Nach mehreren Bewertungen sind wir der Meinung, dass…
- Wir alle sind davon überzeugt, dass…
- Am wichtigsten schätzen wir…
- Heben wir noch zum Schluß hervor, dass…
- Nach allem, was wir hier gehört haben, haben wir folgende Meinung gebildet…
- Als Grundsatz sollten wir von dem … für wichtig halten…

B-1

Fórmulas de bienvenida

En español

- Me gustaría agradecerles su participación en este acto.
- Les doy las gracias por haber venido a este acto.
- Quiero agradecerles su participación en este acto.
- Quiero agradecerles su presencia en este día.
- Gracias por venir.
- Es para mí un placer tenerles aquí.
- Es para mí un placer poder gozar de su presencia en este día.
- Es un honor poder disfrutar de su presencia.

En alemán

- Ich danke Ihnen für Ihre Anwesenheit.
- Ich möchte mich für Ihre Anwesenheit bedanken.
- Es ist für mich eine Ehre, Sie hier zu haben.
- Danke sehr für Ihre Anwesenheit.
- Ich möchte mich herzlich bedanken, dass Sie heute hier angekommen sind.
- Es ist immer sehr schön, Sie hier zu haben.

Fórmulas de conclusión

En español

- Les agradezco su atención.
- Finalmente…
- Por último…
- Para terminar…
- En última instancia…
- Y para concluir…
- Como punto final…

En alemán

- Letztes…
- Um schon zu enden…
- Schließlich…
- Endlich…
- Zum Schluss…
- Als letztes…
- Um Schluss zu machen…

C-1

Fórmulas de bienvenida

En español

- Bienvenidos.
- Me alegro mucho de que hayan podido aistir.
- Encantado por su presencia.
- Gracias por su asistencia.
- Es un honor para mí que hayan podido acudir.

En alemán

- Wilkommen.
- Herzlich willkommen.
- Ich bedanke mich, dass Sie heute hier sind.
- Es ist für mich ein Vergnügen, dass Sie heute gekommen sind.

Fórmulas de conclusión

En español

- Finalmente…
- Por último…
- En conclusión…
- Para terminar…
- Para acabar…
- Conclusión…

En alemán

- ***Zu letztes***…
- An letzter Stelle…

D-1

Fórmulas de bienvenida

En español

- Bienvenidos a…
- Gracias por haberme invitado a este acto…
- Señor Presidente, señoras y señores, muchas gracias por todo.
- Buenas tardes, me gustaría comenzar diciendo que…
- Hoy vamos a tratar el tema siguiente…
- Estoy encantado de estar aquí.

En alemán

- Willkommen zu…
- Herr President, Damen und Herren, Danke für Ihre Einladung…
- Zuerst möchte ich sagen, dass…
- Ich möchte mit das anfangen…
- Guten Tag.

Fórmulas de conclusión

En español

- Y para concluir me gustaría decir que…
- Finalmente…
- Por último…
- Muchas gracias por haberme invitado.
- Muchas gracias por su atención.
- Y con esto damos por finalizado el acto de hoy.
- Que tengan Uds. una buena semana.
- Espero que les haya sido de provecho esta intervención.
- Espero que hayan disfrutado de este acto.
- Y para finalizar me gustaría recalcar que…
- Espero que este encuentro haya servido para sentar las bases sobre este tema.
- Espero que este… les haya servido de utilidad.

En alemán

- Zum Schluss...
- Schließlich...
- Danke für Ihre Aufmerksamkeit.
- Danke für Ihre Einladung.
- Zum Schluss möchte ich sagen, dass…
- Mit das enden wir für heute…

E-1

Fórmulas de bienvenida

En español

- Señoras y señores, estimados clientes, médicos, quisiera darles hoy aquí la bienvenida a este congreso y agradezco de todo corazón su asistencia y su participación a este evento que supone grandes avances dentro de nuestro campo, también quiero darle la bienvenida a nuestros invitados de Alemania y desearles que tengan una buena estancia aquí.

En alemán

- Sehr geerhte Damen und Herren, ich will heute in [ininteligible] willkommen sind und bin froh, dass Sie heute mit uns in diesem… mitmachen werden, und ich hoffe auch, dass wir heute hier auch viele Fortschritte in unserem Feld machen können.

Fórmulas de conclusión

En español

- Señoras y señores, con este último punto concluimos esta conferencia y les damos las gracias por su asistencia.
- Con esta última reflexión y estos últimos datos ponemos aquí punto y final a nuestra… y les agradecemos su participación en el…
- Así, de este modo, queremos acabar agradeciéndoles a Uds. que hayan asistido y participado de esta manera con eso.
- Tras estos días de conferencia, hemos llegado ya al final y con estas palabras quiero agradecerles su participación en el… y espero que hayan disfrutado.
- Con estas palabras estamos llegando al fin del discurso y…

En alemán

- Mit diesen Wörtern müssen wir zum Schluss kommen und ich will Ihnen dankbar sein und hoffe, dass ihnen alles gefallen hat.
- Zuletzt will ich Ihnen dankbar sein, dass Sie zu diesem…
- Zuletzt müssen wir schon zum Schluss kommen…

F-1

Fórmulas de bienvenida

En español

- Estimados presentes, estimado Señor Presidente, estimadas Autoridades, les quiero dar la bienvenida a la…
- Es para mí un placer poder estar en este día de hoy con todos Uds. y poder comenzar a hablar del futuro de la…
- El acto de hoy, que será la…, que significará la futura construcción de este… aquí en Argentina.
- Sobre todo, quiero darles la bienvenida a todos los futuros estudiantes que podrán cursar sus estudios en este colegio, al igual que darles la bienvenida a todos sus padres y familiares.

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte Vorsitzender, sehr geehrte Frauen, es ist für mich sehr wichtig hier heute zu sein, und mit Ihnen zur… feiern zu können.
- Hauptsache von heute ist, dass hier für die Zukunft einer…

Fórmulas de conclusión

En español

- Finalmente quiero hacerles hincapié en todo lo nombrado, hasta entonces y espero que en el futuro tengan en cuenta muchos de los aspectos que hoy se han tocado en esta conferencia. Muchas gracias por su atención y si tienen algún tipo de duda o cuestión que realizar, por favor no duden en dirigirse a mí.

- Estimados señores, estimadas señores, presentes, señor Presidente, en estas palabras concluyo mi discurso y será para mí todo un placer ver todas sus preguntas e inquietudes. Muchas gracias por su atención y les deseo que pasen una buena jornada.

- En conclusión, me gustaría añadir que la situación actualmente está… a España con respecto a los últimos acontecimientos acaecidos el 11 de marzo. Esto es realmente difícil porque tendríamos que reflexionar al respecto e intentar buscar los aspectos más positivos que nos ayuden a poder superar este grandioso trauma. Desde aquí les invito a que busquen la manera más positiva de poder conseguir los que les estoy mencionando. Muchas gracias por su atención y disfruten de los que queda de día.

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, bis hier war meine Rede. Ich hoffe, Sie haben alles gut verstanden und wenn Sie irgendwelche Fragen haben, ich würde sehr gerne alle beantworten und Ihnen helfen in alles, was Sie brauchen.

- Es war für mich eine Ehre, mit Ihnen heute hier in diesem… teilgenommen zu haben. Ich wünsche Ihnen einen schönen Tag. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

– Zuletzt würde ich gerne sagen, dass die Situation der Frauen… in Beziehung… sehr wichtig ist, und man soll nicht vergessen die Lage und wir sollten etwas dafür tun. Ich hoffe, dass die weiteren Reden ihnen dafür helfen…

Reestructuración y simplificación sintáctica (EP ·GC-1)

Combinación español-español: Sueño y realidad

A-1
Actualmente se está llevando a cabo un proyecto de investigación en el que se estudia la problemática con la que se encuentran los emigrantes africanos al llegar a Europa. Aunque ellos creen que van a cruzar por la puerta que les conducirá al soñado bienestar, la realidad se presenta diferente. Una vez en Europa se ven forzados a aceptar cualquier tipo de trabajo, por el que van a percibir sueldos inferiores, debido a su situación de ilegalidad. El vivir en un país extranjero sin papeles de residencia y trabajo los lleva automáticamente a vivir aislados de la sociedad, descubriendo unas facetas que no esperaban.

B-1
Muchos ciudadanos provenientes del Magreb y norte de África llegan a las costas del sur de Europa, animados a mejorar sus condiciones sociales, según unos estudios actuales. Estas personas llegan en busca de un trabajo mejor pagado que el que tienen en sus países de origen y lo que se encuentran aquí es muy diferente a lo soñado. Las condiciones laborales son peores que en sus países de origen, puesto que su cualificación no está homologada, sus permisos de residencia no están en regla y, por todo ello, no declaran.

C-1
Un estudio sobre los jóvenes inmigrantes que deciden dar el salto a Europa en busca de un futuro mejor, que en la mayoría de los casos no es lo que esperaban ya que son infravalorados.

D-1
Un proyecto dedicado al estudio de la inmigración se ha centrado en los jóvenes inmigrantes que llegan desde el Magreb o de África con el fin de encontrar una vida mejor. Vienen atraídos por la promesa del viejo continente y se debaten entre la necesidad de trabajo y un problema de identidad, al tener que optar a trabajos inferiores a su cualificación.

E-1
En un informe de la Unión Europea sobre la integración de los jóvenes inmigrantes en países de Europa se establece que la principal vía de entrada a Europa es por el sur del continente, porque en los países del sur es donde mayor número de trabajos que requieren personal no cualificado hay. Se trata en su mayoría de jóvenes magrebíes, descontentos por sus problemas de identidad, debido a que en los países de destino ocupan puestos de trabajo más bajos y que no corresponden a su educación y en casa disfrutaban de mayores comodidades.

F-1
Los inmigrantes jóvenes de cierto nivel social y cultural en sus países de origen no se consiguen integrar cuando llegan a Europa por el sur, porque las posibilidades de trabajo que tienen son muy inferiores a las que soñaban antes de venir para acá. Su dilema y problema es que se ven enfrentados a una situación peor que la esperada sin sentirse tan reconocidos como en los países de donde proceden.

Combinación alemán-español: Die multikulturelle Herausforderung

A-1
En los países europeos cuyo índice de inmigración es muy elevado se está llevando a cabo actualmente un proyecto de investigación que tiene como núcleo a los más jóvenes. Estos chicos y chicas de todas las edades y en edad escolar muestran dificultades a la hora de hacerse con el idioma del país en el que se encuentran. Uno de los puntos más importantes es saber escuchar para ello se está haciendo la práctica de contratar a personas que dominen el idioma de los niños y crear así un puente entre ambos idiomas. Esta mezcla multicultural ha de ser encauzada para lograr una meta común, la de preparar a estos jóvenes a sentirse seguros dentro del marco industrial y social dentro de su nuevo país.

B-1
Las condiciones de un colegio con estudiantes de múltiples culturas hace la labor docente un trabajo complicado. Estos colegios multiculturales necesitan una preparación especial. Por ello, existen institutos especializados en la formación de profesorado con características determinadas, encaminadas a hacer que jóvenes de diferentes culturas consigan convivir en armonía.

C-1
El segundo texto trata sobre un proyecto realizado en centros de enseñanza multiculturales. En ellos se le dan facilidades a los niños inmigrantes o de padres inmigrantes con el fin de que puedan tener una mejor adaptación.

D-1
El aumento de la multiculturalidad en los colegios europeos pone de manifiesto una situación en la que conviven escolares que reciben sus clases en su lengua materna junto con escolares que pertenecen a etnias minoritarias. Con el fin de estudiar este aumento de la multiculturalidad se ha realizado un estudio en seis países europeos.

E-1
Organizar las clases con presencia multicultural no resulta nada sencillo debido a los alumnos de diversas procedencias. Así se ha observado en un estudio que se ocupaba de estudiar la situación en seis países europeos. Se ha observado que en ocasiones un mediador lingüístico puede ser una buena ayuda para aquellos chicos que necesitan estudiar las asignaturas en su lengua materna. Ya en algunas universidades europeas se están formando profesores que deberán afrontar la educación multicultural.

F-1
Cuando en las aulas encontramos niños que hablan distintos idiomas y que proceden de distintos países y culturas, las estrategias de enseñanza deberían ser alternativas y el profesora debería estar especializado. En la Unión Europea se ha realizado un estudio en el que se destaca la importancia de poner en común ideas y maneras de actuar entre profesores de todos los países europeos para conseguir la mejor integración posible de los jóvenes en sus países de acogida.

Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones (EP ·GC-1)

Machen die Immigranten, ob legal **oder illegal**, den „Einheimischen" auf dem Arbeitsmarkt Konkurrenz? Dieses Klischee muss […] **korrigiert werden**[1]. Im Süden Europas betrifft dieser Wettbewerb nur ganz bestimmte Typen von Arbeitnehmern: marginalisierte Jugendliche ohne […] **Ausbildung**[2], unqualifizierte Frauen, alte Menschen, Mitglieder ethnischer […] **Minderheiten**[3]. In Ländern mit hohen Arbeitslosenraten, wie etwa Italien und Spanien (aber auch anderswo), übernehmen die Einwanderer in der Regel die Arbeiten, die die Einheimischen [...] **ablehnen**[4]. Die „anderen" nehmen ihnen also nichs weg, sondern füllen vielmehr eine [...] **Lücke**[5].
Andererseits sind die Ausländer ein bevorzugtes Opfer der Arbeitslosigkeit. In Deutschland zum Beispiel waren Ende der 90er Jahre 34 % der Immigranten in Berlin [...] **arbeitslos**[6] – doppelt so viel wie deutsche Bürger. Landesweit besaßen 38 % der nationalen Arbeitslosen keine Qualifikation, bei den Ausländern waren es 78 %. Die mangelnden Sprach[...]**kenntnisse**[7] schränken den Zugang zu [...] **Beschäftigung stark ein**[8]. Die Ausländer lernen aber oft kein Deutsch, vor allem die Frauen, weil die Kurse zu [...] **teuer**[9] sind oder ihnen die Zeit [...] **fehlt**[10].

---

[1] a-1) […]; b-1) verändert werden; c-1) tiene que acabar de una vez; d-1) verändert (werden); e-1) eliminiert werden; f-1) [...];

[2] a-1) Qualifikation; b-1) Qualifikation; c-1) Papiere; d-1) Bildung; e-1) Bildung; f-1) formación;

[3] a-1) Gruppen; b-1) Ursprung; c-1) [...]; d-1) religiones; e-1) Minderheiten; f-1) Gruppen;

[4] a-1) Einwohner, Bevölkerung; b-1) nicht wollen; c-1) nicht wollen; d-1) nicht möchten; e-1) nicht machen wollen; f-1) nicht tuen;

[5] a-1) […]; b-1) Angst; c-1) [...]; d-1) nostalgia; e-1) Lücke; f-1) [...];

[6] a-1) betätigt; b-1) angestiegen; c-1) ohne Arbeit; d-1) aumentar; e-1) arbeitslos; f-1) en paro;

[7] a-1) -kenntnisse; b-1) -kenntnisse; c-1) darüber; d-1) [...]; e-1) -kenntnisse; f-1) -kurse;

[8] a-1) eine bessere Arbeit; b-1) Arbeistplätze; c-1) Unternehmen; d-1) zu ihrer Situation; e-1) Arbeitsplätze; f-1) zum Besseren;

[9] a-1) teuer; b-1) lang; c-1) anstrengend; d-1) teuer; e-1) teuer; f-1) […].

[10] a-1) fehlt; b-1) nehmen; c-1) no tienen tiempo, no les sobra el tiemo; d-1) [...]; e-1) fehlt; f-1) nicht reicht.

Memoria (EP ·GC-1)

Recordamos que hemos contabilizado pues las unidades de sentido transmitidas con respecto al total de unidades de sentido excluyendo las redundantes, siguiendo los siguientes criterios:

- Unidad de sentido transmitida (✓) o sustitución correcta ([✓]): +1 punto
- Omisión compensada (%): +1 punto
- Unidad de sentido transmitida con pequeña omisión (✓-): +0,5 puntos
- Unidad de sentido transmitida con ligera versión no exacta (-): +0,25 puntos
- Sustitución con ligera versión no exacta ([-]): +0,25 puntos
- Omisiones (O) y adiciones ([+]): 0 puntos

NUESTRA AMIGA LA SANGRE

(1) La SANGRE es un líquido · (2) sin el que no podemos vivir las personas ·. (3) También la necesitan los animales ·; (4) las plantas tienen una cosa parecida · (5) que se llama "la SAVIA" ·.

(6) Gracias a la sangre podemos respirar · (7) y defendernos de las infecciones · (8) y si nos cortamos con algo · (9) no nos desangramos por la herida ·. (10) En la sangre hay una parte [que los médicos han llamado] "el PLASMA" · (11) y es como agua de color amarillo ·. (12) En el plasma · (13) flotan unas cositas muy pequeñas ·, (14) que no se pueden ver a simple vista ·: (15) "las CÉLULAS" ·.

	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1
1	O	✓	✓+	O	✓	O
2	O	✓	✓	✓	✓	✓
3	O	✓	O	✓	✓	O
4	O	✓	✓	✓	✓	[✓]
5	O	-	✓	✓	✓	✓ +
6	✓	✓	O	✓	✓-	✓
7	O	O	O	O	[✓]	O
8	✓	✓	✓	✓	O	O
9	✓	✓	✓	✓	O	O
10	✓+	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	O
12	O	O	O	✓	O	✓
13	O	O	O	O	O	O
14	O	O	O	-	O	O
15	O	O	O	✓	O	✓ +
	5	8.25	8	11.25	8.5	7

\+ adición
O omisión
\- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

a-1) (10) El plasma, <u>un líquido amarillo que a simple vista no se ve</u>
b-1) (5) Las plantas, en lugar de tener sangre, tienen otro líquido que se llama <u>clorofila</u>
c-1) (1) La sangre es un líquido <u>rojo</u> <u>que corre a través de nuestro cuerpo</u>
d-1) (7) La sangre <u>nos protege de enfermedades</u>

(14) Prácticamente no se pueden ver

e-1) (5) Los árboles, por ejemplo, tienen algo muy parecido a la sangre de los humanos, que recibe el nombre de sabia. La savia permite que las plantas también puedan respirar y obtener y sacar oxígeno

(6) La savia nos protege de enfermedades, nos ayuda a respirar

f-1) (15) las células, que son las que caminan por todo el círculo sanguíneo de nuestro cuerpo

Continuación del ejercicio con mayor número de unidades de sentido:

(16) Las células de la sangre son de varias clases ·. (17) A unas se las llama "GLÓBULOS ROJOS" · (18) porque se parecen a globos de ese color · y (19) como son muchos · (20) le dan el color rojo a la sangre ·; (21) a otras las han llamado "PLAQUETAS" · (22) y son las más pequeñas ·. (23) Las que menos abundan son unas de color blanco ·, (24) los "GLÓBULOS BLANCOS" ·.

(25) El plasma también lleva los alimentos · (25b) que hemos comido · y (26) el agua que bebemos · (26b) cuando tenemos sed · y (27) las medicinas · (27b) que nos dan cuando estamos enfermos · y (28) otras muchas cosas más ·.

(29) La sangre llega a todas partes · (30) a través de unas tuberías muy especiales ·, (31) las arterias y las venas ·.

(32) Todas las células se producen continuamente, (32b) de día y de noche sin parar ·, (33) dentro de los huesos ·, (34) en lo que [los científicos llaman] la "MÉDULA ÓSEA" ·. (35) Para que te hagas una idea del trabajo que tiene la médula ·, (36) en un niño o niña de 10 a 12 años ·, (37) cada día debe fabricar ¡¡¡90.000 MILLONES DE GLÓBULOS ROJOS · y (38) casi tantas plaquetas!!! ·

	a-1	b-1	c-1	d-1	e-1	f-1
16	✓	O	✓	✓	✓-	✓
17	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18	✓	O	✓	✓	✓	✓
19	✓	O	O	✓	O	✓+
20	O	✓	✓	✓	✓	✓
21	✓	✓	O	✓	✓	✓
22	O	✓	O	✓	[-]	-
23	✓	O	O	✓	✓	-
24	✓	✓	✓	✓	✓	✓
25	✓	✓	O	✓	O	✓
25b	O	✓	O	✓	O	O
26	✓	O	O	✓	O	O
26b	O	O	O	O	O	O
27	✓	O	O	✓	O	✓
27b	O	O	O	✓	O	[✓]
28	O	O	O	O	O	O
29	✓	✓	✓	✓-	O	[-]
30	✓	O	O	✓-	O	✓
31	✓	O	✓	✓	O	✓
32	O	O	O	-	✓	O
32b	O	O	O	-	O	O
33	O	O	O	O	✓	O
34	O	O	O	O	✓	✓+
35	-	%	O	O		O
36	✓	-	O	O	✓	O
37	-	O	O	✓	-	-
38	O	O	O	%	O	O
	14.25	8.25	7	16.25	11	13

\+ adición

O omisión
- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

a-1) (18-19) su nombre viene por el color y la abundancia de éstos
(30) a través de diferentes vías
(35-37) Dentro de las edades comprendidas entre 10 y 12 años, la médula espinal general al día 90.000 glóbulos rojos

b-1) (35-36) Además, hay que tener en cuenta la función tan importante que cumple la médula ósea que se encarga de transmitir la sangre por todo nuestro cuerpo

c-1) (30) a través de unos conductos

d-1) (29-31) La sangre circula por una especie de tuberías que son las arterias o las venas
(32-32b) Las células se producen, todas las noches se producen células
(35; 37-38) La médula ósea produce unos 90.000 millones de glóbulos rojos y también muchas plaquetas

e-1) (16) Las células que se encuentran dentro del plasma son (...)
(21-22) A otras las llaman plaquetas, que son las que nos traen las medicinas y el agua cuando estamos enfermos
(37) ...deben de producirse unas 90.000 células

f-1) (19) como son el grupo mayoritario.
(22-23) Las plaquetas, que estas puedes ser de color blanco, por eso se llaman glóbulos blancos
(29) Las células siempre se mueven dentro de la sangre
(34) También es muy importante la función que desempeña la médula ósea, puesto que se encarga de generar muchas células
(37) aproximadamente 90.000

Síntesis (EP ·GC-1)

A-1

Este estudio sobre la segunda generación en la segunda clase de emigrantes dentro de seis países europeos y que trata sobre la calidad de vida de los mismos lo realiza un equipo de investigadores para evaluar el efecto que está produciendo en esta parte de la sociedad las diversas posturas educativas y políticas. Los grupos de presión son los profesores, los policías, los funcionarios, etc.; éstos condicionan la vida de los emigrantes, favoreciendo o no su integración en el país de acogida. A la vez se estudia si los diferentes problemas que surgen pueden variar según el origen del niño, teniendo en cuenta factores como si el niño empezó su periodo de escolarización en el país de acogida o si lo había empezado antes de llegar, etc. Finalmente también se valora la situación familiar en la que se encuentra el niño.

B-1

Un estudio llevado a cabo por la Comisión Europea se centra en las diferencias sociales o diferencias en la calidad de vida existentes entre los jóvenes inmigrantes. El estudio examina las características de los jóvenes inmigrantes en diferentes países europeos y determina que existe una gran diferencia entre aquellos que llegan al país de acogida con el colegio ya comenzado, etc.

C-1

Se ha realizado un proyecto de investigación en seis países para ver la calidad de vida de la segunda generación de inmigrantes.

D-1

Se ha realizado un estudio sobre la segunda generación de inmigrantes para conocer su modo de vida; para ello, se han realizado distinciones entre los inmigrantes nacidos en el país de destino, entre los que han venido de pequeños y entre los que han venido de su país de origen tras haber concluido su formación escolar en su país de origen.

E-1

Al analizar la calidad de vida de los inmigrantes de la segunda generación se observa que existen múltiples factores que determinan su integración, entre ellos el lugar de su nacimiento y la escolarización.

F-1

La UE estudia los factores que influyen en la integración de los hijos y nietos de inmigrantes y parece ser que esta depende en gran medida de las medidas educativas, la actitud de los profesores y de la policía.

EVALUACIONES PREVIAS 2004/05 · GC-2[3]

Sujetos (A-2) · (B-2) · (C-2) · (D-2) · (E-2) · (F-2)

Gracias a la buena voluntad de la dirección, organización y del profesorado del MIC, todos los sujetos del GC-2 coinciden en una misma sesión.

Conocimientos culturales · Texto alemán (EP · GC-2)

A-2

Pues durante la Segunda Guerra Mundial y durante el Tercer Reich, los alemanes en sus campos de concentración, internaron a millones de personas, entre ellos pues judíos, claro, gitanos, disidentes políticos, criminales, homosexuales, etc. y les obligaban a realizar trabajos forzados. Esta mano de obra, pues, no era algo a despreciar, y después de la Segunda Guerra Mundial, se han llevado a cabo o se han aprobado leyes de reparación para, para pues limpiar el honor de, de estas personas y para darles pensiones compensatorias para las que todavía seguían vivas, que habían sobrevivido a la Guerra. Este es un tema todavía muy en, en vigor hoy en día en Alemania. Se... Todavía se están, se están levantando monumentos a muchas víctimas del nazismo, por ejemplo en Berlín se, se ha comenzado uno recientemente que ha sido un tanto polémico sobre los judíos muertos en el holocausto, que consiste en una serie de bloques de piedra, un... de bloques de piedra simplemente. Ha sido polémico, porque hay gente que dice que por qué hacen un monumento sólo para los judíos. Pero... Otra, otro monumento que se ha acordado levantar recientemente es un monumento a los homosexuales perseguidos durante el nazismo, también en Berlín, y este tema está todavía muy presente, vamos, no sólo los trabajos forzados, sino también pues lo que fue el nazismo, la Segunda Guerra Mundial en la memoria colectiva alemana.

B-2

Existe un problema muy importante en Alemania ahora que es el problema del paro y la economía. La economía no va bien, cada vez hay más parados y el Gobierno no tiene dinero suficiente para indemnizar a todas estas personas y para darles la subvención y la prestación. Vamos, estas personas no pueden cobrar el paro.

C-2

Bueno, el texto es un texto realizado por una abogada en un, en un sindicato de Hamburgo con motivo de una ley que se ha aprobado en la actualidad para indemnizar a los, a las personas que tuvieron que realizar trabajos forzados durante el Tercer Imperio. En aquella época, muchas personas de los países que fueron invadidos por Alemania, en la Segunda Guerra Mundial, o incluso los mismos alemanes que, por cualquier motivo, ya sea por sus creencias religiosas, políticas o raza, condición sexual, etc. que no, que no se adaptaban a los, a los ideales del nacionalsocialismo, eran obligados a realizar trabajos forzados en empresas alemanas. Así, bueno, ellos no tenían ningún derecho, evidentemente, y las empresas se aprovechaban de esta mano de obra que no era, no es que fuera barata, es que era gratis. Y bueno, y entonces se ha aprobado esta ley que indemniza a aquellas personas que tuvieron que realizar los trabajos forzados o a sus descendientes. Entre las empresas que disfrutaron de esta mano de obra forzada hay, existen empresas muy importantes, como es el caso, por ejemplo, de Siemens o Mercedes, empresas que siguen, que son, bueno, que son multinacionales en la actualidad y que siguen, a pesar de todo, teniendo un gran éxito. Existe también una polémica, que se me ocurre, y bueno hay gente que, que no está de acuerdo con la visión de la realidad que se da en la película «La lista de Schindler», en la cual Schindler

[3] En adelante EP · GC-2.

aparece como si fuese el gran salvador de los judíos y hay gente que opina que en realidad lo único que hacía era beneficiarse y aprovecharse de la situación, puesto que, al fin y al cabo, en, en su empresa, los que iban allí realizaban trabajos forzados, puesto que trabajaban por el simple derecho de tener derecho a la vida. Se les daba algo de comer y poco más, no tenían salario, ni, ni, ni nada más. Así que, por un lado, sí, salvaba a gente de morir, pero, por otro lado, lo que conseguía era mano de obra gratis, como ya hemos dicho. Entonces, siempre se puede hacer dos lecturas sobre figuras como él. Si realmente estaba, tenía una buena intención, probablemente la tuviera, pero bueno que, no dejaba de, de aprovecharse de la situación en cierta medida y de, y de sacar beneficio, aunque, indirectamente, también salvaba a gente inocente de morir en los campos de concentración.

D-2
Hay una gran polémica en los países de habla alemana y no sólo en estos, sino de hecho en toda Europa sobre la indemnización a las personas que fueron víctimas del trabajo, del trabajo, de la esclavitud nazi. Muchas compañías, que actualmente son muy grandes, muy importantes, se han beneficiado de este tipo de trabajo, entre ellas Siemens. Esto está discutiéndose en Alemania, la conveniencia de que estas empresas indemnicen a las personas o no.

E-2
So es gibt ein Entschädigungsgesetzt schon in den sechziger und fünfziger Jahren verabschiedet, aber dieses Gesetztes hat eigentlich die Unternehmen, die von der Zwangsarbeit profitiert haben, größtenteils geschont. Es kam nie zu einer wirklichen Entschädigung und die Unternehmen hoffen eigentlich, dass diese betroffene Personen von der Bildfläche verschwinden bzw. sterben. Man sollte diese Unternehmen eigentlich zur Rechenschaft ziehen, weil sie eigentlich menschenverachtendes Verhaltens schuldig gemacht haben im 2. Weltkrieg. Auf jedem Fall wurden diese, diese Zwangsarbeit ausgebeutet, missbraucht, schlecht behandelt. Viele davon kamen ums, kamen ums Leben und die Überlebenden haben kaum eine Entschädigung dafür bekommen, obwohl sie lange Zeit unter menschenunwürdigen Bedingungen umsonst gearbeitet haben für diese Firmen. Und diese Firmen sollte man wie gesagt zur Rechenschaft ziehen und auf jedem Fall ein neues Entschädigungsgesetzt verabschieden, damit diese ehemaligen Zwangsarbeiter auf zufriedenstellende Weise entschädigt werden können. Viele davon leben sogar in Armut, vor allem die, die aus Ländern der, des ehemaligen Ostblocks stammen, und können diese diese auf jedem Fall verdiente finanzielle Unterstützung gut gebrauchen, um diese, um den Lebensabend zumindest, nach einem schlechten Leben, zumindest etwas erträglicher zu machen. Dieses Thema kam zur Sprache in einer anderen Idee auf einem Kongress in Berlin und dieses Plädoyer hat eine Rechtsanwältin ausgesprochen und diese Rechtsanwältin hat vor allem betont und hervorgehoben, dass diese, dass diese Entschädigung nicht auf zufriedenstellender Weise bisher erfolgt hat. Ja, das Entschädigungsgesetzt der, der sechziger Jahre hat die, tja, die, die großen Unternehmen mehr oder weniger geschont und ganz überraschend ist das auf keinen Fall. Weil es geht natürlich um schwerwiegende wirtschaftliche Interessen. Es geht um keine, es geht um keine Kleinunternehmen. Es geht um Riesen wie IG-Farben oder Siemens oder, nehme ich an, das eben, das Krupp-Konzern, so der, vor allem das Krupp-Konzern trägt einen großen Teil der Verantwortung der, der, der Verbrechen der, der Diktatur, so hat auf jedem Fall die, die, die Diktatur mit Begeisterung unterstürzt, und sind damit mitschuldig für diese, für diese Verbrechen. Und, wie gesagt, viele von diesen Zwangsarbeiter stammen aus armen Ländern und mussten eigentlich den Lebensabend in ärmlichen, in ärmlichem Verhältnis verbringen, was eigentlich schamerregend zumindest sein sollte für diese Unternehmen, die sich mit dem Schweiß der Stirn dieser Zwangsarbeiter bereichert haben. Und man sollte unbedingt ein neues

Entschädigungsgesetz erlassen, damit diese Zwangsarbeiter endlich nicht entschädigt, weil wie kann man eigentlich diese, eine solche Behandlung irgendwie gutmachen oder das [se agotó el tiempo]

F-2

El trabajo obligatorio ha sido prohibido en gran, la gran parte de los estados europeos, así como, como si fuera una, una secuela de... de una... posible esclavitud. Si bien es cierto que con la catástrofe del... de la época nazi en Alemania se llevaron a cabo prácticas de este calibre, la propuesta del Gobierno alemán de recompensar a aquellos que —fuese durante la época nazi o después— realizaran trabajos en, en condiciones de esclavitud o obligatorias. Esta propuesta, como decíamos, es bastante innovadora y representa claramente la voluntad del pueblo alemán de superar esa fase tan crítica de, de su historia. Desgraciadamente, al pueblo alemán se le recuerda fuera de sus fronteras por el holocausto. Naturalmente, aquellas personas que no tienen mucha relación con el pueblo germánico. Y esta es una, una lacra que tienen que sufrir gente que fueron inclusa víctimas del, del propio régimen. Año tras año, con las películas de Hollywood, de, nos recuerdan el antisemitismo promulgado por los nazis y parece que la historia de con... de conciliación o de conocimiento del tema no, no lleva a su fin. Es, por supuesto, algo muy muy importante el darse cuenta de lo que fue para evitar posibles errores. También es muy importante el, el llamado «wieder gut machen» el recuperar o intentar recompensar aquello que se hizo mal, como el caso este del, de las, del trabajo forzoso, pero quizás sería hora de reconocer al pueblo alemán por sus muchos otros, por... por sus, por sus méritos y no tanto por sus errores.

Conocimientos culturales ·Texto español (EP ·GC-2)

A-2

El... el Sahara Occidental fue hasta 1975 una colonia de España, cuya capital fue El Aaiún. En este... en este año pues se estaba elaborando ya un censo para realizar un referéndum de autodeterminación, para, para ver, para que los saharauis pudiesen decidir su propio futuro, pero debido a, a los cambios políticos acaecidos en España, pues, dicho referéndum nunca se llegó a llevar a cabo, y España se retiró de un día para otro del Sahara, en el que penetraron tropas marroquís y también mauritanas para terminar de ser ocupado finalmente por Marruecos en la llamada «Marcha Verde». Desde entonces, el Sahara pues es reclamado por Marruecos como una provincia rebelde, Marruecos se opone a, a la autodeterminación y... y... y la ONU pues en todos estos años no... no ha solucionado el tema. Se... Teóricamente, según el plan Baker que es, que es el que está vigente, pues se debe realizar un referéndum de auto-, de autodeterminación después de un período de autonomía de unos cinco años. El problema que hay con este referéndum de autodeterminación es el censo, puesto que Marruecos ha llevado a cabo una política de traslado poblacional, para intentar inclinar la balanza hacia su lado en caso de que se produzca un referéndum. En cambio, las autoridades saharauis que están en el exilio, el llamado Frente Polisario, pues sostiene que el censo que habría que utilizar para este referéndum es el que se estaba elaborando antes de la ocupación marroquí del Sahara. Actualmente, la mayoría de los, de los, de los saharauis, o una gran parte de ellos, viven refugiados en Argelia, en el campo de refugiados de Tinduf, y hace unos años se declaró un alto el fuego por parte del Frente Polisario, que hasta entonces venía cometiendo atentados contra intereses marroquíes, para facilitar el proceso de paz. Tanto Estados Unidos como, como Francia son favorables a.... no a la autodeterminación, sino a que el Sahara se convierta en una provincia de Marruecos, debido a diversos intereses económicos, y el Gobierno español actual no tiene una postura clara. El recientemente ministro de Asuntos Exteriores, Miguel Ángel Moratinos, pues ha dicho que hay que dialogar, pero tampoco se ha mostrado claramente a favor de la autodeterminación y la situación, pues, actualmente parece empantanada, un callejón sin salida, ya que Marruecos se niega a la autodeterminación o en su caso a, a celebrar, o a celebrar este referéndum, según la

legalidad internacional y exige que los ciudadanos marroquíes residentes en el Sahara se incluyan en el censo, mientras que el Frente Polisario lo rechaza. El, el nombre oficial de, del Sahara Occidental, en caso de independizarse, sería el de República Árabe Saharaui Democrática y sus idiomas oficiales serían el árabe y el español, y recientemente ha habido una polémica entre Sudáfrica y Marruecos, puesto que Sudáfrica ha reconocido a... a la dicha República Saharaui Árabe Democrática, lo que ha causado tensiones entre ambos países. Algo que es, y un hecho que tiene que ver mucho con España, que es bastante conocido a nivel popular, son los niños saharauis que vienen a... que son acogidos por familias españolas durante el verano.

B-2

El problema del Sahara Occidental es un problema al que la ONU ha dado bastante importancia. En el texto lo que queda implícito es que los autores están a favor de la celebración de un referéndum, que es lo que se propuso en el Plan Baker, llevado a cabo bajo petición de Kofi Annan por orden de la ONU. Después de que los españoles que habían ocupado el Sahara Occidental, se marcharan de allí, ese territorio quedó como en tierra de nadie y Marruecos lo reclama como suyo. Mientras que los saharauis, por supuesto, lo reclaman propio. Como se convirtió en un conflicto de escala internacional, la ONU, que es además la organización internacional principal encargada de velar por los derechos humanos y por la paz, medió en ello. Y uno de esos planes es la celebración del, del referéndum sobre la autodeterminación. Pero ese referéndum no se ha celebrado, porque Marruecos no ha, no ha querido, porque teme que en el referéndum la respuesta sea «sí» y tenga que perder ese territorio. El hecho de que Estados Unidos no intervenga como interviene en otros, en otros conflictos, se debe a intereses meramente políticos y económicos, y en el texto lo que sí es lo que queda claro es que en, los autores están de acuerdo en que la Unión Europea medie como una, como una organización internacional muy importante en todo el mundo en el conflicto entre Israel y Palestina y lo que piden es que medie también en este conflicto entre Marruecos y el Sahara Occidental, porque si se contara con la ayuda de Estado, con la influencia de Estados Unidos y de la Unión Europea, Marruecos no tendría nada que hacer y tendría que ceder a la celebración de este referéndum. A este respecto, los saharauis, muchos de ellos, le echan la culpa a España de su situación, porque argumentan que los españoles se marcharon de allí y les dejaron tirados, llamémosmo así, porque España sese lavó las manos y en este conflicto, yo creo, que, que España debería participar más, simplemente por el hecho de haber sido los colonizadores de ese territorio y haberlo dejado ahora de la mano de Dios, no es una, no es justo para ellos. Deberíamos mediar y hablar con, con Marruecos, porque Marruecos lo quiere como territorio propio, pero no, no hace nada por beneficiar a ese territorio. Además impide la inmigración de estas, de estas personas que viven en ese territorio, la emigración, perdón.

C-2

El texto es un manifiesto dirigido a las Autoridades de la Unión Europea. Probablemente esté redactado bien por países del África Occidental, o por países europeos que tienen intereses en África Occidental. Y su intención es que la Unión Europea tome partido en el asunto e inste a las Naciones Unidas a que se cumpla una resolución ya existente del Consejo de Seguridad. El Consejo de Seguridad, como todos sabemos, tiene cinco miembros permanentes, y el problema es que el pueblo saharaui debería tener derecho a la deter-, a la autodeterminación, pero hasta ahora no ha sido así. Y, a pesar de que se le ha reconocido, internacionalmente, ahora ha habido un problema o ha surgido un inconveniente que tiene que ver con motivos económicos, concretamente con el petróleo. Al parecer, la familia Bush, que tiene muchos intereses en el mundo del petróleo, ha trabajado o está haciendo presión para que se puedan llevar a cabo sus intereses en el, en el África Occidental en contra de los

intereses del pueblo saharaui. Y, bueno, los autores del texto pretenden que Europa, que sí que denuncia activamente la situación en otras partes del mundo, como por ejemplo en, en el conflicto de Palestina e Israel, también tome partido en esta situación. La Unión Europea es un, una potencia a nivel mundial que no solamente se interesa por cuestiones económicas, sino también por la defensa de los derechos humanos y cuestiones sociales en el mundo entero, por ello apelan a la Unión Europea como apoyo en este punto, porque quizás se, se rige menos por aspectos meramente económicos como pudiera ser los Estados Unidos, que es la mayor potencia económica en estos momentos, económica y militar. Y es un intento, supongo, en el ámbito internacional de llamar a, a, de hacer una llamada a alguien que pudiera hacer algo para que gigantes, como, en este caso, debe ser Estados Unidos, para llamar la atención de Estados Unidos, porque Estados Unidos suele hacer las cosas de una manera bastante autónoma, sin contar mucho con opiniones de terceros. Lo hemos visto en, recientemente, en los casos de su «guerra preventiva», etc. y su manera unilateral de actuar. Entonces, claro, probablemente el pueblo saharaui no tiene nada que hacer en sí mismo y intentan que Europa, digamos, intervenga e interceda a su favor ante los que realmente tienen el poder en estas cuestiones.

D-2

El pueblo saharaui ha sufrido mucho, porque primero fue colonizado por un país, creo que era, mentiría si dijera uno, la verdad es que no me acuerdo ahora, pero luego… era España, claro, evidentemente, era España, era España, claro. Y cuando España dejó, abandonó el Sahara fue Marruecos quien lo colonizó. Aunque la ONU, como bien ha dicho el orador, está pendiente de que se celebre un referéndum para preguntar al pueblo saharaui si está de acuerdo con... con que sea un pueblo independiente, que haya un, un, un Gobierno independiente de Marruecos. El orador también habla de los, del doble rasero que utiliza Estados Unidos para medir los conflictos en el mundo. Bueno, nos ha, nos ha puesto como ejemplo el Sahara Occidental pero hay multitud de ejemplos de este tipo, guerras olvidadas, porque en, porque se desarrollan en territorios que no son interesantes ni estratégicos desde el punto de económico para Estados Unidos y guerras donde Estados Unidos se involucra para garant-, asegurarse sus intereses económicos ahí. Bueno, en este contexto podríamos hablar de Irak, de... de la política de no intervención en tantísimas guerras que se están desarrollando actualmente en África, etc, etc. También el orador ha hablado del conflicto de Palestina, en los que Estados Unidos implícitamente apoya, tiene tendencia a apoyar a Israel. Es un conflicto, es un conflicto muy, muy difícil de solucionar y ahora está en un proceso bastante de transición también después de la muerte del líder de la Alianza Nacional Palestina, que se llama, o sea, el fallecido Yasser Arafat y bueno esperemos que todo se desarrolle de la mejor manera, que pronto Palestina sea un Estado, o sea, sea un territorio donde reine la paz, y que los conflictos mundiales se pueda solucionar. Muchas gracias.

E-2

Es geht eigentlich um den Konflikt im vorherigen spanischen Sahara, in Westsahara, weil Westsahara ist, wird von Marokko besetzt und Marokko ist ein wichtiger Verbündeter der Vereinigten Staaten und sogar die Familie Bush hat, hat wichtige Interessen in diesem Land. Es geht aber um folgendes: man muss den Konflikt im westlichen Sahara dieselbe Wichtigkeit zumessen, die dem Konflikt im Nahen Osten in Palästina zugemessen wird. Es kann nicht weiter mit zwei Massen gebogen werden. Man kann eigentlich diesen Text mit dem ersten Text verbinden, weil, weil viele Einwanderer in, in Spanien stammen aus, aus dieser Region, aus der Maghreb und sogar aus dem Westlichen Sahara. Man muss eigentlich endlich dem, das, dem Volksentscheid ermöglichen, damit das Volk von, das Volk von Westlichem Sahara sich über die Unabhängigkeit oder zumindest sich über das Selbstbestimmungsrecht, Selbstbestimmungsrecht äußern kann. Das kann nur über diesen

Volksentscheid geschehen und dieser Volksentscheid wurde schon von den Vereinigten Nationen versprochen, aber es kam nie zu diesem Volksentscheid aus mehreren Gründen und vor allem aus wirtschaftlichen Interessen, weil es liegt eigentlich daran es ist nicht im Interesse der westlichen Welt, dass der westliche Sahara endlich unabhängig wird, weil das heißen würde, dass die neue Nation über die Erzvorkommen in einem Land verfügen könnte ohne Einmischung vom Außen. So es gibt eine Zusammenwirkung von wirtschaftlichen und politischen Faktoren und das legt sich auf die, auf das Verhalten der Nationen in Betracht aus Westlicher Sahara nieder. Mit anderen Worten, die Großmächte will, bevorzugen immer die eigenen Interessen zu vertreten und sind nicht dazu bereit die gesetzmäßigen Interessen des Volkes von Westlichen Sahara zu akzeptieren, obwohl diese schon formell durch die Vereinigten Nationen anerkannt worden sind. Das hat zur, zur Folge und hier kehren wir zum ersten Text zurück —Traum und Wirklichkeit—, dass die Auswanderung, die Auswanderung solcher Regionen explosiv zunimmt, was auch negative Folgen hat für die Auswanderer selbst, weil die werden meistens in den Gast-, Gastländern schlecht und, und, und sogar unterbezahlt und ihre Qualifikationen werden im neuen Land in keinster Weise anerkannt. Öfters verfügen sie nicht über einen Aufenthalt, verfügen sie über eine Aufenthaltsgenehmigung nicht und müssen sie schlecht bezahlte Jobs akzeptieren und sind im, im Inneren sozusagen hin, hin und her gerissen, weil in keinster Weise im neuen Land wie im Ursprungsland anerkannt werden und geachtet werden. Da müssen eigentlich, da müssten sich eigentlich die Vereinigten Nationen durchsetzten, damit die Unabhängigkeit vom Westlichen Sahara endlich anerkannt wird. Das heißt, das heißt die Vereinigten Nationen sollten sich eigentlich dazu aufraffen, die [se agotó el tiempo]

F-2

En base a... a las peticiones a escala europea y quizá incluso a escala mundial para la celebra-, la celebración de un referéndum en el Sahara Occidental, se podría argumentar que las... que las diferencias entre los distintos pueblos no es sólo una cuestión que se desarrolla en Marruecos, sino también en, desgraciadamente, en muchas partes del mundo. Es por eso que la decisión de tomar un, un, de, de hacer, realizar un, un referéndum para conocer realmente la opinión del pueblo que aquí es la que tendría que contar, es muy acertada. Lo único es la, la falta de, de decisión por, como decía el manifiesto, a causa de conflictos internacionales ajenos a la gente y al pueblo saharaui. Esta ex-colonia española ha ido sufriendo las consecuencias de la colonización a lo largo de su historia y el conflicto parece no llegar a un fin. Es por eso que también se, se hace referencia a un conflicto paralelo: el de Israel y Palestina, en el que quizá también un referéndum podría ayudar a solucionar estos... este eterno conflicto. Marruecos no tiene ninguna intención de dar la independencia o, o al menos concederle un estatus de, de, de más independencia o más autodeterminación a esa región por políticas territoriales, como es el caso también en el País Vasco, en nuestro país, y parece que el papel de, de España en, con respecto a la ex-colonia no, no está siendo muy activo. Recientemente, se cambió al, al delegado de las Naciones Unidas para este conflicto, ya que el anterior, después de realizar una gran labor, en vista de las barreras que se le, se le presentaban prefirió optar por otra, por otro... por otro camino. Se ha escuchado, se ha oído que en el Sahara se llevan a cabo secuestros de... por parte de, de grupos más radicales, y esto nos lleva de nuevo a relacionarlo con el conflicto de Oriente Medio, incluso con el conflicto de, de Irak y, por qué no, también relacionarlo con el, la autodeterminación de, del País Vasco. Esta también se podría decidir por referéndum, cosa que fue prohibida por el Gobierno popular. La, la... sólo lo que, lo que se refiere al, a la, a la convocatoria de referéndum, ya no la, la decisión que se pudiera tomar en base a, a sus resultados. Parece que con el nuevo Gobierno las cosas están tomando otro rumbo y el Presidente del... y el Lehendakari podrá, finalmente, realizar un referéndum, pero los detalles todavía están, están

pendientes de... aclarar. Algunos grupos de organizaciones no gubernamentales han, realizan acciones también para la solidaridad con el pueblo saharaui.

Conocimientos enciclopédicos (EP ·GC-2)

Prestige
A-2
El *Prestige* era un petrolero que se hundió en aguas gallegas hace ahora dos años, de hecho este fin de semana se realizó una manifestación conmemorativo de aquel trágico acontecimiento en Santiago de Compostela convocada por la plataforma Nunca Mais. Este hecho fue quizás el más importante de la historia gallega reciente. Lo digo especialmente siendo gallego. El desastre podía haber sido mucho menor o podría no haber habido desastre, si no hubiese sido por la ineptitud del gobierno que estaba en aquel entonces que, contra las opiniones de todos los expertos, decidió llevar el buque a alta mar, donde se hundió y soltó todo su petróleo en lugar de llevarlo a un puerto para allí poder proceder a su vaciado. El, todo el petróleo procedente del buque, pues causó la mayor catástrofe ecológica en los últimos años en Galicia y, no sólo en Galicia, sino que el fuel del *Prestige* pues afectó también a otras comunidades españolas como Asturias, Cantabria, País Vasco e incluso llegó a aguas francesas. Mareas y mareas de voluntarios pues se unieron, vamos a Galicia y recogieron el fuel, que incluso hoy en día sigue habiendo. Este hecho fue uno de los que más puso de manifiesto la manipulación informativa existente por aquel entonces, pues según las cadenas del Gobierno este hecho no había ocurrido prácticamente, las playas estaban totalmente limpias, cuando por otras cadenas o incluso en persona se podía comprobar que las playas estaban totalmente cubiertas de fuel. Además, también fue muy polémico por aquel entonces, el ministro de, el ministro Álvarez Cascos, el encargado de actuar en aquellos momentos pues estaba de caza cuando ocurrió este desastre y siguió de caza con el presidente de la Xunta, Manuel Fraga. Y, además, esto, este hecho provocó la mayor movilización de la sociedad gallega que ha ocurrido en los últimos años y la gente salió a la calle realmente y fue una de las cosas que, en mi opinión, ha inclinado la balanza hacia la izquierda en las elecciones de entonces en Galicia, porque, por primera vez en la historia, tras el hundimiento del *Prestige*, los dos partidos de la izquierda, el PSOE y el Bloque Nacionalista Gallego, pues, suman más votos que la derecha, a pesar de que en las zonas afectadas por el *Prestige* pues hayan sacado incluso mayoría absoluta, algo que es fácilmente explicable, ya que es debido a las subvenciones que han recibido tras el desastre. Pero, a pesar del desastre causado, pues tenemos por lo menos alegrarnos de que sirvió para movilizar a la ciudadanía en contra de un Gobierno que mentía y ocultaba información y probablemente fue uno de los factores que contribuyó a la caída del Gobierno. Muchas gracias.

B-2
El accidente del *Prestige* ha constituido una de las catástrofes ecológicas más importantes de España. Además, no se le prestó la atención que debía. Se intentó por parte del Gobierno esconder lo que era una catástrofe ecológica sin precedente aquí en España y no sólo una catástrofe ecológica, porque el accidente del *Prestige* tuvo repercusiones en la economía de la zona, porque una gran parte de los pescadores no pudieron salir a pescar en mucho tiempo, con lo cual tampoco pudieron ganar dinero. Las medidas que se tomaron para evitar esta catástrofe no fueron las adecuadas puede ser porque España no sea un país preparado para este tipo de cosas, no nos había ocurrido nunca antes, pero también puede ser que demuestre la falta de seguridad. Es decir, dejamos que por nuestros mares naveguen barcos que, tal vez, si tuviéramos más controles no estarían navegando, pero no sólo en España, ya también habló de la Unión Europea, porque ese barco era griego y antes de llegar a Galicia supongo que habrá ido por otros, por otros mares de otros países. Pero lo que demostró aquello es una, sobre todo falta de sensibilidad, porque la catástrofe era muy importante. Había muchas cosas en juego, no sólo la ecología, sino también la vida de muchísimas

familias. Lo que más destaco, aparte de la catástrofe, es el número de voluntarios que se prestaron, demostrando que España es un país solidario y lo más negativo pues las noticias que se fueron sucediendo sobre que el presidente de la Xunta de Galicia había estado cazando ese día, el ministro de Agricultura también, no se le había prestado atención. Además ahora se cumplen dos años, el 9 de noviembre del hundimiento del *Prestige*. Se hizo una, una campaña por los principales medios de comunicación en la que no contaban toda la verdad, porque al principio se decía que no salían muchas, que no salía mucho fuel del barco, luego se descubrió que sí, que salía mucho, además el barco se había partido. No se supo cómo reaccionar, si traer el barco a puerto o dejarlo en el mar. Yo creo que fue falta de previsión. No había ocurrido antes y no sabíamos cómo, cómo reaccionar. Poco a poco la cosa se ha ido recuperando, pero dos años después siguen, sigue habiendo, se siguen viendo los efectos negativos de una catástrofe como ésta. Lo más sorprendente fue que al poco tiempo, cuando hubo elecciones a la Xunta de Galicia, los habitantes, los gallegos no le dieron la espalda al partido que estaba en el Gobierno en ese momento.

C-2

Está a punto de cumplirse dos años del accidente del *Prestige* que tuvo lugar en la Costa da Morte en Galicia. Como todos sabemos, se trataba de un petrolero muy viejo, uno de esos típicos que navegan por aguas internacionales con bandera de conveniencia para eludir responsabilidades de cualquier tipo y que transportan el crudo en condiciones precarias. Se trataba. Bueno, era un día que no hacía, que había mal tiempo, la mar estaba bastante mal y el capitán del *Prestige* hizo una llamada de socorro, pidió auxilio. En aquel momento se tomó la decisión de arrastrar el buque, el petrolero mar adentro en lugar de llevarlo a puerto. Fue una decisión que a posteriori fue muy controvertida, porque, claro, durante las maniobras de arrastrar el tanque, este se partió y acabó hundiéndose, dejando que todo su contenido, que eran unas 70.000 toneladas de crudo, si no me equivoco, se fuesen, bueno, perdiéndose y quedándose en el mar, que fuesen saliéndose poco a poco. Entonces esto originó una marea negra que duró meses y creo que aún hoy en día todavía no está del todo solucionado, porque había gran cantidad de toneladas que estaban todavía en el tanque y se supone que tarde o temprano iban a salir por la presión y por el desgaste y se intentaba… se habían estudiado diferentes medidas. Una era reflotarlo, otra era crear una especie de, como de sarcófago, como una especie de búnker en el fondo del mar. También, otro constaba de extraer el petróleo y subirlo con bolsas a la superficie. Bueno, había infinidad de proyectos. Creo que al final decidieron quedarse con la de construir un tanque alrededor, pero no sé si lo han acabado. En cualquier caso, bueno, la marea negra duró meses y se estuvo recogiendo chapapote durante cantidad de tiempo. Hubo muchísimos voluntarios que se desplazaron a Galicia y a las zonas del norte de España para recoger chapapote y para ayudar en lo que hiciera falta. El Gobierno en aquel momento no dio la cara como se esperaba. El presidente tardó varios días en aparecer por allá. Y Álvarez Cascos, que era el presidente de fomento en la época, tampoco asumió responsabilidades. Se piensa que si en lugar de haber arrastrado al buque mar adentro, se hubiera llevado a puerto, la tragedia hubiera sido más controlada, entonces se hubiese podido aislar mejor la zona. Mientras que de esta manera fueron kilómetros y kilómetros de costa los que se vieron afectados por la marea negra. Y, bueno, este tema se pensó que iba a ser uno de los más importantes en las elecciones y que la gente no lo olvidaría, pero luego en las elecciones de Galicia, siguió ganando el PP. Se sabe que Galicia es uno de los feudos del PP y lo sigue siendo. Así que allí al menos no hubo mucho cambio. El PSOE vio, se tomó el *Prestige* como, como una de sus caballos de batalla, dio bastante, bastante guerra con el tema.

D-2

Buenas tardes, señoras y señores. Les voy a hablar de un tema trágico, como es el accidente que tuvo lugar en las costas gallegas cuando un barco, que cargaba miles de toneladas de petróleo, tuvo un accidente y este material se derramó por toda la costa, causando una catástrofe ecológica sin precedentes en Galicia, en una región al noroeste de España. Todavía hoy hay personas que están limpiando las costas, sacando petróleo de toda vegetación y fauna y esto, este trabajo empezó desde, desde que el *Prestige* se hundió hace ya un año. Fue una, una catástrofe para la región, para Galicia, porque del día a la mañana, nadie quería comprar, por ejemplo, pescado de esta zona, nadie quería ir de, a pasar unas vacaciones. Es decir, que sectores tan importantes como la pesca o el turismo en Galicia se vieron muy perjudicados. Por suerte, hubo mucha implicación social en el tema, dada la , claro, la magnitud de la catástrofe y los, y dada la cobertura que los medios de comunicación hicieron de la noticia. Toda España estaba muy, muy implicada en la causa y no sólo España, sino Europa y me atrevo, me atrevo a decir que el mundo. Hubo mucha gente que fue a Galicia voluntariamente, allí se le suministró un traje especial y limpiaron a mano cualquier vestigio de petróleo en toda la costa gallega. Bueno pues las expectativas han sido, o sea la realidad es que se ha podido más o menos limpiar, aunque todavía la suciedad persiste, pero la situación actual es mucho más alentadora de lo que se pensaba que sería en un principio. Se puede pensar que esta catástrofe quitó muchos votos al partido que estaba en aquel entonces en el Gobierno, pues no, esto no ha sido así. El PP ha continuado saliendo vencedor de las urnas en Galicia y se especula que esto ha sido así, porque esta zona recibió unas subvenciones económicas muy importantes cuando sucedió, sucedió este accidente.

E-2

Der Unfall des Schiffs *Prestige* war eins des, der bedeuterstens Unfälle in diesem Jahrzehnt', weil das noch einmal hervorgehoben hat, wie die sogenannten Tänker ganz gefährlich sind für die, für die Umwelt. Also, jeder Unfäll, Unfall hat verheerende Folgen, weil das Seeleben wird verstört, die Vögel sterben, weil sie kleben am, am Öl, die Strände werden verstört und diese, diese, diese ganzen Umweltschäden sind nicht mehr weg zu machen. Es kann Jahre dauern, bevor diese, bevor diese Probleme, wenn überhaupt, beseitigt werden. Nachhinein geht es um wirtschaftliche Interessen. Natürlich liegt im Interesse der großen Ölkonzerne, dass die Transporte auf die, auf die billigste Weise erfolgen können. Das heißt, das keine Acht auf die möglichen Umweltschäden gegeben wird. Das ist eigentlich ein Riesenproblem und die Lösung wäre natürlich diese Ölkonzerne hart zu bestrafen, weil sie Schiffe benutzen die von keinen kompetenten Mannschaften gesteuert werden. Also, es ging auch im Fall der *Prestige* möglicherweise oder wahrscheinlich um menschliche Fehler, der eigentlich der, der Umwelt sehr, sehr viel gekostet haben. Man sollte eigentlich verhindern, dass man Schiffe in Ländern wie Liberia oder Panama registrieren lässt, damit man sich nicht um den schon vorhandenen Vorschriften zu kümmern braucht. Man sollte eigentlich das, das ganz-, alle Hebel in Bewegung setzten, damit solche Katastrophen vermindert werden. Egal ob es viel Geld für die Ölkonzerne kostet oder nicht. Man sollte auf diesen, gegen diesen Fall die die Bedenken der Ölkonzerse zur Seite schieben, die zur Rechenschaft ziehen und dazu sind alle [ininteligible] schon vorhandenen Vorschriften ausnahmslos einzuhalten. Und dies war eigentlich zum Thema der *Prestige*.

F-2

En noviembre de 2002 ocurrió la mayor catástrofe marina de Galicia y de todo el Estado español por no hablar de una catástrofe del, mundial, por lo que se refiere a contaminación. El petrolero *Prestige* que había partido de los países bálticos, de Estonia si no recuerdo mal, había pasado posteriormente por Dinamarca sin que le fuera llevado a cabo ningún tipo de control y llegó a costas gallegas, aunque este no era su destino final en un estado depravable. Se trataba de un buque monocasco que ya no está permitido y ese, el casco, el buque en

cuestión se rajó dando paso a, abriéndole el paso a todo el crudo que llevaba en su interior. Esto, el crudo llegó a las costas gallegas, que, como se saben, como se sabe, son, bueno ya no sólo las costas, sino el pueblo vive principalmente de, de la pesca y las consecuencias no fueron sólo a escala, todas estaban directamente relacionadas. Una cosa es lo que pueda perjudicar directamente al pueblo por el hecho de no poder ejercer su principal fuente de ingresos, sino también a la alta contaminación del medio ambiente. Se inició un movimiento de voluntariado único en nuestro país y se creó también un movimiento el movimiento 'Nunca Mais' que intentaba, como dice bien el nombre, prevenir este tipo de catástrofes para el futuro. Se tuvo que limpiar las playas, la rocas, pero lo que, lo que, los que vimos con nuestros ojos la catástrofe sabemos que limpio del todo nunca van a quedar esas costas preciosas gallegas. Es importante también resaltar el pésimo papel del Gobierno en ese entonces, que negó una y otra vez la existencia de una marea negra y que tuvo una gestión bastante confusa, bastante dudosa. Sí se indemnizó a los pescadores, pero como decíamos las repercusiones son, están muy por encima de las indemnizaciones que pudieran conseguir y las que todavía están por llegar.

Terrorismo islamista

A-2

El problema del asunto del terrorismo islamista comenzó, podríamos decirlo así, el once de septiembre de 2001 con el ataque, con el atentado de las Torres Gemelas en Nueva York, en el que un grupo de terroristas islámicos, pues, de islamistas, hizo estrellar dos aviones contra las Torres Gemelas de Nueva York, derrumbándolas, causando más de tres mil muertos. También contra el Pentágono en Washington y también hubo otro incidente con un avión en Pensilvania derribado por el ejército estadounidense. Desde entonces pues ha habido más atentados en el mundo, como por ejemplo en Bali, también en Marruecos. Luego otros lugares como en Túnez, también, y no hay que olvidar el atentado del 11M en Madrid que causó ciento, causó casi doscientos muertos y miles de heridos, conmocionó a la ciudad y al país. Nuevamente se puso de manifiesto la forma en que el Gobierno ocultaba la información para su propio beneficio y probablemente fue otro de los factores que hizo caer al Gobierno. Siguiendo con el terrorismo islamista. Esto es una de las excusas que ponen distintos gobiernos para hacer primar la Seguridad por encima de todo y, por así decirlo, tener a los ciudadanos asustados y desviar su atención de otros temas, también se ve como una excusa, y un caso muy claro es el de Estados Unidos, como una excusa para recortar las libertades ciudadanas y, según leyes aprobadas en este país, el Gobierno pues obliga por ejemplo a las bibliotecas a, a guardar información de los libros que saca el usuario, de avisar al Gobierno cuando determinados libros sospechosos, etc. También se producen violaciones de los derechos humanos como las de que sufren los presos que están en Guantánamo, a los que Estados Unidos no reconoce ningún derecho. Así mismo pues ha provocado una mayor hostilidad en el mundo Occidental contra el Islam contra los ciudadanos de procedencia árabe y religión musulmana y esto ha llevado a ataques racistas. Quizás es probable que esto haya creado un clima favorable para la aprobación de leyes de símbolos religiosos como la francesa, que prohíbe ir con símbolos religiosos a la escuela o que también se ha dado en Alemania, en algunos *Länder*, y lo principal es quizá la hostilidad que se da ahora contra, contra las personas de estas culturas, el recelo, la tendencia a creer que todos los musulmanes y todos los árabes pues son terroristas y se dice que este terrorismo pues probablemente esté alimentado por la inestabilidad de Oriente Próximo y de Oriente Medio con el conflicto palestino, con la situación inestable de Irak, una excusa para invadir este país también fue el terrorismo islamista. Y también con la situación de Afganistán, donde también está ahora presente Estados Unidos y otros países occidentales y, así mismo, también ha causado políticas más restrictivas en muchos países con la inmigración y con las libertades.

B-2

Sobre el terrorismo islámico nosotros, los españoles, tenemos bastante que decir. Hemos sufrido el mayor atentado de nuestra historia. Nunca nos había ocurrido esto antes. No nos lo esperábamos además, porque nosotros ya luchábamos contra el terrorismo de ETA, pero no contra el terrorismo islámico. Es un tipo de terrorismo cada vez más extendido en el mundo, porque la división entre Occidente y Oriente cada vez es más grande. Cada vez hay más grupos extremistas islámicos, cuya única arma y única vía de hacerse notar son los atentados. En el caso de España, en el 11M, el atentado era una manera de protestar contra el envío de nuestras tropas a la guerra de Irak. Este tipo de terrorismo es difícil de luchar, es difícil de combatir, porque no, porque se basa principalmente en utilizar a personas que se autoinmolan y contra eso es muy difícil, es muy difícil evitar que una persona se cuelgue una mochila al pecho, entre en un autobús y explota, porque en el caso de España, en el caso de ETA, nunca ellos, los etarras, se han autoinmolado, jamás. Entonces, en el caso del terrorismo de ETA, los policías pueden buscar bombas en coches, mirar si hay algún coche raro, fijarse en cosas extrañas, esto no, porque con el terrorismo islámico, lo que te puedes encontrar es que cuatro chavales entren al metro con cinturones cargados de bombas y exploten ellos mismos. Y en apariencia, esos chavales no son diferentes del resto de las personas que puedan encontrarse en una estación. Pero el terrorismo islámico no es sólo algo que suceda en España, hay en muchos países, pero ellos principalmente luchan contra Occidente, contra todos los valores que representa Occidente y principalmente los Estados Unidos. Además es un terrorismo que está fomentado por la religión y ya se sabe que la religión ha sido uno de los motivos que más conflictos ha dado en todo el mundo. Además, se trata de un terrorismo basado en el fanatismo. La gente está dispuesta a perder su vida por una creencia y eso es el arma más poderosa con la que cuentan este tipo de organizaciones.

C-2

Sobre el terrorismo islamista, pues el caso más importante que nos ha afectado a los españoles fue el que todos conocemos del once de marzo de 2004, cuando diferentes artefactos situados en el metro de Madrid hicieron explosión, causando muchos daños personales y materiales. En un primer momento se pensó que había sido ETA o el Gobierno sostuvo que había sido ETA, pero las características de aquel atentado hacían pensar que había algo más. Y posteriormente se comprobó que había sido así. España había sido también víctima de los ataques del terrorismo islamista, pero nunca hasta ahora se había producido dentro, bueno en la Península. Había habido un ataque a intereses españoles en Marruecos, en Casablanca. Pero bueno en aquella época no se le dio tanta importancia o al menos no se le dio tanta repercusión a nivel, a nivel de la prensa o quizás es que el atentado no fue tan espectacular como el de Madrid. Hoy en día el terrorismo islamista es una, es una prioridad y, bueno, hablando a nivel nacional, para nosotros en España, pero si nos movemos a nivel internacional, qué duda cabe que los atentados del 11 de septiembre del 2001 en Estados Unidos marcaron un antes y un después en la historia del terrorismo. El terrorismo islamista es, como digo, una prioridad para todos los estados y es que es muy difícil luchar contra ellos, muy difíciles de localizar y, además, sus se mueven según reglas totalmente diferentes, porque sus valores son diferentes. Y son terroristas a los que no les importa perder la vida en el atentado. Son suicidas y en ese momento en el que se está tratando con terroristas suicidas, pues ya es mucho más difícil como digo prevenir los atentados y evitarlos. Los terroristas islamistas suelen ser personas con creencias fundamentalistas y muy radicales en su religión. Algunos de ellos, bueno, todos ellos sacrifican su vida por lo que sería su causa, por decirlo así de alguna manera, y se pasan años formándose como terroristas para luego cometer un atentado en el que, en el que se inmolan. Luego está otro tipo de terrorismo islámico que constituye las células durmientes y que se encuentran distribuidas por todo el mundo. Así el terrorismo islamista constituye una

especie de red internacional subvencionada, bueno, no se sabe ni quién la subvenciona, pero entre sus, entre la gente que los subvencionada están los jeques de Arabia Saudí, gente con muchísimo dinero, que son fundamentalistas también y, bueno, pues nada, eso, que tiene gente que les apoya económicamente y luego existe gente que simpatiza con sus ideas y que a lo mejor lleva una vida totalmente normal en un país X y un día recibe una llamada y entra en acción. Se acaba su vida y, incluso a veces ni siquiera sus familiares saben que forma parte de una célula islámica. Y por eso, como digo, es muy complicado luchar con una amenaza que ha surgido y que está afectando al mundo Occidental. Se habla de choque de civilizaciones, se habla de muchas cosas.

D-2

Voy a hablar de la amenaza terrorista que se cierne en la actualidad. Pues ya se sabe que los grupos terroristas actualmente han crecido en sofisticación, sobre todo los islamistas han dado prueba de su enorme capacidad de matar el 11 de, el famoso 11 de septiembre en Nueva York hace un par de años. Desde entonces han atentado, no han dejado de atentar. Tenemos el ejemplo del once de marzo en Madrid, donde muchísimas personas murieron. He de decir que ambos accidentes han sido horrorosos, pero quizás hubo más muertos, hubo más muertos categóricamente, aunque trágicos fueron los dos acontecimientos obviamente. Hay un grupo terrorista islámico internacional, Al Quaeda, Al Quaeda, no sé cómo se pronuncia en árabe, pero suena algo parecido, cuyo líder Ben Laden está, está en paradero desconocido y el Gobierno de Estados Unidos intenta buscarlo, pero sin resultado favorable hasta ahora. Pues Al Quaeda recluta a sus miembros en Europa, hay mucha gente, muchos islamistas, muchos árabes que viven en Europa, que se forman en, en las filas de Al Quaeda. Esto, en cuanto a los asesinos del once de marzo en Madrid, actualmente hay investigaciones que apuntan a que ya en la cárcel se empezó a formar, a pensar, a maquinar el, el atentado de Madrid, de Madrid en marzo pasado. Bueno, la amenaza islamista es algo terrible, porque se piensa que podrían acceder a las armas de destrucción masiva estos terroristas y entonces sería muy peligroso, porque ya han demostrado que no tienen ningún reparo en utilizar las armas que están a su alcance y en matar al mayor número posible. Esta amenaza terroristas puede ser que reavive un poco la, el ánimo racista de la gente, lo que sería una pena, pues ya he dicho antes que aquí viven muchísimos árabes y musulmanes y son gente normal, como podemos ser tú y yo y es una pena que puedan ser víctimas del racismo.

E-2

Islamischer Terrorismus. Eigentlich ein Grundbegriff der vielen verschiedenen, der Bewegungen der verschiedensten Art umfasst. Es geht eigentlich um verschiedene Probleme in sehr vielen Ländern und es geht auch in der, um die Entwicklung in den, in der westlichen Welt, die der Angriffe des elften September gefolgt sind. Im Gründe genommen geht's um folgendes: Wie kann man diese Bedrohung am Besten begegnen. Die Einigen reden sogar über Präventivkriege, über Demokratie sozusagen, um, und über wie, sozusagen, die Demokratie herbeibomben kann. Die Anderen bevorzugen eher andere Mittel, also wie zum Beispiel eine Lösung des Konfliktes zwischen Palästina und Israel und auf jedem Fall besteht die Problematik der Demokratie in der Muslimischen Welt, die nicht islamitisch ist, also man muss die zwei Begriffe auseinanderhalten, und man muss sich sehr darüber im klaren sein, was Islamismus eigentlich bedeutet und in welchem Land. Es gibt sehr muslimische Länder, mehr oder weniger bekannt. Also, ich bin sicher davon, dass nicht viele wissen, dass das meist bevolkte Land in der muslimischen Welt ist Indonesien. Und auch zwischen verschiedenen muslimischen Ländern gibt es Riesenunterschiede. Also, wie viele Europäer denken zum Beispiel, dass die Türkei ein arabisches Land wäre, und nicht nur arabisch, sondern auch islamitisch und das hätte eigentlich zum Rassen gebracht als Äußerung und tja

es gibt viele solche, solche Vereinfachungen und tja es wird viele, viel in den Medien über Islamismus geredet, aber es geht manchmal auch um Panikmacherei. Es wird gesagt, dass die Islamisten unter uns seien und sie schon in unseren Ländern angreifbereit befänden und das ist, das sind sehr topirise Äußerungen und man redet viel über Alarmstufe rot, oder Alarmstufe gelb, oder Alarmstufe orange, orange, quasi als ob die, die Terroristen eine Vorwarnung gäben, bevor sie einen Attentat ausüben. Also, wenn man in Wirklichkeit wüssten, dass man ein Attentat stattfinden wird, zumindest, hoffe wir das, wenn sie eigentlich diesen, wenn die, würde die Obrigkeit diesen Attentat verhindern. Und es ist ja dubios, dass man Islamismus und muslimische Länder identifizieren kann. Tja, wenn man über Krieg gegen den Terrorismus spricht, ist tja, es ist wie der Krieg gegen Armut in den sechziger Jahren und tja man kann natürlich gegen das Böse in der Welt losziehen und, aber was, was wissen wir wirklich über diese Länder.

F-2

El terrorismo islamista se ha convertido actualmente en el primer objetivo a combatir por la primer potencia mundial, los Estados Unidos, después del mayor atentado o al menos el que causó más muertes después de la segunda guerra mundial. Estoy hablando del atentado contra las Torres Gemelas el once de septiembre de 2001. Desde siempre las relaciones con el mundo cristiano y el mundo islámico no han sido las mejores, pero ciertamente esta relación ha empeorado en los últimos años. Un, con la aparición de una figura dispuesta a hacer lo posible para acabar con la hegemonía americana, Ben Laden, la actuación del terrorismo islámico se ha multiplicado en los últimos años. Nuestro país también ha sido víctima del terrorismo. Un año y seis meses después del, perdón, dos años y medio después del atentado contra las Torres Gemelas se cometió el atentado en la estación de Madrid, en Atocha, donde murieron casi doscientas personas. Por supuesto una escala inferior al de Estados Unidos, pero que pone de manifiesto que la amenaza podría ocurrir en cualquier sitio del mundo, incluso en Europa, donde nos creemos seguros. El terrorismo islamista se ha mezclado no sólo con grupos de, de otra índole, sino también está, está con las posibles relaciones con el mundo islámico. El caso de Madrid todavía no está resuelto, pero se dice que está relacionado con la participación y apoyo de España en la guerra y la invasión de Irak. El terrorismo, este tipo de terrorismos y de terrorismo se basa en los llamados agentes dormidos que sería como inmigrantes residentes en otros países y que van colaborando , y que van tramando los posibles atentados. Se trata de, por eso se les llama dormidos, porque se trata de despertar el islamismo o muy relacionado con el odio hacia el país en el que residen, por causas de xenofobia en muchas ocasiones. Se trata de despertar a estas personas que han pasado desapercibidas durante años y obligar y proponerles actuaciones de, de tipo terroristas. Es por eso, es por eso tan difícil. Es por eso muy difícil luchar contra este tipo de personas, ya que no se tiene conocimiento de ellas. El movimiento parece estar a escala internacional y las medidas que se han tomado al respecto son muy visibles, sobre todo en lo que se refiere al tráfico aéreo después del accidente de las Torres Gemelas, del atentado de las Torres Gemelas y también se ha tomado medidas represorias contra posibles sospechosos. El problema de allí es por supuesto el meter a todos los inmigrantes dentro del mismo saco y sospechar sólo por el hecho de, de tener una, una apariencia más, más marroquí, más, perdón, más árabe. El conflicto parece no tener fin y parece incluso estar aumentando.

Problemas de España s. XXI

A-2

Los principales problemas o temas de actualidad en este momento pues serían, por ejemplo, el terrorismo no sólo el de toda la vida, es decir el de ETA, sino también ahora el islamista, presente en España desde los trágicos acontecimientos del 11M en Madrid. También sigue

vigente el terrorismo de ETA a pesar de que todavía no, a pesar de que hace mucho tiempo que no producen ningún atentado con víctimas. Otro problema pues sería el de la violencia doméstica, en el que muchas personas, mayoritariamente mujeres pues mueren a manos de sus parejas y el Gobierno ha aprobado recientemente una ley sobre para protección, de protección para la violencia de género para proteger a las mujeres maltratadas. Otro tema podría decirse que es la inmigración, es otro de los temas omnipresentes junto al terrorismo. Cada vez hay más inmigrantes en España, más ciudadanos de origen extranjero. Actualmente está en vigor la ley aprobada por el Gobierno anterior que es bastante restrictiva. Este Gobierno pretende efectuar un periodo extraordinario de legalización en los próximos meses, a lo que se opone la oposición. Una gran parte de los españoles pues también percibe que hay demasiados inmigrantes o que están llegando demasiado rápido y luego otro problema también omnipresente, de los que se podrían considerar patológicos, que están siempre presentes es el paro que suele bajar, pero en porcentajes muy pequeños, otros meses sube y más o menos se mantiene siempre igual. Otro tema de actualidad, para algunos un problema, sería el reconocimiento por ejemplo de los matrimonios entre personas del mismo sexo, que cuenta con la mayoría parlamentaria y según las encuestas de opinión, también de los ciudadanos, pero con la oposición del Partido Popular y, especialmente, de la Iglesia Católica, que ha anunciado movilizaciones en contra. La ley ya ha sido aprobada por el Gobierno, ahora debe contar con su aprobación en el Parlamento y después en el Senado y entonces entrará en vigor. Otro tema también de actualidad, también un problema para la Iglesia y los sectores más conservadores es la investigación con células madre, que ya ha sido aprobada también por el Gobierno. Otro tema es el de los nacionalismos que en el caso vasco pues va unido al terrorismo y la estructura del Estado, actualmente se está dando un gran debate sobre la estructura que debería tener el Estado español, la reforma de la Constitución, si debería incluir el derecho a la autodeterminación o no, otras reformas que se plantean con la reforma de la Constitución pues es la de los estatutos de autonomía, la del derecho de sucesión de la corona o la reforma del Senado para convertirlo en una Cámara de representación territorial. Otro tema de actualidad en España es el de la Constitución Europea que se va a someter a referéndum el próximo mes de febrero y se prevé que un problema en este referéndum pueda ser un alto porcentaje de abstención, aunque no se prevé la verdad un voto en contra. Y también otro fondo, otro problema pues sería el de la pérdida de los fondos de cohesión de la Unión Europea para la mayoría de las regiones que ahora los reciben debido a la entrada de nuevos países. Es todo.

B-2

En mi opinión, los las amenazas y desafíos y problemas que tendrá España en el siglo XXI están dominados principalmente por el problema de la inmigración. Creo que tenemos ya una gran cantidad de inmigrantes en el país y hay que prestarles la atención debida. Para mí ese constituirá uno de los principales problemas, porque mientras que los países de África o de América Latina no se desarrollen ellos seguirán pensando en venir a Europa en el caso de los africanos o a España en el caso de los latinoamericanos debido al idioma como su salida de una situación mala. Y creo que España no está preparada para recibir a tanta gente, porque no sólo es dejarlos entrar en nuestro país, sino que son personas y merecen tener los mismos derechos y las mismas obligaciones que los habitantes de, que los españoles. Así que habría que darles una educación, una seguridad social y creo que el sistema español, tal y como es ahora, no es capaz de soportar esa carga. Habrá que hacer reajustes, pero no sólo del sistema económico o del sistema social español, sino también en la mentalidad de las personas. Todavía quedan muchas personas en España que son racistas y hay que enseñar a nuestros hijos a, a vivir en tolerancia, a que sepan que no hay una raza mejor que las demás, sino que todos somos iguales. Y en eso tienen mucho que hacer los padres, pero también el Gobierno, las televisiones, todo. Hay que integrar a los inmigrantes en la vida de un país

como, como algo natural. Porque lo es. Todos buscamos vivir mejor y para algunos eso significa tenerse que ir de su país a otro. Además tenemos que entender que no es una situación fácil, que han dejado un país y que a menudo no conocen la lengua y tienen muchas dificultades para encontrar trabajo, para establecerse. Otro de los problemas a los que se enfrenta España y el resto de los países industrializados es el envejecimiento de las personas. Cada vez vivimos más, pero nos jubilamos todos a la misma edad con lo cual habrá, dentro de unos años habrá muchas más personas en edad de jubilarse y que cobrarán las pensiones que personas trabajadoras que contribuyan con los impuestos a las pensiones, porque a medida que aumenta la esperanza de vida, también disminuye la natalidad. Creo que España debería fomentar la natalidad, mediante ayudas a las familias, porque la existencia de más niños, de más población beneficia a un país. Hay más mano de obra, hay más contribuyentes (siempre que haya trabajo, claro) Entonces creo que el Gobierno debería fomentar con ciertas medidas la natalidad. La ecología será otro tema importante en España. En España y en el resto del mundo, porque mientras no, mientras que no nos concienciemos del daño que causamos al medio ambiente, seguiremos haciendo lo mismo o más y esto provocará daños irremediables.

C-2

Pues supongo que entre los problemas que puede tener España en el siglo XXI, uno de los más importantes, va a ser el del envejecimiento de la población. Aunque supongo, supongo no, sé que este problema no es exclusivo de España, sino que va a afectar a gran parte de los países industrializados, sobre todo en el continente europeo. Bueno en el continente europeo les va a afectar a todos. La esperanza de vida ha aumentado muchísimo, la natalidad se ha reducido, la pirámide se invierta y cada vez tenemos menos población activa para soportar el maravilloso Estado del bienestar. Cada vez tenemos más población que supera los 65 años y con lo cual pasan al estado de pensionistas, que deben recibir dinero del Estado y las arcas del Estado se ven cada vez más vacías, así que el tema está bastante complicado. Supongo que se pasará a los planes privados de pensiones, se incentivarán los planes privados de pensiones para aliviar un poco la presión. También se tendrá que, se tendrá que modificar todo, porque si la población puede ser de repente mucho más vieja, además, quién va a cuidar de esas personas mayores, se va a tener que, ya se está, se empieza a prever la aparición de figuras que se ocupen de ayudar a las personas mayores que viven solas y que son dependientes. Bueno, y como digo, este va a ser uno de los problemas, el envejecimiento de la población. Otro problema que puede tener España en el siglo XXI es la inmigración. Cada vez hay más inmigrantes y bueno sabemos que la inmigración acarrea ciertos problemas en sí. De todas maneras, para nosotros puede ser incluso una esperanza la inmigración, porque nos puede aliviar el problema del envejecimiento de la población, porque al menos los inmigrantes también, también cotizan si trabajan, ¿no? Así que, aunque tenemos muchísimos inmigrantes, si los sabemos acoger bien e introducir de una manera adecuada a nuestra sociedad, puede ser incluso una ventaja. Eso sí claro, siempre que no haya que no existan los típicos problemas que se acarrean de la inmigración como, bueno, la discriminación, el roce, xenofobia, etc. Habría que trabajar para evitar esos problemas y sacar partido de las ventajas. Otros problemas que se me ocurren pues, no sé, son problemas actuales, pero no sé si durante todo el siglo veintiuno podrían tener repercusión. En estos momentos es un problema el precio de la vivienda, podría ser un problema el gran endeudamiento familiar de las economías domésticas españolas, si se produjese una subida de los tipos de interés. También es un problema en la actualidad, que no sé si va a seguir siéndolo en el futuro el, el tema de la violencia, violencia de género o violencia doméstica, por el cambio de rol de la mujer y los problemas que tienen los hombre para aceptar esta mayor independencia de la mujer hoy en día. Nos encontramos con problemas también de obesidad cada vez más, abandonando la dieta mediterránea y los nuevos hábitos de vida

favorecen la obesidad y la obesidad es una de las causas más importante de diabetes, así que supongo que la diabetes será una de las enfermedades del siglo veintiuno.

D-2

Yo diría que los mayores desafíos son a los que se enfrenta la sociedad española serían el paro, la baja natalidad y el terrorismo. En cuanto al terrorismo, España ha sufrido el terrorismo de ETA durante muchos años y ha habido épocas en las que ETA ha sido más activa y épocas en las que ETA ha sido menos activa. Hubo un tiempo en el que ETA anunció una tregua, aunque esta nunca, bueno, se cumplió durante un tiempo muy corto de tiempo, al cabo de poco tiempo volvieron a atentar contra la vida de personas. A la amenaza de ETA ahora se suma la amenaza del terrorismo islámico y esto es un problema muy difícil de solucionar, que se tiene en común con los demás países europeos. Sigo hablando de las amenazas que se ciernen sobre la sociedad española del siglo veintiuno. He hablado del paro, pues el paro es un problema muy grande también para los jóvenes. El paro y la educación están íntimamente relacionados: si uno no tiene una buena educación, un nivel educativo, no puede encontrar un trabajo cualificado y entonces se ha de conformar con trabajos muy temibles y con contratos basuras, lo que lleva a los jóvenes a sentirse muy frustrados. Pienso que es muy importante mejorar el nivel educativo en España, mejorar las escuelas, las universidades, adaptarlas mejor a la realidad y, sobre todo, invertir más dinero público en las escuelas, puesto que España es uno de los países de la Unión Europea que invierte menos dinero en educación. También es necesario que las empresas funcionen mejor, que sean más competitivas, que sean más dinámicas, para que haya más oportunidades de trabajo de gente que ya está cualificada. Y, en este contexto, tengo que decir que lo que da un poquito de miedo es la deslocalización, es decir, que empresas, grandes empresas que puedan permitírselo, se instalen en otros países donde los costes sociales y laborales sean menores y, por ejemplo, de países como los nuevos miembros de la Unión Europea, países del Este de Europa y que esta situación sea perjudicial para España, es decir, que los puestos de trabajo emigren hacia estos países. Bueno, pues he hablado del terrorismo, he hablado del paro y ahora voy a hablar de la baja natalidad, porque es verdad que con tantos problemas del paro, de salarios bajos, las familias españolas tienen muy pocos hijos (si es que tienen) Gracias a Dios tenemos la ayuda de los inmigrantes, de las familias de inmigrantes que sí que tienen hijos y parece ser que estos van a ser quienes paguen nuestras futuras pensiones. Creo que el Gobierno debe hacer un esfuerzo para incentivar la política familiar, dar ayudas económicas a la gente que tenga niños pequeños, que las escuelas sean de mayor calidad y evidentemente sigan siendo gratuitas y creo que la política familiar en España es deplorable y que mientras esta no mejore, nunca se va a, a ver aumentado, la natalidad en España nunca va a aumentar. Esto me lleva a hablar de otro problema de España en el siglo veintiuno, el problema de la emigración, emigración sobre todo clandestina. Hay muchísimas personas del norte de África, del continente africano, que cogen pateras y arriesgando su vida, llegan a las costas españolas, sobre todo a las Islas Canarias, buscando un futuro mejor en Europa. Esta gente si puede acceder a los países, si llega sana y salva a los países al sur de Europa, pues muchas veces malvive y han de, o sea, todo el dinero que puedan ganar primero, o sea, en los primeros meses de estancia, con trabajos evidentemente malos y mal pagados, porque todavía no tienen papeles, van a parar a las mafias que los han llevado ahí. Esto es un problema enorme la inmigración ilegal y las redes mafiosas que se dedican a hacer contrabando de personas. También la inmigración, aunque sea legal, es un problema, porque siempre es, hay muchos ciudadanos del país que ven esto como una amenaza sin ningún tipo de motivo, evidentemente, pero los, también, también los inmigrantes les cuesta muchas veces adaptarse a la nueva sociedad, al nuevo trabajo, sobre todo si el inmigrante tiene una lengua diferente a la de su país de acogida. Creo que es muy importante que el Gobierno invierta también en políticas de aprendizaje de lenguas, también las extranjeras, como la

lengua del país, la lengua autóctona para que haya una mejor comprensión entre los inmigrantes y la población autóctona. Bueno, he hablado de la inmigración clandestina, la inmigración legal y esto también me lleva a hablar de otro reto de la España del siglo veintiuno que es el racismo, superar el racismo, el miedo a lo diferente. Creo que he hecho una buena radiografía de la sociedad española y los problemas que esta tiene en el siglo veintiuno, esperemos que, tener todos la suficiente sabiduría como para que estos se puedan solucionar y todos podamos vivir en un futuro lleno de paz y armonía. Muchas gracias.

E-2

Jetzt geht's weiter mit den Problemen von Spanien in den, im einundzwanzigsten Jahrhundert. Einerseits kann man auf jedem Fall sagen, dass seit dem Eintritt der Europäischen Union in 1986, Spanien hat viele Fortschritte gemacht. Die, Spanien ist jetzt eine reife Demokratie. Politisch ist Spanien sehr gewachsen, seit der, seit dem sogenannten Zeitalters der Transition, des Übergangs. Auf der anderen Seite, bestehen noch Fragen über staatliche Ordnung von Spanien, insbesondere über die, eine föderative Struktur des Landes, welche Kompetenzen soll man jeder Region zumessen, und wie sollte man das Gleichgewicht bewahr-, das Gleichgewicht bewahren zwischen einigermaßen reicheren Regionen wie Catalunyen und einigermaßen weniger reichen Regionen wie Andalusien, wie sollte man die Gelder verteilen und wie kann man die Entwicklung in den Ländern, in den Regionen wie Andalusien fördern. Und da stellt sich natürlich, da ich Italiener bin, ein Vergleich mit der Lage in Süditalien. Da sind hinreichend Gelder geflossen, aber hat's wirklich die Entwicklung von diesem Teil des Landes gefördert? Oder, andererseits, wie kann man Gelder am, am besten ausgeben, damit diesen Regionen wirklich geholfen wird? Also, damit kein staatliches Geld verschwendet, verschwendet wird. Und, das ist natürlich eine interessante Frage, weil da tut sich eine Debatte auf über mögliche Ursachen des, des Rückstandes einer bestimmten Region und da werden verschiedenste Lesungen vorgeschlagen. Also, eher rechtsliberale Lösungen, die auf Kürzungen im Sozialetat basieren und andere Lösungen, die eine Rolle des Wohlstandsstaates bevorzugen oder alles was inzwischen liegt. Und da kann man natürlich empört vorgehen und pragmatisch. Das ist die Lösung, die ich persönlich bevorzuge oder, oder, oder man kann sich eigentlich von irgendeiner ideologischen Überzeugung verleiten lassen und eigentlich extreme, extreme Lösungen vorschreiben. So, ich würde eher jede Region, jede Kommune, jedes Teil des Landes unter die Lupe nehmen und keine allgemeine, keine allgemeine Lösung vorschreiben und würde soviel wie möglicht auf kommunaler Ebene lösen, also mit pragmatischen Lösungen, die weder eine, ein Angriff des Staates ausschließen, noch die private Hand verscheuchen. So man sollte eigentlich die zwei, die zwei möglichen Lösungen, also Angriff des Staates und der Privatwirtschaft miteinander kombinieren. Und sehen was daraus rauskommt.

F-2

Si bien en el ranking de preocupaciones de los españoles en nuestra época, la violencia de género ocupa un, no precisamente uno de los principales lugares, éste es sin duda el motivo que causa, o el fenómeno que causa más muertes en nuestro país. Cada vez más escuchamos en las noticias, en la prensa, leemos en la prensa, que mujeres, las mujeres han muerto a manos de sus parejas sentimentales, sus maridos, etc. Y este tipo de violencia no, no sólo se limitaría a, a, al tema de las mujeres, aunque sí este es el principal, sino también a otro tipo de violencia más sutil, más moral se podría decir para con menores y ancianos. Pero cierto es que si se pregunta que, que, que siguiendo las encuestas que se han realizado acerca de los problemas que preocupan a la sociedad española la, la economía, el paro y la seguridad son los principales. Después del atentado en Madrid, la gente, del atentado en Madrid por terrorismo islámico, pero también cualquier tipo de atentado cometido por la banda

terrorista ETA, la sociedad española está muy vulnerable ante este aspecto. Con la ligera mejora de la economía española gracias a los fondos europeos, la seguridad laboral se ha garantizado dentro de un marco concreto o se ha avanzado en la creación de un, de nuevos mercados de trabajo. Muchas veces a través de contratos, contratos temporales, pero eso parece ser que, parece ser que las medidas tomadas han convencido a gran parte de la sociedad española. El problema de la educación, las reformas que hay que realizar en el sistema educativo, ya que éste no está dando los frutos que debería, también es uno de los problemas que se deberían considerar o que considera la sociedad española. Por ello, también las reformas o incluso el resultado de las reformas que ya se han llevado a cabo y que no, no parecen, parecen más bien deseducar que otra cosa. Un aspecto también a mencionar sería el tema de la vivienda ya que cada vez se va encareciendo más, sobre todo en los núcleos urbanos, el precio del metro cuadrado, hasta el punto de que es difícil y este es un problema encadenado con el otro y que es difícil iniciar una vida independiente, independizarse en un piso, ya que son precios en algunos casos inalcanzables, lo que comporta otro problema que conlleva el que se formen cada vez menos familias, ya que eso supone un gasto, un gasto importante, no sólo por la vivienda, sino también por la manutención de los hijos que pudieran venir. Es por eso que la tasa de natalidad española es una de las más bajas en Europa. También se podría citar el caso del sida y el caso de las drogas, ambos problemas que incumben o que perjudican altamente a la sociedad. En referencia al sida, España goza, puede estar orgullosa de una tasa muy alta dentro de la Unión Europea y por lo que se refiere al consumo de drogas, se podría argumentar más o menos lo mismo. Es por eso que se están llevando a cabo programas para concienciar o para evitar todo este tipo de problemas. Muchas gracias.

Fórmulas de bienvenida/conclusión (alemán y español) (EP ·GC-2)

A-2

Fórmulas de bienvenida

En español

- Bienvenidos al primer congreso de…
- Me gustaría darles la bienvenida a…
- Me complace recibirles aquí.
- Estoy encantado de tenerlos aquí, en el…
- Es un placer poder darles la bienvenida a…
- Me gustaría saludarles cordialmente y darles la bienvenida a…

En alemán

- Damen und Herren, willkommen in der…

Fórmulas de conclusión

En español

- Finalmente me gustaría agradecerles su participación en el…
- Acabando, me gustaría ya darles las gracias por asistir a este…
- Para terminar, me gustaría darles las gracias por acudir a este…
- Y ahora, que ya estamos cerca del final de este congreso, me gustaría darles las gracias por asistir.
- Resumiendo, me gustaría darles las gracias por asistir a este…
- Como conclusión, me gustaría darles las gracias por asistir a este…
- No quiero acabar sin antes agradecerles su asistencia.

En alemán

- Zum Schluss würde ich danken…
- Ich danke sehr für…
- Um diesen Kongress zu schliessen möchte ich…

B-2

Fórmulas de bienvenida

En español

- Buenos días, señoras y señores, bienvenidos a este congreso.
- Buenos días, señoras y señores, les agradezco su presencia en este congreso.
- Buenos días, querido compañeros, me gustaría agradecerles su presencia en este congreso.
- Buenos días, señoras y señores, reciban la bienvenida de todos los que formamos y participamos en este congreso.

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, willkommen auf diese Versammlung.
- Meine Damen und Herren, ich möchte Ihnen danken für…
- Liebe Mitarbeiter, Mitarbeiterinnen, willkommen.

Fórmulas de conclusión

En español

- En conclusión…
- Como conclusión…
- Finalmente…
- Para terminar…
- Les agradezco su atención…
- Para concluir…
- Y finalmente me gustaría agradecerles su atención.

En alemán

- Zum Schluß…
- Ich möchte Ihnen danken für Ihre Aufmerksamkeit.

C-2

Fórmulas de bienvenida

En español

- Señoras y señores, bienvenidos a este congreso.
- Me gustaría darles la bienvenida a este…
- Sean Uds. bienvenidos a este congreso.
- Estoy encantado de darles la bienvenida.
- Es para mí un placer darles la bienvenida a este congreso.

En alemán

- Herzlich willkommen zu diesem Kongress.
- Ich möchte Ihnen willkommen heißen.
- Ich heiße Ihnen willkommen.

Fórmulas de conclusión

En español

- Finalmente…
- Para terminar…
- Concluiré diciendo…
- Para concluir…
- Me gustaría acabar con…
- Para finalizar…
- Para acabar…
- Por último…
- En último lugar…
- Cerraré mi intervención diciendo…

En alemán

- Zuletzt…
- Ich möchte meinen Vortrag schließen mit…
- Zum Schluß…

D-2

Fórmulas de bienvenida

En español

- Buenos días, me complace inaugurar el congreso de…
- Buenos días, señoras y señores, es para mí un placer que estén todos aquí reunidos para empezar el…
- Buenos días, señoras y señores, me complace inaugurar este congreso de…
- Buenas tardes, es para mí un honor verles a todos reunidos para empezar el primer…

En alemán

- Guten Morgen, meine Damen und Herren, ich heiße Ihnen willkommen zu diesem Kongress.
- Guten Morgen, meine Damen und Herren, es ist für mich eine grosse Freude, Sie hier zusammen zu sehen, und diesen Kongress zu eröffnen.
- Guten Morgen, meine Damen und Herren, es freut mich, dieses Kongress zu eröffnen.

Fórmulas de conclusión

En español

- Finalmente…
- Para concluir…
- Con esto termino mi discurso.
- Muchas gracias, señoras y señores.
- Y esto es todo lo que tenía que decirles.
- Estas han sido mis ideas.
- Espero verles de nuevo.
- Como conclusión he de decir…
- Para terminar…

En alemán

- Vielen Dank.
- Das war alles.
- Damit beende ich mein Gespräch.
- Vielen Dank für das Zuhören.

E-2

Fórmulas de bienvenida

En español

- Señores y señoras me alegra poderos daros la bienvenida en este…
- Me alegra poder acogeros en esa…
- Ahora voy a pasar la palabra al presidente de la…
- Bienvenidos señores y señoras, a todos otra vez muy buenos días.
- Quiero darle la bienvenida en esa…
- Bajo el marco de esa reunión me gustaría daros la bienvenida.

En alemán

- Guten Abend, meine Damen und Herren, ich freue mich Sie auf dieser… begrüßen zu dürfen.
- Sehr geehrte Damen und Herren, ich freue mich Sie kennenzulernen…
- Seien Sie auf dieser… willkommen.
- Herr Vorsitzender ich gebe Ihnen gerne das Wort.

Fórmulas de conclusión

En español

- Finalmente…
- Vamos a concluir esa reunión…
- Para terminar esa… vamos a decir que…
- Para acabar, vamos a decir que…
- Para acabar esa… vamos a subrayar lo siguiente…
- Agradezco a todos por haber participado en…

En alemán

- Zum Schluss, meine Damen und Herren, möchte ich mich noch einmal bedanken für Ihre Zusammenarbeit in dieser…
- Ich möchte zum Schluss noch einige Punkte einführen…
- Ich möchte zum Schluss noch Einiges erwähnen…
- Ich möchte zum Schluss noch Einiges betonen…
- Letztlich möchte ich noch hinzufügen…
- Letztes Endes darf man zum folgenden Schluss kommen…
- Ich möchte zum Schluss das Wort noch einmal zum Herrn Vorsitzenden erteilen.
- Zum Schluss, meine Damen und Herren, möchte ich mich für Ihre Anwesenheit bedanken.
- Zum Schluss, meine Damen und Herren möchte ich gerne noch einmal Folgendes hervorheben.

F-2

Fórmulas de bienvenida

En español

- Bienvenidos, señoras y señores, a este nuevo congreso sobre…
- Me complace, señoras y señores, darles la más calurosa bienvenida a este…
- Es para mí un gran honor recibirles en este…
- Representa para mí un placer y un motivo de gran satisfacción poderles acoger en este….

En alemán

- Meine Damen und Herren, ich heiße Sie in … willkommen.
- Meine Damen und Herren, ich möchte Sie gerne hier in diesen… willkommen.
- Meine Damen und Herren, ich möchte Sie gerne hier in diesen … willkommen.
- Meine Damen und Herren, ich möchte gerne Sie alle in diesen … willkommen und viel Vergnügen wünschen.

Fórmulas de conclusión

En español

- Para concluir…
- Finalmente…
- Para terminar…
- En resumen…
- En conclusión…
- Acabando…
- Como conclusión…

En alemán

- Schließlich…
- Zu Schluss…
- Als letzter Punkt…
- Jetzt endlich…
- An letzter Stelle…

Reestructuración y simplificación sintáctica (EP ·GC-2)

Combinación español-español: Sueño y realidad

A-2
Un informe sobre la integración de los inmigrantes en Europa establece que una de las principales puertas de entrada es el sur del continente, donde existen muchos empleos que requieren personal no cualificado. Muchos de los que llegan son jóvenes magrebíes, que sufren un conflicto interno, porque muchas veces ocupan en los países de acogida puestos más bajos y disfrutan de menos comodidades.

B-2
La Comisión europea ha realizado un estudio acerca de la situación de los jóvenes inmigrantes que provienen principalmente del Magreb y África. Éstos han abandonado sus países, donde gozaban de un *status*, para vivir en los países de acogida en una situación de exclusión y en la que realizan trabajos mal pagados y no reconocidos, porque no tienen papeles.

C-2
La Comisión ha realizado un esutdio con una élite de jóvenes inmigrantes. Estos llegan a Europa por el sur provinientes de países de África y el Magreb. En el sur de Europa encuentran trabajos precarios. Ellos gozaban de cierto bienestar en sus países de origen y se encuentran con exclusión social en Europa. Sus expectativas no se corresponden con la realidad.

D-2
Hay muchos jóvenes del Magreb y de África que emigan a Europa para mejorar sus condiciones de vida y laborales. Estos jóvenes llegan al sur de Europa, donde los pocos trabajos que hay no son muy interesantes. La mayoría de estas personas sufren una gran decepción cuando se topan con esta realidad. Normalmente se trata de jóvenes que gozan de una situación privilegiada en su país y que se ven obligados a aceptar trabajos poco cualificados en Europa, porque su situación legal no está regularizada. Esto les crea muchos problemas de identidad.

E-2
Se ha escrito un informe sobre la inserción de jóvenes inmigrantes. Ellos son atraídos por el canto de sirena de un porvenir mejor en España. Todo eso se revela como un espejismo, porque acaban aceptando trabajos mal pagados y no gozan en España del reconocimiento social que tenían en los países de origen. En efecto, no tienen papeles y tienen que conformarse con esa realidad laboral negativa. Viven una lucha interna en sí mismos.

F-2
El sur de Europa recibe la mayor cantidad de inmigrantes, pero también es allí donde se encuentra la mayoría de 'pequeños' trabajos. Provenientes de África o del Magreb, los inmigrantes que consiguen llegar se enfrentan a una realidad distinta a la que esperaban: la exclusión y la pobreza. A menudo estos inmigrantes gozaban de un estatus mejor en sus países de origen, lo que representa una contradicción mayor y un conflicto personal al desempeñar los trabajos que consiguen.

Combinación alemán-español: Die multikulturelle Herausforderung

A-2
No es simple organizar clases multiculturales con alumnos de diversas procedencias. A veces es necesaria, por ejemplo, la figura de un mediador lingüístico para que los niños puedan estudiar las principales asignaturas en su lengua materna. Hay universidades europeas que se dedican a formar educadores preparados para los retos que supone una educación multicultural. Un estudio, centrado en 6 países europeos, tiene como objetivo el intercambio de información para producir meras estrategias de enseñanza aplicables a alumnos extranjeros y pertenecientes a minorías étnicas.

B-2
En las clases compuesstas por alumnos que provienen de diferentes contextos se ha observado que los alumnos reaccionan de forma distinta ante el aprendizaje. En la Unión europea se ha llevado a cabo un proyecto entre 6 países para valorar el mejor modo de enseñar a personas de orígenes distintos. Además, se está formando a nuevos profesores para que sepan actuar ante esta nueva situación de la enseñanza.

C-2
El trabajo en clases con alumnos de diferente origen potencia la capacidad de los educadores. Existe un proyecto para alumnos que provienen de distintos países. El objetivo es determinar cómo ayudar a estudiantes inmigrantes, refugiados, etc., cuáles son los instrumentos necesarios y los métodos de enseñanza que mejor se adaptan a su situación. Todo con el objetivo de que se adapten mejor a su nuevo entorno.

D-2
Las clases en las que los alumnos provienen de diferentes países y tienen diferentes lenguas maternas presentan nuevos desafíos para la enseñanza. Muchas escuelas lo han solucionado contratando a personal de refuerzo que ayuda a los alumnos en su lengua materna, o impartiendo clases en las lenguas de los alumnos. En muchas universidades ya se ha empezado a formar este personal de refuerzo. Actualmente se está desarrollando un proyecto que estudia la evolución de la pedagogía en las clases multiculturales, siguiendo muy de cerca la situación en seis diferentes países. El objetivo es intercambiar ideas para que los alumnos de otras culturas puedan defenderse en esta sociedad.

E-2
Es difícil de integrar en el medio escolar estudiantes quiénes llegan de entornos culturales muy distintos. Eso requiere una capacidad de escucha muy importante. Sobre ese asunto se realizó un informe con el título 'la inmigración como reto' en seis países distintos para averiguar cuáles herramientas tienen los niños extranjeros para integrarse. Se adiestran profesores en muchas escuelas europeas para apoyar a esos estudiantes extranjeros.

F-2
Una clase con niños procedentes de distintas culturas y/o con distintos idiomas requiere una estrategia alternativa y un profesorado específico. La puesta en común de ideas y procedimientos entre los profesionales de esta rama, así como una formación adecuada, puede resultar muy beneficiosa para la integración de estos niños en su nuevo entorno.

Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones (EP ·GC-2)

Machen die Immigranten, ob legal **oder illegal**, den „Einheimischen" auf dem Arbeitsmarkt Konkurrenz? Dieses Klischee muss […] **korrigiert werden**[1]. Im Süden Europas betrifft dieser Wettbewerb nur ganz bestimmte Typen von Arbeitnehmern: marginalisierte Jugendliche ohne […] **Ausbildung**,[2] unqualifizierte Frauen, alte Menschen, Mitglieder ethnischer […] **Minderheiten**[3]. In Ländern mit hohen Arbeitslosenraten, wie etwa Italien und Spanien (aber auch anderswo), übernehmen die Einwanderer in der Regel die Arbeiten, die die Einheimischen [...] **ablehnen**[4]. Die „anderen" nehmen ihnen also nichs weg, sondern füllen vielmehr eine [...] **Lücke**[5].

Andererseits sind die Ausländer ein bevorzugtes Opfer der Arbeitslosigkeit. In Deutschland zum Beispiel waren Ende der 90er Jahre 34 % der Immigranten in Berlin [...] **arbeitslos**[6] – doppelt so viel wie deutsche Bürger. Landesweit besaßen 38 % der nationalen Arbeitslosen keine Qualifikation, bei den Ausländern waren es 78 %. Die mangelnden Sprach[...]**kenntnisse**[7] schränken den Zugang zu [...] **Beschäftigung stark ein**[8]. Die Ausländer lernen aber oft kein Deutsch, vor allem die Frauen, weil die Kurse zu [...] **teuer**[9] sind oder ihnen die [...] **Zeit fehlt**[10].

Error: la última anticipación es más complicada en este grupo de control que en el resto de los grupos.

---

[1] a-2) superar, superado; b-2) estudiar; c-2) debe ser eliminado; d-2) atacar; e-2) gehoben; f-2) überwunden werden;

[2] a-2) formación; b-2) trabajo; c-2) […]; d-2) trabajo; e-2) ohne Papiere; f-2) trabajo;

[3] a-2) minorías; b-2) países; c-2) […]; d-2) Minderheiten; e-2) Minderheiten; f-2) minorías;

[4] a-2) que no quieran hacer; b-2) […]; c-2) no quieren; d-2) nicht wollen; e-2) Arbeiten; f-2) no quieren realizar;

[5] a-2) puestos libres; b-2) […]; c-2) un hueco; d-2) Funktion; e-2) […]; f-2) Lücke;

[6] a-2) parados; b-2) establecidos; c-2) Arbeitslose; d-2) arbeitslos; e-2) arbeitslos; f-2) Arbeitslose;

[7] a-2) conocimientos; b-2) […]; c-2) -kenntnisse; d-2) -kenntnisse; e-2) Sprachfähigkeiten; f-2) -kenntnisse;

[8] a-2) [...]; b-2) […]; c-2) Arbeitsmarkt; d-2) Arbeitsmarkt; e-2) […]; f-2) Arbeitsmarkt;

[9] a-2) caros; b-2) para estudiar; c-2) teuer; d-2) teuer; e-2) schwierig; f-2) teuer sind;

[10] a-2) [...]; b-2) […]; c-2) Qualifikation; d-2) Zeit; e-2) Qualifikation; f-2) ihnen die Möglichkeit nicht geben.

Memoria (EP ·GC-2)

NUESTRA AMIGA LA SANGRE

(1) La SANGRE es un líquido · (2) sin el que no podemos vivir las personas ·. (3) También la necesitan los animales ·; (4) las plantas tienen una cosa parecida · (5) que se llama "la SAVIA" ·.

(6) Gracias a la sangre podemos respirar · (7) y defendernos de las infecciones · (8) y si nos cortamos con algo · (9) no nos desangramos por la herida ·. (10) En la sangre hay una parte [que los médicos han llamado] "el PLASMA" · (11) y es como agua de color amarillo ·. (12) En el plasma · (13) flotan unas cositas muy pequeñas ·, (14) que no se pueden ver a simple vista ·: (15) "las CÉLULAS" ·.

	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2
1	O	[✓]	O	✓+	O	O
2	✓	✓	✓	O	O	✓-
3	✓	✓	✓	✓	O	✓
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓	O	✓
7	✓	-	O	[-]	O	%
8	✓	✓	✓	✓	[-]	%
9	✓	✓	✓	✓	O	O
10	-	[-]	-	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	O	-	✓	O	O	✓
13	✓	✓	O	O	O	-
14	O	✓	O	O	O	O
15	✓	✓	✓	✓	O	✓
	11.25	12.75	10.25	9.25	4.25	9.75

+ adición
O omisión
- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

b-2) (10) la sangre está formada en parte por un líquido, que sería como agua amarilla, en la que flotan las células

c-2) (1) La sangre es un <u>elemento</u>
(7) La sangre <u>nos desinfecta</u> las heridas
(10) En la sangre existe un <u>líquido</u> parecido al agua de color amarillo
(12) Hay un líquido de color amarillo, en el que hay unas pequeñas partículas que...

d-2) (10) Existe una sustancia amarilla, que se llama plasma

e-2) (1) ...<u>que circula por nuestro cuerpo</u>
(6-7) Gracias a la sangre podemos respirar, <u>podemos vivir</u> (…)

f-2) (8) Cuando sangramos perdemos algo importante

g-2) (2-3) La sangre es algo <u>muy importante</u> para las personas y para los animales
(6-9) La sangre nos permite respirar <u>y otras muchas cosas</u>
(10-15) En la sangre tenemos una especie de líquido amarillo, que se llama plasma, y en los cuales <u>flotan las llamadas células</u>

Continuación del ejercicio con mayor número de unidades de sentido:

(16) Las células de la sangre son de varias clases ·. (17) A unas se las llama "GLÓBULOS ROJOS" · (18) porque se parecen a globos de ese color · y (19) como son muchos · (20) le dan el color rojo a la sangre ·; (21) a otras las han llamado "PLAQUETAS" · (22) y son las más pequeñas ·. (23) Las que menos abundan son unas de color blanco ·, (24) los "GLÓBULOS BLANCOS" ·.

(25) El plasma también lleva los alimentos · (25b) que hemos comido · y (26) el agua que bebemos · (26b) cuando tenemos sed · y (27) las medicinas · (27b) que nos dan cuando estamos enfermos · y (28) otras muchas cosas más ·.

(29) La sangre llega a todas partes · (30) a través de unas tuberías muy especiales ·, (31) las arterias y las venas ·.

(32) Todas las células se producen continuamente, (32b) de día y de noche sin parar ·, (33) dentro de los huesos ·, (34) en lo que [los científicos llaman] la "MÉDULA ÓSEA" ·. (35) Para que te hagas una idea del trabajo que tiene la médula ·, (36) en un niño o niña de 10 a 12 años ·, (37) cada día debe fabricar ¡¡¡90.000 MILLONES DE GLÓBULOS ROJOS · y (38) casi tantas plaquetas!!! ·

	a-2	b-2	c-2	d-2	e-2	f-2
16	✓	✓	✓	✓	O	O
17	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18	✓	✓	✓	✓-	O	O
19	✓	✓	✓	O	O	✓
20	✓	O	✓	✓	✓	✓
21	✓	✓	✓	✓	✓	✓
22	O	O	O	O	O	✓
23	✓	✓	✓	O	✓-	✓
24	✓+	✓	✓	✓	✓	✓
25	O	✓-	✓	O	✓-	O
25b	O	✓	O	O	O	O
26	O	✓	O	✓	O	✓
26b	O	O	O	✓	O	O
27	O	✓	✓	✓	O	✓
27b	O	✓	O	✓	O	✓
28	O	O	✓	O	O	O
29	✓	✓	✓-	O	O	✓
30	O	O	✓	O	O	✓
31	✓	✓	✓	O	O	✓
32	O	✓	-	✓-	✓	O
32b	O	✓	O	O	✓+	O
33	✓	✓	[-]	O	O	O
34	✓	✓	[-]	✓	-	O
35	✓	✓	✓	✓	O	O

36	✓	✓	O	O	O	%
37	✓	✓	✓	-	O	✓
38	✓	✓	✓	O	O	O
	16	18.5	17.-25	10.25	6.25	14

+ adición
O omisión
- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

a-2) (16) Las principales células que hay en la sangre son...
(23-24) (...) y luego están los menos abundantes que son los glóbulos blancos, que se encargan de nuestras defensas
(35) Las médulas de los huesos tienen mucho trabajo

b-2) (25) La sangre transporta los alimentos

c-2) (29) La sangre se distribuye a través del cuerpo
(32) ...en todas partes
(33-35) Las células no paran de reproducirse constantemente en todas partes. Por poner un ejemplo, en la médula ósea, que se encuentra en el interior del hueso, las células se reproducen continuamente (…)

d-2) (35-38) Para que te hagas una idea del trabajo que realiza cada día la médula ósea, diré que ésta está encargada de construir 90.000 células cada día

e-2) (23) [los glóbulos blancos] abundan mucho menos que los glóbulos rojos
(25) Las plaquetas traen también los alimentos
(34) Otra parte importante es la médula ósea

f-2) (29) La sangre circula
(32-35) El plasma también es muy importante para todo el funcionamiento del organismo [omisión compensada]
(36-37) Las personas producimos unos 90.000 millones de glóbulos rojos

Síntesis (EP ·GC-2)

A-2

Un equipo de investigadores de la Comisión Europea ha intentado comprobar si ser inmigrante de 2ª generación equivale a ser ciudadanos de 2ª clase. El estudio se llevó a cabo en 6 países: Bélgica, Grecia, Italia, Francia, Suiza y Reino Unido. Se contó con la colaboración de diversos agentes sociales (como trabajadores sociales y policías) y se pudo observar que el grado de integración dependía en muchos casos del tiempo vivido en el país de acogida y del lugar de comienzo de los estudios.

B-2

La Comisión ha realizado un estudio sobre la situación de los inmigrantes de segunda generación en varios países de la Unión: Bélgica, Grecia e Italia, entre otros. Se ha prestado atención a las medidas adoptadas por los gobiernos de estos países, como las medidas de integración. En los resultados hay gran diversidad según se trate de niños nacidos en el país de acogida, o en el de sus padres, según la edad...

C-2

La Comisión ha llevado a cabo un estudio en diferentes países de Europa. Se pretendía establecer la influencia de diferentes factores en el nivel de integración de niños inmigrantes. Al final se constató que existían diferencias sustanciales dependiendo de si los niños habían empezado su educación en su país de origen, en el de destino poco después de llegar o si sus padres llevaban mucho tiempo viviendo en el país de acogida.

D-2

Un informe estudia la situación de los alumnos de familias emigrantes en seis países europeos entre ellos Grecia, Bélgica y Francia. El estudio constata que el nivel de aprendizaje varía enormemente en función de parámetros como los años que el estudiante ha pasado en el país de acogida, si empezó la escuela en su país natal o no, el tiempo que su familia ha pasado en el país de acogida o si el estudiante ha nacido en él o no.

E-2

Eine Studie die in verschiedenen europäischen Ländern (Belgien, Italien, Griechenland...) durchgeführt wurde, nahm sich vor das Integrationsniveau der Kinder de Einwanderer zweiter Generation zu überprüfen, anhand Daten über berufliche Qualifikationen und Sonstiges.

F-2

Un equipo de la Unión Europea ha iniciado una investigación en seis países (Bélgica, Grecia, Suiza, entre otros) para determinar la situación de la segunda generación de inmigrantes. Se analiza tanto el papel de cualquier educador social como el tiempo de residencia en el país de acogida.

EVALUACIONES FINALES 2004/05 ·GP[4]

13 Sujetos: (A) ·(B) ·(C) ·(D) ·(E) ·(F) ·(G) ·(H) ·(I) ·(J) ·(K) ·(L)·(M)

En el caso del GP, salvo una excepción debido a motivos de salud, todos hicieron las evaluaciones finales y el ejercicio de interpretación el mismo día. Sin embargo, en el caso del GC-1 se hizo en cuatro sesiones distintas para adaptarnos a la disponibilidad de los sujetos. Por último, gracias a la buena voluntad de la dirección, organización y del profesorado del MIC, todos los sujetos del GC-2 coinciden en una misma sesión.

Flexibilidad léxica: fórmulas de inicio/agradecimiento (EP ·GP)

Metodología: Presentamos una combinación de palabras y solicitamos al alumno expresiones alternativas similares en español y en alemán. Disponen de tres minutos para cada categoría. En concreto, pedimos

- Utilizar fórmulas de 'inicio' similares a "para comenzar";
- Emplear fórmulas de 'agradecimiento', equivalentes a "muchas gracias por".

Los errores morfosintácticos los marcamos en rojo y los errores de registro, así como las expresiones no acuñadas en ***negrita y cursiva***.

A

Fórmulas de inicio

En español

- A modo de apertura, quisiera saludar a todos los presentes…
- Quisiera expresar mi más cordial bienvenida…
- Para dar comienzo a este acto, voy a nombrar lo siguiente…

En alemán

- Zu Beginn dieser Veranstaltung möchte ich gern alle Anwesenden begrüßen…
- Am Anfang dieser Veranstaltung richte ich mich ganz besonders an…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Agradezco a todos Uds. su presencia…
- Quiero expresar mi agradecimiento por su presencia…
- Quiero darles a todos las gracias por su amable atención…
- Les quedo muy reconocida…
- Les expreso mi más cordial gratitud…

En alemán

- Ich bedanke mich sehr herzlich bei Ihnen…
- Ich bin Ihnen sehr dankbar…
- Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit…

[4] En adelante EF ·GP.

B

En español

- En primer lugar, me gustaría darles la bienvenida a todos los asistentes a este evento y comenzar de esta forma esta conferencia…
- A modo de apertura de este congreso me gustaría introducir el tema…
- En primer lugar, deberíamos aproximarnos al tema que trataremos en esta conferencia…
- Para empezar con este tema tan delicado, deberíamos hacer un breve resumen de los aspectos que trataremos en la conferencia de hoy…
- En primer lugar, me gustaría saludarles a todos Uds., los aquí presentes, y a continuación daré una breve aproximación al tema para ya luego centrarnos en los aspectos más importantes.
- Para empezar, deberíamos destacar la importancia de este evento y dar las gracias a los que hoy han hecho posible esta conferencia.

En alemán

- Um diese Konferenz zu eröffnen, möchte ich jetzt erstens alle willkommen heißen und anfangen über das Thema von der heutigen Tagung zu sprechen.
- Zur Eröffnung der heutigen Tagung sollten wir als erstes ein paar Dankwörter für die Organisation dieses Kongress aussprechen.
- Als erstes möchte ich mich bei Ihnen bedanken, und dann zum Hauptthema dieses Kongresses kommen.
- Um die heutige Tagung zu eröffnen würde ich gerne einen kurzen Überblick über das Thema dieses Events zusammenfassen.
- Ich heiße Sie alle herzlich willkommen auf dieser Tagung und würde Sie gerne als erstes in dieses Thema einführen, was heute auf diesem Event gesprochen werden soll.
- Zur Eröffnung dieser Tagung möchte ich als erstes die wichtigsten Punkte der drei Kongresse, die hier stattfinden werden, zusammenfassen.

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Me gustaría expresar mi enorme gratitud…
- Me gustaría darles las gracias…
- Gracias por haber hecho posible este evento.
- Estoy sumamente agradecido por poder haber asistido a este…
- Me gustaría manifestar mi agradecimiento hacia los organizadores de este evento…
- Me gustaría expresar mi gratitud…
- Dar las gracias…
- Me gustaría decir algunas palabras como agradecimiento…
- Estoy muy agradecido…

En alemán

- Ich möchte mich bei Ihnen herzlich bedanken.
- Ich möchte Danke sagen…
- Ich möchte ein paar Dankwörter aussprechen…
- Ich möchte Ihnen mein Dank zeigen.
- Ich möchte Ihnen mein Dank mitteilen.
- Ich möchte Ihnen das Gefühl meiner Dankbarkeit zeigen.
- Um Ihnen meine Dankbarkeit zu zeigen möchte ich folgende Wörter aussprechen.
- Als Danksagung für diesen Kongress möchte ich die folgende Wörter aussprechen.
- Ich möchte mich natürlich bei Ihnen bedanken.

C

Fórmulas de inicio

En español

- Señoras y señores, hoy quiero hablarles de un tema especial que me preocupa profundamente y es la educación infantil.
- Señor Presidente, señores asistentes, estimado señor alcalde, les agradezco que hayan venido tan numerosamente a este acontecimiento y quiero anunciarles todo el programa ***que vamos a tener hoy aquí***.
- Señoras y señores, estoy contenta de haber recibido la oportunidad de hablarles en algunas cortas frases para decirles que es mi ilusión profunda poder llegar a Uds. con un tema que me preocupa profundamente.
- Estimadas señoras, estimados señores, querido público, les presento hoy mi libro, que se ha publicado la semana pasada y quiero ***hablarles algunas palabras*** sobre su contenido.
- Señor Presidente, señores Consejeros del Consejo de Administración, empiezo con decirles que esta reunión va a ser muy corta, vamos a hablar solamente de los cuatro puntos del orden del día que tenemos previstos.
- Señor Alcalde, señores miembros del Jurado, hoy vamos a presentar nuestros candidatos para el carnaval del años 2005.
- Les agradezco señoras y señores profundamente de haber llegado aquí a las afuera de nuestro pueblo para reunirnos ***en este campo libre*** y espero que se nos oiga bien a través de el micrófono que hemos instalado de forma provisional.

En alemán

- Meine Damen und Herren, es freut mich, dass Sie so zahlreich hier erschienen sind und ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit, die Sie mir in den nächsten zwei Stunden schenken werden.
- Sehr geehrter Präsident, sehr geehrte Mitglieder, es ist mir eine Ehre, heute zu Ihnen zu sprechen, besonders weil so viele Menschen unserer Einladung gefolgt sind.
- Heute, meine Damen und Herren, möchte ich Ihnen einen kurzen [ininteligible] in der Hoffnung, dass Sie meine Worte nicht langweilen werden, sondern einen gewissen Anstoss geben werden in Hinblick auf die Zusammenarbeit der spanisch-deutschen Mitgliedschaften.

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Estoy muy agradecido de que hayan aparecido en este forum con tanto entusiasmo.

En alemán

- Sehr geehrte Mitglieder unserer Gemeinde, sehr geehrte… leider müssen wir uns...
- Ich danke Ihnen herzlich, dass Sie alle hier erschienen sind und ich danke vor allem dafür, dass Sie mir das Wort gegeben haben und ich die Gelegenheit hatte, heute zu Ihnen zu sprechen.

- Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren, liebe Gäste, Ich möchte mich ganz herzlich bedanken, dass Sie so zahlreich hier in unserem gemalten Saal erschienen sind.
- Ich möchte vor allem alljenen danken, die es möglich gemacht haben, dass wir diesen … feiern könnten.
- Liebe Mitglieder, dank Ihrer Spende, ihrer grosszügigen Spende konnten wir dieses Unternehmen hier auf die Beine stellen und dafür möchte ich meinen speziellen Dank aussprechen auch hier Ihnen, die mitgeholfen haben freiwillig und ehrenamtlich das Büfett zu erstellen, an dem wir uns alle sehr schnell göttlich tun werden.
- Es ist mir eine Ehre, dass ich Ihnen heute diesen Vortrag halten dürfte, ich bedanke mich ganz herzlich beim Herrn Präsidenten, und ich bedanke mich weiterhin beim ... und allen Mitgliedern des Komites.
- Es ist mir besonders daran gelegen, meinen tiefsten Dank anzusprechen jenen Menschen, die sich hier versammelt haben, und sich auch ganz spontan gemeldet haben mitzuhelfen an unsere Organisation.

D

Fórmulas de inicio

En español

- Señor Presidente, señores y señoras, quiero agradecerles que pueda asistir a este congreso…
- Como agradecimiento por estar aquí voy a hablar hoy sobre ciertos aspectos…
- Señores y señoras, quiero felicitarles, porque hayan asistido hoy aquí…
- Señor Presidente, señoras y señores, en primer lugar me gustaría felicitarles por su tarea y por haber hecho posible este encuentro de todos nosotros hoy…
- Señores y señoras, nos hemos reunido hoy aquí para tratar el tema de la economía y me gustaría agradecerles su asistencia…
- Queridos compañeros y compañeras, en primer lugar quiero agradecerles que me permitan hablar sobre el tema de la economía…

En alemán

- Herr Präsident, sehr geehrte Damen und Herren, ich möchte mich danken, dass Sie hier gekommen sind...
- Sehr geehrte Heren und Damen, willkommen in diesen 2. Kongress...
- Sehr geehrte Herren und Damen, erstmal möchte ich sprechen über die Wirtschaft, und ich möchte Sie bedanken, ***dass Sie hier sein dürfen***...

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Me gustaría agradecerles que hayan asistido hoy a este congreso…
- Como agradecimiento por haber estado aquí, quiero desearles que tengan un buen futuro+ y que tengan éxito…
- En primer lugar quiero darles las gracias porque hayan podido asistir a este congreso…
- Es un gran honor poder estar aquí y les agradezco la asistencia…
- Quiero agradecer a todas las personas que han hecho posible este encuentro y que podamos tratar hoy aquí el tema del racismo…

En alemán

- Ich möchte Danke sagen, dass Sie hier sind…
- Ich möchte auch verdanken, dass Sie heute sein können…
- Ich möchte Danke sagen, dass (wir) heute über dieses Thema sprechen können…

E

Fórmulas de inicio

En español

- Estimados señores y señoras, es para mi un gran placer darles la bienvenida a este evento de hoy…
- A modo de apertura, quisiera mencionar un suceso que me pasó a mí personalmente hace dos días…
- A título de ejemplo, para introducirles el tema, quisiera explicarles lo siguiente…
- Quisiera felicitar a todos los organizadores por haber colaborado con nosotros a la hora de organizar este congreso…
- Permítanme expresarle mi más cordial agradecimiento por haber venido a esta sesión…
- Quisiera demostrarle mi gratitud por su presencia numerosa aquí en esta sala…

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren herzlich willkommen zu unserer heutigen Veranstaltung…
- Sehr geehrte Damen und Herren es ist mir eine Ehre, Sie heute hier empfangen zu dürfen…
- Ich freue mich sehr, dass ich heute die Gelegenheit habe zu Ihnen zu sprechen…
- Als Einleitung möchte ich folgendes Beispiel einführen…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Estimados señores y señoras, muchísimas gracias por su atención…
- Señoras y señores, es para mí un motivo de gratitud el que hayan colaborado con nosotros de esta forma…
- Aprecio sumamente su comprensión por nuestra situación…
- Quisiera agradecerles por su asistencia…
- Permítanme expresarles mi más sincero agradecimiento, mi más cordial agradecimiento…
- Estoy sumamente agradecido por haber tenido la ocasión de hablarles al día de hoy…
- Quisiera agradecer especialmente a los Sres. … por haber venido y hablado sobre este tema…

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit…
- Um Ihre Aufmerksamkeit nicht mehr länger zu beanspruchen, möchte ich hiermit zum Ende kommen und Ihnen meinen herzlichen Dank aussprechen.
- Ich möchte insbesondere den Herren … danken dafür, dass Sie heute zu uns gekommen sind, dass Sie die Einladung angenommen haben, um heute hier für uns zu sprechen.
- Es ist mir eine große Freude und ich bin äußerst dankbar darüber, dass unser Treffen heute zustande kam.
- Mein herzlichster Dank gilt Frau … für ihr besonderes Engagement zu diesem Thema.
- Ich möchte mich auch bei alljenen bedanken, die zu zahlreich erschienen sind und somit Ihre Solidarität zum Ausdrück gebracht haben.

F

Fórmulas de inicio

En español

- Buenos días.
- Buenas tardes.
- Señoras y señores, para comenzar…
- Para dar la bienvenida…
- Para comenzar…
- A modo de apertura…
- Para comenzar bien…
- Quiero comenzar explicándoles un ejemplo…
- Quiero comenzar directamente con una cita…
- Quisiera darles la bienvenida a todos a este…
- Para comenzar quisiera dar la enhorabuena a todos los asistentes.

En alemán

- Herzlich willkommen, meine Damen und Herren…
- Um Sie alle herzlich willkommen zu heißen…
- Zum Anfang…
- Heute ist ein sehr wichtiger Tag für dieses Thema…
- Meine Damen und Herren, ich möchte zum Anfang … zitieren.
- Es ist eine Ehre, Sie willkommen zu heißen.
- Ich freue mich sehr, dass Sie heute da sind.
- Über Ihre Interesse bin ich angenehm überrascht.

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Muchísimas gracias por su colaboración/ asistencia.
- Para mostrar mi profundo agradecimiento…
- Ha menester de…
- Gracias a…
- Este evento ha sido posible gracias a…
- Hay que reconocer los méritos de la organización…
- El galardón de la hospitalidad se lo brindamos hoy al…
- Agradecer la ayuda sin la cual esto no se hubiera podido hacer…
- Quedamos en deuda con la comunidad por haber realizado…
- Para expresar nuestra deuda… [se agotó el tiempo].

En alemán

- Ich möchte mich zunächst bedanken für Ihre…
- Rechts herzlichen Dank an die Organisation…
- Dies wäre dank der [ininteligible] Fähigkeiten nicht mehr [ininteligible] diesen Event [ininteligible]
- [ininteligible]
- Die Worte des Dankes…

G

Fórmulas de inicio

En español

- Quiero saludar a todos los presentes, damas y caballeros, señoras y señores, bienvenidos a este evento, enhorabuena a los organizadores…
- Es un honor para mi presentar…
- Es un motivo de alegría poder asistir hoy
- Me siento sumamente honrado por…
- Quiero presentar en este acto…
- Me complace poder…
- Antes de empezar mi discurso quisiera saludar a…
- Es una oportunidad magnífica para…
- Es un privilegio para mí poder estar…
- Es motivo de alegría poder contar con la presencia de…

En alemán

- Es ist eine Ehre für mich, heute hier…
- Ich begrüße diese Gelegenheit, um…
- Ich heiße Sie alle willkommen heute bei dieser…
- Meine Damen und Herren, liebe Anwesende, liebe Zuhörer, sehr geehrte Zuhörer…
- Es ist eine unheimliche Freude für mich…
- Ich freue mich sehr…
- Ich bin sehr glücklich darüber, heute mit Ihnen hier sein zu dürfen…
- Ich verdanke meine Anwesenheit hier dem...
- Alle Herrschaften, ich möchte mein Vortrag beginnen mit…
- Bevor ich meine Rede beginne, möchte ich…
- Ich habe die Ehre heute hier auch jemanden vorzustellen, der…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Gracias a la organización…
- Quiero expresar mi gratitud a la organización…
- Quiero dar las gracias a…
- Mi sincero agradecimiento a…
- Enhorabuena a…
- Felicito a…
- Quisiera transmitir mi enorme satisfacción a… por…
- Quiero expresar públicamente la labor magnífica hecha por…
- Ha sido esencial la ayuda de los organizadores por…
- No podría haber tenido lugar este evento hoy si no fuese por…
- Estoy en deuda con/ me siento en deuda con…
- Le debo muchísimo a…
- Mi eterno agradecimiento a…

En alemán

- Vielen Dank an…
- Ich möchte meine Dankbarheit ausprechen dem…
- Ich möchte meinem Gefühl der Dankbarkeit Ausdruck verleihen.
- Ich stehe bei… in Schuld für seine großartige Leistung.
- In tiefster Dankbarkeit verbeuge ich mich vor…
- In ewiger Dankbarkeit möchte ich mich erinnern an…
- Ich bedanke mich ganz herzlich für…
- Es ist eine unbezahlbare Leistung, die… vollbracht hat.
- Es ist ein Grund für außerordentliche Dankbarkeit gegenüber….
- Ich bin äußerst dankbar für…
- Ich werde… immer dankbar sein.
- Ich möchte ganz ausdrücklich meinem Dank den Herren … erweisen.

H

Fórmulas de inicio

En español

- Antes que nada, me gustaría decir…
- En primer lugar, quiero…
- Como primer punto del día de hoy, quisiera decir…
- La primera cuestión a tratar…
- Para empezar me gustaría…
- A modo de apertura quisiera…
- Para abrir el discurso me gustaría matizar…
- En primer término…
- Como introducción al tema de hoy quisiera…
- De manera introductoria quisiera…
- Antes de entrar en material, quisiera matizar…

En alemán

- Vor allem will ich jetzt…
- ***Im ersten Platz*** will ich auch...
- Als erster Punkt…
- Von Anfang an will ich auch sagen…
- Bevor ich die Hauptsache angehe, wollte ich auch sagen…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Muchas gracias a todos por su presencia…
- Quiero agradecer ante todo…
- Me gustaría felicitar…
- Me complace enormemente poder…
- Estamos agradecidos a todos los presentes por…
- Estamos complacidos por haberles tenido hoy aquí…
- Quisiera darles las gracias de todo corazón por…
- Es un honor haber estado con Uds. hoy aquí…
- Quisiera darles las gracias de todo corazón por…
- Es un honor haber estado con Uds. hoy aquí…

En alemán

- Vielen Dank…
- Es ist eine Ehre gewesen…
- Ich bin so dankbar für Ihre Aufmerksamkeit…

I

Fórmulas de inicio

En español

- Señoras y señores, bienvenidos a la…
- Señoras y señores, querría darles la bienvenida a este…
- Señoras y señores, es para mí un placer el darles la bienvenida a este…
- Señoras y señores, es para mí todo un honor el darles la bienvenida a esta…
- Señoras y señores, querría agradecer su presencia en este…

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, wilkommen zu…
- Meine Damen und Herren, es ist für mich eine Ehre hier zu sein…
- Sehr geehrte Damen und Herren…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Señoras y señores, querría agradecer su presencia en esta…
- Señoras y señores, muchas gracias por la atención prestada…
- Señoras y señores, querría dar mi agradecimiento a todos los presentes…
- Señoras y señores, muchas gracias.
- Señoras y señores, querría brindar por un futuro mejor.
- Señoras y señores, esta reunión no habría sido posible sin la colaboración de…

En alemán

- Meine Damen und Herren, vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.
- Sehr geehrte Damen und Herren, vielen Dank.
- Sehr geehrte Damen und Herren, heben wir unser Glas für eine bessere Zukunft.
- Meine Damen und Herren, ich wollte meine Dankbarkeit teilen an…

J

Fórmulas de inicio

En español

- Para comenzar este discurso me gustaría…
- En primer lugar...
- Me gustaría empezar diciendo…
- En lo que vamos a decir en este discurso...
- Lo que vamos a tratar...
- Como comienzo ***de esto***...
- Como primer paso...
- Para dar comienzo a...
- Para iniciar...
- A modo de introducción...

En alemán

- Ich würde gerne mit etwas anfangen...
- Als allererstes...
- Als erstes...
- [ininteligible]
- ***Zu beginnen***...
- Ich würde gerne den ersten Schritt machen...
- Herzlich willkommen...
- Herzlichen Glückwunsch...
- Ich würde alle, die hier beim... sind, mich bei Ihnen herzlich bedanken...
- Ich würde mich gerne allererstes vorstellen...
- Der erste Aspekt, über den ich heute reden werde...
- Das Thema [ininteligible]

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Quisiera agradecerles a todos los presentes su asistencia…
- Quisiera darles las gracias…
- Quisiera mostrar mi gratitud…
- Agradezco a los presentes…
- Mostrar gratitud…
- Me gustaría darles las gracias…
- Enhorabuena…
- Estoy muy agradecido…
- Es un placer recibirles aquí…
- Es un momento conmovedor…
- Es todo un honor/un placer estar aquí…

En alemán

- Ich würde mich gerne bei … bedanken…
- Meinen Dank ausprechen…
- Herzlichen Dank…
- Danke schön dafür, dass alle hier erschienen...
- Dies ist eine Danksagung dafür, dass…
- Es ist ziemlich eine Ehre hier zu sein...

K

Fórmulas de inicio

En español

- Señoras y señores, ahora me gustaría abrir el debate…
- Me gustaría darles la bienvenida, estimados señoras y señores…
- Que Uds. sean bienvenidos…
- Antes de comenzar me gustaría darles la bienvenida, señoras y señores…
- Al principio me gustaría ***decirles las bienvenidas***, señoras y señores…
- Para dar inicio, me gustaría abrir el debate con las palabras de...
- Para romper el hielo, me gustaría decir…
- Me gustaría iniciar la andadura…
- Ahora me gustaría abrir el juego…
- Estimados señores y señoras, bienvenidos a este…
- Me alegro que ustedes ha venido tan numerosos…

En alemán

- Meine sehr geehrten Damen und Herren, ich heiße Sie sehr herzlich willkommen.
- Meine sehr verehrten Damen und Herren, ich möchte nun den Kongress mit einem Zitat vom... eröffnen.
- Ich möchte nun den ersten Anstoss geben.
- Ich möchte den ersten Schritt tun.
- Meine sehr verehrten Damen und Herren, es freut mich, dass Sie so zahlreich hier erschienen sind.
- Meine Damen und Herren, herzlich willkommen auf diesem…
- Meine sehr verehrten Damen und Herren, ich heiße Sie herzlich willkommen heute…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Me gustaría ***decirles las gracias***…
- Yo quiero agradecer a…
- Estoy mucho en deuda con Ud.…
- Agradezco mucho al señor…
- No quiero terminar sin antes decir las gracias a las instituciones siguientes…
- Yo reconozco enormemente la ayuda prestada…
- Permítanme expresarme mis más sinceros agradecimientos…

En alemán

- Zum Abschluss möchte ich nun noch Herrn… danken...
- Ich bedanke mich bei Ihnen allen recht herzlich...
- Vielen Dank, dass es möglich war, diesen Kongress abzuhalten...
- Ich stehe [ininteligible] in ihrem Schuld...
- Ich fühle mich Ihnen gegenüber verpflichtet...
- Meine Danksagung gilt heute ganz besonders Herrn...
- Ganz speziell möchte ich mich noch bei Herrn … bedanken...

L

Fórmulas de inicio

En español

- Señoras y señores, les doy la bienvenida en esta conferencia…
- Señoras y señores, me alegro en darles la bienvenida hoy en este congreso…
- Estimados colegas, es para mi un honor saludarles al inicio de esta reunión importante…
- Queridos colegas, empezamos hoy con el discurso del señor Meyer…
- Estimados diputados, me alegro darles la bienvenida…
- Bienvenidos sean a esta reunión…

En alemán

- Meine Damen und Herren, ich begüße Sie sehr herzlich zum 27. Fachkongress über Medizin...
- Sehr geehrte Damen und Herren, es freut mich, dass Sie heute anlässlich dieses... begrüßen darf...
- Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, ich begrüße Sie ganz herzlich...
- Ein herzliches Grüß Gott an unsere Freunde aus Deutschland...
- Zu Beginn möchte ich Sie herzlich willkommen heißen...
- Zu allererst einen herzlichen Willkommen Gruss an unsere Freunde aus der Ukrain...
- Ganz zu Beginn möchte ich mich sehr herzlich für die freundliche Aufnahme bedanken...

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Muchas gracias por estar presentes hoy en esta reunión muy importante…
- Les agradezco haberme elegido como inauguradora de exposición…
- Un agradecimiento a los organizadores…
- Para agradecerles su gran motivación quiero presentarles…

En alemán

- Ich danke Ihnen recht herzlich für Ihr grosses Engagement...
- Ein großes Dankeschön an die Organisation des Forums…
- Ich möchte mich zu allererst beim Herrn Präsidenten bedanken und als Zeichen unseres Dankes an die Frau Ministerin…
- Ich möchte mich für die herzliche Aufnahme bedanken…

M

Fórmulas de inicio

En español

- Les agradezco a todos Uds. que hayan venido para acá, porque este discurso…
- Es un placer para mí estar con todos Uds., porque tenemos un discurso ante nosotros…
- El tema, estimados señores, que tenemos hoy delante…
- Deseo iniciar este discurso con un agradecimiento a todos Uds.…
- Señoras y señores, este discurso lo voy a iniciar presentándoles a este…
- Señoras y señores, permítanme que le dé la bienvenida a este gran hombre…
- Estimados chavales y chavalas, vamos a comenzar dando comienzo con el siguiente repertorio…
- Muchas gracias a todos Uds. por estar aquí porque vamos a dar comienzo al siguiente discurso…
- Señoras y señores, el tema de hoy es muy serio y hemos de tomarlo como tal…
- Estimadas señoras, los organizadores de esta conferencia nos han ayudado para que…
- Estoy muy orgulloso de estar aquí con todos Uds. porque el tema de hoy es…
- Les doy mi más calurosa bienvenida y hoy vamos a abarcar el siguiente tema…
- Como todos Uds. saben, hoy en día estamos ante esta situación, por lo que el tema de hoy…
- Para mi es motivo de una gran alegría el tenerles aquí presentes, porque como Uds. saben, vamos a…
- Buenos días, el tema de hoy es…
- Buenas tardes, señores y señoras, vamos a abarcar…
- Quisiera comenzar con todos Uds.…
- Estamos ante la siguiente situación y por ello hemos de…

En alemán

- Sehr veehrte Damen und Herren, heute haben wir das nächste Thema…
- Es ist für mich eine Ehre, hier mit Ihnen zu sein und bei diesem… zu sprechen.
- Herzlich willkommen, wir sind hier alle zusammen, um über…
- Es [ininteligigle] sein, heute mit Ihnen über das Thema…
- Ich heiße Sie herzlich willkommen.
- [ininteligible]
- Ich begrüße Sie recht herzlich heute hier in Berlin.
- [ininteligible]
- Guten Morgen, meine Damen und Herren, ich bin Herr… und ich werde Sie überzeugen über…
- Liebe Kollege und Kolleginnen, wie sind hier alle zusammen, um über dieses wichtiges Thema zu sprechen.
- Ich bedanke mich für die Einladung [se agotó el tiempo]

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Les quiero dar las gracias estimados señoras y señores, porque para mí ha sido un placer…
- Señoras, les agradezco de todo corazón…
- Me complace haberles tenido aquí…
- Estimados señores y señoras, ha sido para mi un verdadero placer…
- Nunca olvidaré este día porque…
- Para todos nosotros ha sido un momento importante…
- Hemos comenzado de una forma y vamos a acabar…
- Ha sido para mí un motivo de gran alegría el que me hayan invitado a este congreso.
- Les quiero dar las gracias a todos Uds., al señor…
- Muchas gracias por su atención y que tengan un buen día…
- Señoras y señores, no se pierdan la semana fantástica del Corte Inglés ya que están en Madrid…
- Por favor, recuerden las premisas más importantes de este discurso…
- Por favor, lleven esto a la práctica.
- Como conclusión…
- Muchas gracias.
- Todos nos vamos casa, pero no hemos de olvidar que…
- Hemos conseguido hoy que…
- Yo quiero que todos Uds. se olviden de…
- Hemos compartido unos momentos verdaderamente…
- Él nunca más estará aquí y todos nosotros lo sabemos…
- Estimados conciudadanos y ciudadanas, hemos tenido estas conferencias tan importantes y les doy las gracias por haber asistido.

En alemán

- Ich möchte Ihnen von [ininteligible] danken, dass Sie hier mit mir…
- Liebe Kollege und Kolleginnen, es war für mich eine Ehre…
- [ininteligible] hier mit mir…
- Ich freue mich, diesen Nachmittag hier mit Ihnen…
- Exzellenz, [ininteligible], es war für mich eine Ehre…
- Vielen Dank Herr…, dass Sie…
- [ininteligible] Sie haben einen schönen Tag…
- Ich hoffe, Sie vergessen nicht das wichtigste…
- Es war für mich eine Ehre, Sie in meiner Stadt…
- Wir alle [ininteligible] … und heute…
- In diesem Tag, mit diesen Wörtern haben wir eins geschafft, vielen Dank…
- Meine Freunde, es war für mich…
- Meine Damen, (mit) diesen Satz werde ich den letzten Punkt [ininteligible]
- [ininteligible]
- Vom ganzen Herz [ininteligible], tschüss.
- Auf Wiedersehen, haben Sie ein schönes Wochenende…
- Frau…, Herr…, Frau… es war für mich…
- Mit diesen Wörtern, werde ich [ininteligible]…

Reestructuración y simplificación sintáctica (EF ·GP)

Metodología: Seguimos la misma metodología que en las evaluaciones previas. Leemos un texto corto compuesto por oraciones complejas y pedimos que lo simplifiquen por escrito. Lo leemos una segunda vez para que añadan aquella información que ellos consideran relevante. Finalmente, pedimos la reestructuración del sentido. Este ejercicio lo realizamos en español y en la combinación alemán-español.

Combinación español-español: Discriminación en el empleo y minorías étnicas

Texto en español (combinación español-español):

> **Discriminación en el empleo y minorías étnicas**
>
> El pueblo gitano ha sido a lo largo de la historia víctima de discriminación a distintos grados que van desde insultos, intolerancia etc. hasta regímenes totalitarios como el nazismo y el franquismo que buscaban eliminar a los roma y calos por considerarlos razas inferiores. La nueva discriminación se refleja en el ámbito laboral, donde las minorías tienen de modo sistemático mayores tasas de paro que los ciudadanos españoles o comunitarios con unas tasas de temporalidad muy superiores a las de los autóctonos. Cuatro ramas de actividad concentran la mayor parte de los trabajadores extranjeros no comunitarios en España: Servicio doméstico, Agricultura, Hostelería y Construcción. Se puede afirmar que estas ramas se encuentran entre las que tienen unas condiciones de trabajo notablemente peores que la media de los sectores y que, en consecuencia, están entre las menos 'deseables' para los trabajadores.

A

Las minorías étnicas, concretamente los gitanos, vienen siendo víctimas de discriminación a lo largo de toda la historia. La nueva discriminación se da principalmente en el ámbito laboral. Aquí se les asigna a los pertenecientes a minorías étnicas los trabajos menos deseables y con las peores condiciones laborales. También es el sector en el que se dan mayores índices de paro y de temporalidad.

B

El pueblo gitano siempre ha sido discriminado de diversas formas: desde insultos hasta el exterminio de su étnia por el régimen nazi. Sin embargo, en la actualidad destaca la discriminación laboral, pues los gitanos suelen ejercer aquellas profesiones que no desean llevar a cabo los españoles, ya que tienen peores condiciones. Además, su tasa de desempleo suele ser mucho mayor.

C

En la historia del pueblo gitano se ha ido observando cierta discriminación. No sólo mediante insultos, sino también mediante actitudes discriminatorias. En el mundo laboral las minorías suelen ocupar puestos en el servicio doméstico, en hostelería, construcción y agricultura. Sus contratos suelen contener peores condiciones de temporalidad y salario y están, por lo tanto, entre los menos deseables.

D

El pueblo gitano siempre ha sufrido la discriminación. En ocasiones incluso regímenes totalitarios han intentado eliminarlo. Hoy, los gitanos son víctimas de la discriminación en el ámbito laboral. Ello se traduce en mayores tasas de paro y peores condiciones de trabajo que los ciudadanos europeos. Además suelen acceder casi exclusivamente al sector doméstico, a la agricultura, la hostelería y la construcción.

E
El pueblo gitano fue y sigue siendo víctima de diferentes formas de discriminación. Ésta va de insultos a intolerancia. La discriminación alcanzó su más alto grado durante el régimen nazi y franquista, cuando los romá y calos eran considerados seres inferiores. Hoy en día, su discriminación se manifiesta en la vida laboral. Una gran parte de los gitanos no tienen empleo. Si están ocupados, suelen trabajar en las 4 ramas que captan el mayor número de personas de países no comunitarios. Se trata del sector de servicios domésticos, de la hostelería, construcción y agricultura. Estos sectores conllevan las peores condiciones de trabajo.

F
Los gitanos han sufrido antes la discriminación racial y social. La nueva es la del ámbito laboral. Existe una tasa mucho mayor de paro entre las minorías. La tasa de temporalidad también es mayor para ellos. Los trabajadores no comunitarios están empleados sobre todo en las cuatro ramas básicas que resultan poco deseables. Es decir, el sector servicios, la construcción, la agricultura y los servicios domésticos.

G
Las minorías étnicas como los romá y calo han sido víctimas históricas del insulto y persecuciones durante las dictaduras fascistas. También hoy ellos y los extranjeros de países no comunitarios están en desventaja en el ámbito laboral. Los trabajos peor remunerados y con menor prestigio social (construcción, agricultura, hostelería y servicio doméstico) son realizados por ellos.

H
El pueblo gitano ha sufrido, a lo largo de la historia, diversos tipos de discriminación. Un ejemplo de ello es el trato al que fueron sometidos bajo los regímenes nazi y franquista. En el ámbito laboral es donde, hoy en día, existe mayor desigualdad, pues esta minoría ostenta el mayor índice de paro. La mayoría de ellos se concentran en cuatro sectores: el servicio doméstico, la agricultura, la hostelería y la construcción. Estos sectores parecen ser los menos deseables para el resto de los trabajadores.

I
El pueblo gitano ha sido discriminado a lo largo de la historia a través de insultos e intolerancia, o, incluso, a través de los propios regímenes políticos (nazismo, franquismo) por considerarlos una raza inferior. En el ámbito laboral también sufren en mayor medida que los habitantes autóctonos e inmigrantes europeos, puesto que el porcentaje de parados es mayor y sus puestos de trabajo suelen ser los menos deseables (servicio doméstico, agricultura, hostelería y construcción), además la mayoría de esos trabajos suelen ser temporales.

J
El pueblo gitano ha sufrido a lo largo de la historia discriminaciones, humillaciones, etc. Ya que se les ha considerado como una raza inferior. Con respecto al ámbito laboral se puede decir que la tasa de minorías étnicas que se encuentran en paro es mayor que la tasa de los españoles. Estas minorías realizan sobre todo aquellos trabajos que son despreciados por los trabajadores españoles como son los relacionados con el servicio doméstico, la agricultura, la hostelería y la construcción.

K

El pueblo gitano siempre ha sido discriminado en la historia, especialmente durante el franquismo y durante el régimen de los nacionalsocialistas. Les consideraban como raza inferior, pero hoy en día todavía es víctima de la discriminación en España. Encima, la mayoría del pueblo gitano está en el paro (la cifra es mucho más alta que la cifra de los españoles que están en el paro). Hay tres ramos de trabajo, en los cuales trabajan los sinti y roma. Estos son la agricultura, servicio doméstico, construcción.

L
En el transcurso de la historia los gitanos han tenido que sufrir una discriminación. Esta llegó al extremo de intento de regímenes totalitarios de acabar con ellos. Ahora luchan contra discriminación en el trabajo (mayor paro, contratos temporales). Se ven obligados a trabajar en los 'peores' sectores: agricultura, hostelería, construcción y tareas domésticas.

M
El pueblo gitano ha sufrido varios tipos de discriminación a lo largo de su historia. No se escapó tampoco del intento de exterminio nazi y franquista. En la actualidad la discriminación es laboral, con peores trabajos (agricultura, hostelería, servicio doméstico y contrucción). Sus contratos suelen ser temporales y sus condiciones de trabajo peores.

Combinación alemán-español: ‚Für Toleranz und Menschlichkeit – gegen Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt in Deutschland'

Texto en alemán (combinación alemán-español):

Fragmento del discurso del Presidente de Alemania Wolfgang Thierse in der Debatte „Für Toleranz und Menschlichkeit - gegen Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt in Deutschland"

Wir sind uns einig: Wir müssen die Gewalt energisch bekämpfen und mit außerordentlicher Geduld und viel Kraft die Ursachen der Gewalt bearbeiten. Polizei und Justiz haben selbstverständlich ihre Pflicht zu tun. Aber es geht eben auch - das ist sehr schwierig - um ein neues Begreifen des Rangs und Gewichts von Bildung und Aufklärung. Es muss uns erschrecken, dass nach so vielfältigen Anstrengungen unterschiedlicher Art in den vergangenen 40, 50 Jahren in Deutschland bei Umfragen unter jungen Leuten, was Auschwitz oder Holocaust bedeute, so viel Unwissenheit zum Ausdruck kommt. Wir müssen an den Vorurteilen arbeiten, die von einer unerträglichen Zähigkeit sind. Wir müssen begreifen, dass demokratische und moralische Erziehung wieder von viel größerem Gewicht sein müssen.

A
Estamos de acuerdo en lo siguiente: Es muy importante que nos esforcemos por combatir la intolerancia. La policía y la justicia son soluciones parciales que hay que complementar con formación de la sociedad. Es inconcebible que después de todos los esfuerzos realizados en las últimas décadas para informar a las nuevas generaciones de los terribles hechos históricos, los jóvenes sigan haciendo gala de tanta ignorancia, como se desprende de numerosas encuestas. Debemos trabajar los prejuicios y seguir, desde luego, educando en la democracia y en la tolerancia.

B
Todos estamos de acuerdo en que tenemos que luchar contra la violencia y el racismo y combatir sus orígenes. Nos hemos dado cuenta de la importancia de campañas educativas, pues sorprendentemente las encuestas entre los jóvenes de las últimas décadas indican un enorme desconocimiento sobre el holocausto. Además, es necesario destacar la importancia de cambiar viejos prejuicios y conceder importancia a la educación moral y democrática.

C
Estamos de acuerdo en luchar contra la violencia, no sólo mediante la actuación policial, sino trabajando en las causas que llevan a tales extremos. Mediante una educación y mayor información queremos lograr un nuevo entender, ya que las encuestas han demostrado que hay poco conocimiento sobre temas como el Holocausto. Hay que trabajar sobre los prejuicios y volver a insistir en los valores morales.

D
Debemos ser mucho más contundentes en nuestra lucha contra la xenofobia.

E
Estamos de acuerdo con que hace falta seguir luchando contra la violencia. Tenemos que ser pacientes y esforzarnos por averiguar las causas de este problema. Por un lado están las obligaciones de la policía y la justicia; por otra parte, es necesario dar mayor importancia a la formación y la información. Asusta que los esfuerzos que hicimos durante los últimos 50 años no hayan tenido el efecto esperado. Las encuestas hechas con jóvenes de nuestro país demuestran que muchos no conocen el significado de 'Auschwitz' u 'holocausto'.

F
Compartimos la obligación de luchar contra la violencia, contra sus causas. Está claro que la policía y la justicia han de cumplir con su trabajo, pero también debemos comprender la nueva importancia de la educación e información adecuadas. Es asombroso que las nociones de la juventud sobre Auschwitz, por ejemplo, sean según las encuestas tan limitadas. Esto nos lleva a pensar que debemos trabajar para la eliminación de los clichés, tan arraigados, y comprender que vuelve a ser importante la educación moral y democrática.

G
Debemos luchar contra la intolerancia y la violencia y sus causas. Esto no es una tarea exclusiva de la policía y la justicia estatal. Tenemos que desarrollar un nuevo concepto de enseñanza. Las encuestas realizadas entre jóvenes alemanes demuestran la terrible desinformación existente sobre el Holocausto nacionalsocialista. Debemos basarnos en una educación ética y moral para evitar la aparición de prejuicios.

H
Estamos de acuerdo en que debemos luchar contra la violencia y entender sus orígenes. Tanto la policía como la justicia tendrán que jugar su papel, pero todos debemos contribuir. No debe alarmarnos que años atrás, al preguntar a un joven acerca del significado de Auschwitz o de Holocausto, se obtuviera tanto desconocimiento como respuesta. Tenemos que conseguir poner el énfasis en la educación democrática y moral.

I
En la sociedad actual es indispensable una posición firme en contra de la violencia. Desde la policía y la justicia hay que poner todos los medios para combatir este problema. Sin embargo, aún es más importante una buena educación que enseñe a nuestros jóvenes a comportarse de manera civilizada y tolerante. Es incomprensible como los terribles hechos acaecidos hace 40-50 años en Alemania son desconocidos para una gran mayoría de jóvenes que no reconocen el significado de 'Auschwitz' u 'holocausto'.

J

Todos estamos de acuerdo en que hay que luchar en contra de la violencia. La policía y la justicia tienen que realizar su labor correctamente. Pero en general debemos emplearnos más a fondo en la lucha contra la violencia. Parece increíble, pero es cierto, que los conocimientos de la juventud de hoy en día con respecto al pasado, con ello me refiero a aspectos como los campos de concentración y el Holocausto, es prácticamente nula. Tenemos que trabajar con respecto a los prejuicios y sobre todo implantar una educación democrática y moral.

K
Estamos todos de acuerdo que tenemos que luchar contra la violencia y la discriminación. También la policía y la justicia tiene sus deberes y obligaciones, pero nosotros tenemos que ocuparnos de mejorar la educación y la aclaración. En encuestas recientes hubo alumnos y estudiantes que no sabían qué significan las palabras 'Auschwitz' y 'holocausto'. Por eso, una educación democrática y moral es muy importante.

L
Debemos luchar con paciencia contra violencia. No es suficiente con la labor desempeñada por la justicia y la policía. Esta lucha necesita de una mayor ilustración. Resulta muy sorprendente que en últimas encuestas realizadas la juventud no haya sabido responder preguntas sobre 'holocausto'. Se trata de eliminar los prejuicios y educar en la moral y la democracia.

M
La lucha contra la violencia requiere una paciencia y esfuerzos extraordinarios. Aparte de las fuerzas de seguridad y del sistema judicial, deben reforzarse la labor de concienciación. Sorprende que los jóvenes denoten tanta ignorancia histórica a pesar de las campañas informativas realizadas en las últimas cinco décadas. No debemos olvidar el daño que ejercen los prejuicios y fomentar la educación moral y democrática.

Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones (EF ·GP)

Texto empleado a partir del texto „Bekämpfung von Diskriminierungen: Von der Theorie zur Praxis“

Die Europäische Union ist vor dem Hintergrund der Schrecken des **Holocaust** entstanden. Sie wurde geschaffen, um nach zwei Kriegen, die Europa im vergangenen Jahrhundert auseinander gerissen hatten, weitere [...][1] **Kriege zu verhindern**. Zwar ging es anfangs in erster [...][2] **Linie** um die wirtschaftliche Zusammenarbeit, doch hat sich das Wesen der Union allmählich [...][3] **gewandelt**.

Das europäische Sozialmodell muss sich an die Realitäten der modernen Welt [...][4] **anpassen**. Es muss den demografischen Wandel und die Bevölkerungsalterung [...][5] **berücksichtigen**, es muss die Herausforderung der im nächsten Jahr anstehenden Integration von zehn neuen [...][6] **Mitgliedstaaten** in die Union bewältigen, und es muss der immer stärkeren Zuwanderung Rechnung tragen.

Europa braucht Zuwanderung und diese ist eine Realität. Sie findet in jedem Fall statt – unter dem Einfluss von [...][7] **„Push-Faktoren“ wie** politischer Instabilität, bewaffneten Konflikten und Armut. In jüngster Zeit ist eine beunruhigende Zunahme von Intoleranz, Feindseligkeit und sogar physischer [...][8] **Gewalt** gegenüber neuen

---

[1] a) zu verhindern; b) Erfolge durchzuführen; c) weitere Wiederholungen zu vermeiden; d) (...); e) weiterhin zu verbinden, zu vereinen; f) Knoten knüpfen; g) Konflikte zu vermeiden; h) evitar otras guerras; i) evitar la repetición de estos acontecimientos; j) Probleme zu lösen; k) Europa weitere Kriege zu ersparen; l) kritische Ereignisse zu verhindern; m) evitar que la historia se repita;

[2] a) Linie; b) Linie; c) in erster Linie; d) (...); e) Linie; f) in erster Reihe; g) Linie; h) Guerra Mundial; i) instancia; j) Linie; k) Errichtung; l) Linie; m) al principio;

[3] a) vertieft; b) verändert; c) geändert; d) erweitert; e) erweitert; f) geschwächt/ verblendet; g) verändert; h) conformado; i) geändert; j) verstärkt; k) geändert; l) verändert; m) reforzando;

[4] a) halten; b) anpassen; c) halten; d) anpassen; e) anpassen; f) richten; g) anpassen; h) ajustarse; i) adecuarse; j) anpassen; k) halten; l) anpassen; m) adaptarse;

[5] a) entgegenwirken; b) miteinbeziehen; c) mitberücksichtigen; d) (...); e) berücksichtigen; f) mitleben; g) berücksichtigen; h) tener en consideración; i) respektieren; j) überwinden; k) berücksichtigen; l) in Betracht beziehen; m) tener en cuenta;

[6] a) Ländern; b) Mitgliedstaaten; c) Gesetzen; d) Ländern; e) Mitgliedstaaten; f) Bundesländern; g) Mitgliedstaaten; h) Estados Miembros; i) Estados; j) Bundesstaaten; k) Mitgliedstaaten; l) Mitgliedstaaten; m) Estados Miembros;

[7] a) Kriegen, Hunger und anderen Gründen; b) (...); c) von Einwanderungen; d) (...); e) Armut und Bürgerkriegen; f) Globalisierung, migración social; g) der Wirtschaft; h) peligros sociales; i) necesidades; j) Einwanderung; k) (...); l) Kriegen und Hunger; m) las desigualdades sociales;

[8] a) Gewalt; b) Gewalt; c) Gewalt; d) Gewalt; e) Gewalt ; f) Gewalt; g) Gewalt; h) agresión; i) Gewalt; j) Diskriminierung; k) Diskriminierung, Gewalt; l) Gewalt; m) agresión;

Zuwanderern und Angehörigen ethnischer Minderheiten in der EU [...][9] **festzustellen**. Auch die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Wien berichtet über zahlreiche rassistisch motivierte, insbesondere gegen jüdische und [...][10] **muslimische** Gemeinschaften gerichtete Akte.

---

[9] a) zu beobachten; b) aufgetreten; c) festzustellen; d) schaffen; e) zu beobachten; f) zu beobachten, es palpable un nuevo rechazo; g) zu vermerken, wahrzunehmen; h) ha surgido, aflorado; i) entstanden; j) aufgetreten; k) (...); l) vorzufinden; m) se constata

[10] a) muslimische Minderheiten; b) und andere ethnische Minderheiten; c) Minoritäten; d) otros; e) Roma und Sinti; f) Zigeuner; g) aussereuropäische Minderheiten; h) minorías étnicas; i) gitanos y minorías; j) Minderheiten; k) muslimische; l) muslimische; m) y otras minorías

Memoria (EF · GP)

Metodología: Leemos un texto de 108 palabras compuesto por un número determinado de unidades de sentido (15). Al finalizar la lectura, los alumnos deben producir un texto oral que recoja el mayor número de unidades de sentido posible.

Texto empleado · 108 palabras · 15 unidades de sentido:

NUESTRA AMIGA LA SANGRE

(1) Desde la médula ·, (2) las células pasan a la sangre ·, (3) donde ya están los alimentos · (4) (después de que se ha hecho la digestión) · (5) y otras muchas cosas · (6) que se han fabricado en el hígado ·; (7) juntas van a todos los sitios del cuerpo ·.

(8) La sangre va por las arterias y las venas · (9=7b) a todos los lugares donde se necesita ·, (10) incluso hasta los sitios más pequeños y lejanos ·. (11) Es como el agua para beber · (12) que va por las tuberías · (13) que son primero muy gordas · (14) y se van haciendo cada vez más pequeñas · (15) para que al final puedan salir por los grifos de nuestras casas ·.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
1	+✓	+✓	✓	[-]	✓	✓	+✓	✓	✓+	O	✓	✓	✓
2	[-]	✓	[-]	O	✓	[-]	✓	✓	✓	O	O	O	✓
3	O	✓	O	[-]	O	✓	+✓	✓	✓	O	O	O	[-]+
4	O	O	O	[-]	O	[✓]	-	✓	O	[-]	-	[-]	O
5	O	✓	✓	[-]	O	✓	O	✓	-	O	O	O	✓
6	O	✓	✓	[-]	O	✓+	O	✓	O	O	[-] +	O	✓
7	✓	✓	✓	O	✓	O	✓	✓	✓	O	✓	O	O
8	O	+✓	✓	✓	✓	✓	O	O	O	-	O	✓	✓
9 o 7b	O	✓	✓	✓-	O	✓	✓	O	✓	O	O	✓	O
10	✓	✓	✓	✓-	✓	✓	O	✓	O	O	O	✓-	O
11	[-]	O	✓	✓	✓	✓	O	✓	O	O	✓	✓	O
12	[-]	✓	[✓]	✓	✓	✓	O	✓	✓	✓	O	✓	[✓]
13	O	✓	[✓]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	O	O	✓	✓
14	O	✓	[✓]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	O	O	✓	✓
15	O	O	[✓]	✓	O	[✓]	[✓]	✓	✓	O	-	✓	O

+ adición
O omisión
- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

A. (1-2) Las células se producen en la médula ósea, desde aquí se desplazan todas juntas por todo el cuerpo.
(11-12) Es como si abres un grifo y sale todo el agua y la sangre...

B. (1-2) La sangre, las células de la sangre se producen en la médula, desde la cual se introducen en nuestro riego sanguíneo.

C. (1-2) Desde la médula ósea, la sangre sale a nuestro cuerpo...
(11-15) Es similar a las tuberías de agua que son al principio muy grandes y se ramifican cada vez más hasta llegar al último rincón y hasta la última casa del pueblo.

D. (1) En la médula se encuentra la sangre que pasa por todos los sitios de nuestro cuerpo.
(3-6) y es la que nos ayuda a hacer la digestión que trata de digerir los alimentos que se encuentran también, a su vez, en el hígado.

E. ---

F. (2-4) donde pasan a las arterias y a las venas, donde está la comida del estómago, que ha pasado ahí desde el estómago (...)
(15) y que recorren desde la central hasta cada casa.

G. (1-2) Las células de la sangre se producen en la médula ósea. De allí van a la sangre.
(3-7) La sangre participa en la digestión y así recoge los nutrientes de los alimentos y las conduce a otras partes más remotas de todo el cuerpo
(8-15) a través de un sistema de riego que es parecido a un sistema de tuberías empezando por las más gordas hasta tuberías de las más finas para poder abastecer a todas las partes del cuerpo, partiendo desde el hígado hasta el cerebro.

H. ---

I. (1) Desde la médula ósea se producen las células
(3-5) donde se mezclan con el alimento y el oxígeno

J. (4,8) Después de comer la sangre pasa por nuestras arterias.

K. (4) se distribuyen todas las células después de la digestión
(6) y en el hígado se limpia la sangre, también en los riñones

L. (4) la sangre se produce después de que hayamos terminado la digestión

M. (3-4) La función de estas células son múltiples, entre otras, hacen de transmisores de todos nuestros nutrientes.

Continuación del ejercicio con mayor número de unidades de sentido (168 palabras · 26 unidades de sentido):

(16) Los GLÓBULOS ROJOS o hematíes · (17) se parecen a globitos de color rojo · (18) pero muy pequeños · (19) (si los pusiéramos en fila india cabrían unos 150.000 en un metro) · (20) y que son los que dan color a la sangre ·, (21) por ser los que más abundan ·: (22) tenemos más de 4 BILLONES · (23) EN CADA LITRO DE SANGRE!!! ·

(24) Cuando pasan por los pulmones · (25) se encargan de recoger el oxígeno del aire · (26=25b) que respiramos · (27) y desde allí lo llevan a todos los lugares del cuerpo ·, (27b) desde la cabeza a los pies ·, (28) pues aunque parezca mentira hasta el dedo gordo del pie necesita respirar (a su manera) ·.

(29) Los GLÓBULOS BLANCOS · (30) están para intentar impedir que nos pongamos malos · (31) cuando nos atacan los microbios · (32) y así defendernos de los catarros · (33) y cosas así (las infecciones) ·; (30b) son como los ejércitos encargados de protegernos ·. (34) A unos microbios los pueden destruir "comiéndoselos" ·, (35) mientras que intentan matar a otros ·, (36) como los virus ·, (37) produciendo unas substancias · (38) a las que se les ha dado un nombre muy complicado ·: (39) "INMUNOGLOBULINAS" ·

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	[✓]	✓	✓	✓	✓	✓
17	✓	O	O	✓	✓	✓	O	O	O	O	O	O	✓
18	✓	✓	O	✓	✓	O	✓	O	✓	O	O	O	✓
19	O	✓	✓-	O	-	-	✓	✓	✓	O	O	O	O
20	O	O	✓	O	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
21	O	O	O	O	✓	O	O	✓-	✓	O	O	O	O
22	O	✓	O	-	-	✓	O	-	✓	[✓]	O	-	O
23	O	✓	O	O	O	-	-	-	✓	O	O	✓	O
24	O	+✓	O	✓	O	[✓]	✓	✓	O	+[-]	✓	[✓-]	✓
25	O	✓	[✓]	[✓]	✓	✓	✓	✓-	%	O	✓	✓-	✓

26 o 25b	[✓]	O	O	O	O	O	O	O	O	[-]	O	O	O
27	✓	✓	✓	✓-	✓	✓	✓	✓	✓	O	✓	[✓]	✓
27b	O	✓	O	✓	O	✓	✓	O	O	O	✓	O	✓
28	O	✓	✓	✓	✓	✓	+✓	✓	✓	O	✓	✓	✓
29	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
30	[✓]	[✓]	O	[✓]	✓	✓	[✓]	✓	✓	✓	O	O	O
31	✓-	[✓]	[✓+]	O	✓-	O	O	O	-	O	[✓]	O	✓
32	O	[✓]	O	[✓]	O	[✓]	O	%	%	O	✓	✓-	✓-
33	O	%	O	[✓-]	O	✓	✓	%	%	O	✓	✓	✓
30b	O	-	✓	O	✓	[✓]	✓	O	O	O	✓	✓	✓+
34	O	-	O	[-]	✓	✓	✓-	✓-	O	O	O	O	✓
35	O	O	O	[✓-]	O	✓	✓	✓	%	O	O	O	✓
36	O	O	O	[-]	O	✓	✓	O	%	O	O	O	✓
37	O	O	O	O	O	✓	[✓]	✓	✓	O	O	O	-
38	O	O	O	O	O	✓	O	[-]	✓	O	O	O	✓
39	O	O	O	O	-	✓-	✓	O	✓	O	O	[-]	✓+

+ adición
O omisión
- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

A. (25-27) Ellos (los glóbulos rojos) son los responsables de transmitir el oxígeno a todos los rincones de nuestro cuerpo.
(30-31) (los glóbulos blancos) son los responsables de combatir a todos los intrusos que pretenden entrar en nuestro cuerpo.
Tenemos muchos millones tanto de unos como de otros.

B. (24) Los glóbulos rojos se encuentran en todas las partes de nuestro cuerpo y pasan por los pulmones...
(32-34) los glóbulos blancos tienen la función de defender nuestro organismo de las posibles enfermedades y, por tanto, protegen nuestro sistema inmunológico. Se comen a algunas de las bacterias que entran en nuestro cuerpo y así nos protegen de los virus y de los catarros.

C. (19) si los pusiéramos todos en fila, podríamos llegar a 150.000 glóbulos rojos
(24-27) Y ellos van a todos los rincones de nuestro cuerpo y ayudan a respirar.
(31) cuando nos quiere atacar una gripe o una infección, ellos se juntan rápidamente para luchar contra esa bacteria, contra ese virus que nos ataca.

D. (22-23) En nuestro cuerpo tenemos miles de glóbulos rojos.
(25,27) Son los que nos ayudan a respirar y que también pasan por todo nuestro cuerpo (...) Los glóbulos rojos hacen que en los pulmones se produzca el oxígeno (...)
(32-33) Por otro lado están los glóbulos blancos, que son los que nos ayudan a combatir las enfermedades, las gripes, etc.
(34-36) (...) y que luchan contra todos los virus y pueden comérselos mientras están matando a otros
(30) y son los que hacen que podamos estar bien.

E. (19) Si se colocarían en fila india serían unos 250 millones a lo largo de un metro.
(22-23) En total tenemos 4 millones dentro de nuestra sangre.
(29-31) Los glóbulos amarillos son quienes nos protegen de virus y microbios.
(39) (los glóbulos blancos) tienen un nombre muy complicado 'algo de hemoglubinal'

F. (19) y en cada gota hay unos 150.000 de ellos.
(22-23) En cada gota de sangre hay como 4 billones de ellos.
(32-33) Nos protegen de las infecciones y otras cosas así.
(30b-34) Los glóbulos blancos son como unos soldaditos y atacan a algunos bichos comiéndoselos

G. (23) En un litro de sangre hay 4,5 millones de glóbulos rojos.
(28) Todas las partes del cuerpo necesita del oxígeno incluso los dedos del pie y, en este caso, el dedo gordo del pie.
(30) Atacan todas esas cosas que nos ponen enfermos.
(34) Alguna vez comiéndoselos como a las bacterias.
(37-39) En estos procesos surge la inmunoglobulina.

H. (1) Los glóbulos rojos o <u>hematocritos</u>
(22-23) En un metro caben aproximadamente 4 millones de glóbulos rojos.
(29-37) Por otro lado, los glóbulos blancos son los encargados de mantenernos a salvo de enfermedades. Ellos se encargan de destruir a todas las bacterias, virus y agentes externos de este tipo. A algunos de ellos se los comen y a otros los matan produciendo una sustancia (...)

I. (31-33) Ellos son los que luchan contra las bacterias y los virus.
(35-39) Para luchar contra estas sustancias nocivas, los glóbulos blancos utilizan algo que tiene un nombre muy complicado, que se llama inmunoglobulina.

J. (22) El cuerpo tiene billones de glóbulos rojos.
(24-26) Además de ser una parte muy importante para nuestro cuerpo, son aquellos que nos permiten respirar a través de los pulmones.

K. (30b, 31) Es algo como la policía del cuerpo, la policía de la sangre que se ocupan de defender nuestro cuerpo contra microbios y bacterias

L. (22-23) Casi cuatro millones de estos glóbulos rojos se encuentran en un litro de sangre.
(24-27) Mediante los pulmones, estos glóbulos rojos, dan oxígeno a todo nuestro cuerpo.
(39) Los glóbulos que se encargan de la defensa inmunológica se llaman 'inmunoglóbulos'.

M. (39) 'inmunoglobulina', <u>que es un desecho de toda esta guerra</u>
(30b) los glóbulos blancos forman, <u>como nuestro país podría conformar</u>, el ejército.

Síntesis (EF ·GP)

Texto empleado:

> Hartnäckig hält sich bis heute die Legende, dass die Sinti und Roma seien zufällig in der Mordaktion der Nazis geraten. Das stimmt nicht. Der Völkermord an den Sinti und Roma ist aus dem gleichen Motiv des Rassenwahns mit dem gleichen Vorsatz und dem gleichen Wissen durchgeführt worden wie der Mord an den Juden. Der Nationalsozialistische Staat sprach den Sinti und Roma mit den Rassengesetzten ein jahrhunderter altes Heimatrecht ab. Der Nationalsozialistische Staat raubte ihnen die Wohnungen, raubte ihnen das Eigentum, deportierte sie, nahm ihre Arbeitsplätze als Angestellte, Arbeiter, Selbstständige, Beamte weg. Ja, sogar ehemalige Soldaten, die noch im ersten Weltkrieg gedient hatten und Sinti und Roma waren, wurden in den Vernichtungslager deportiert. Zusammen mit ihren Familien wurden sie in Auschwitz ermordet.

Ideas principales:

- Es hält sich bis heute die Legende, dass die Sinti und Roma zufällig in der Mordaktion der Nazis geraten sind, was nicht stimmt – Genocidio no casual de los pueblos gitanos.
- Der Völkermord an den Sinti und Roma ist aus dem gleichen Motiv des Rassenswahns, mit dem gleichen Vorsatz, wie der Mord an den Juden durchgeführt worden – Responde a los mismos motivos que el genocidio judío.

Ideas secundarias:

- Der Nationalsozialistische Staat sprach den Sinti und Roma mit den Rassengesetzen ein jahrhunderter altes Heimatrecht ab – Privación del derecho nacional a los gitanos por parte de la Alemania nacionalsocialista. Esta idea se puede considerar también como una idea principal.
- Der Nationalsozialistische Staat raubte ihnen ihr Eigentum und nahm ihre Arbeitsplätze weg.
- Sogar ehemalige Soldaten wurden deportiert und ermordert.

A

Todavía sigue diciéndose que los gitanos cayeron por casualidad en la maquinaria asesina de los nazis. Pero esto no es cierto: el trato que se les dio en su día a los gitanos obedecía a las mismas razones aplicadas a los judíos. También a los judíos los desheredaron de su patria y les despojaron de vivienda, propiedades y trabajo.

B

La idea de que el pueblo Sinti y romá fue involucrado por casualidad en el holocauto es totalmente errónea, pues fue perseguido, al igual que el pueblo judío, por el régimen nacionalsocialista. Se les negaban sus derechos, no se les dejaba ejercer sus profesiones y se les robaban todos sus bienes. Incluso los siti y romá que fueron soldados de la 1ª Guerra Mundial fueron llevados a los campos de exterminio, donde se les asesinó junto a sus familias.

C

Los seres humanos pertenecientes a los Sinti y Romá no han sido asesinados por casualidad o error por los nacionalsocialistas, sino por las mismas razones que los judíos. Se les ha privado de su libertad, quitado el trabajo y las propiedades y llevados a los campos de exterminio.

D

Aún hoy perdura la idea equivocada de que los sinti y romá fueron víctimas del holocausto por casualidad. En realidad, los motivos que llevaron a su deportación y exterminio fueron los mismos que los sufridos por los judíos.

E
No es verdad que los sinti y romá llegaron a ser víctimas del holocausto por pura casualidad: Fueron perseguidos y discriminados con las mismas malas intenciones que los judíos. Se les privó de su derecho a una patria, a una vivienda y a un trabajo. Hasta los sinti y romá que habían luchado como soldados durante la I Guerra Mundial padecieron este trato y fueron deportados a los campos de exterminio junto con sus familias.

F
El asesinato de miles de personas sinti y romaní fue acaso pura casualidad. No. Hitler y su régimen los asesinó exactamente igual que a los judíos. Les privó del derecho a su procedencia. Incluso a los soldados que habían servido poco antes en la I Guerra Mundial se les arrebató su derecho laboral y fueron asesinados en Auschwitz.

G
Persiste todavía la idea errónea de que los Sinti y Romá fueron víctimas del régimen nacionalsocialista por casualidad. Lo cierto es que los nacionalsocialistas planearon y llevaron a cabo sus objetivos de exterminio con ellos igual que con los judíos. Se les privó de sus derechos como ciudadanos, quitándoles sus viviendas y su trabajo. Todos fueron enviados a los campos de concentración, incluso aquellos que sirvieron como soldados alemanes en la I Guerra Mundial.

H
Hasta hoy se pensaba que la comunidad Sinti y Romá no había sido perseguida por el nacionalsocialismo por los mismos motivos que los judíos, lo que no es cierto. El III Reich implantó una reglamentación por la cuál se les quitó la vivienda y las posesiones, así como los puestos de trabajo. Fueron deportados, inclusive aquellos que habían servido al país en la 1ª Guerra Mundial, y aniquilados junto a sus familias.

I
En contra de lo que se podría pensar, los motivos por los cuales el pueblo sinti y romá fue perseguido en la época del nacionalsocialismo en Alemania eran los mismos que los de los judíos. Familias establecidas durante siglos veían como perdían sus casas, eran deportados y, en los peores casos, eran encerrados en campos de concentración y exterminio.

J
A la población sinti romaní le sucedió lo mismo que a los judíos. Se les privó de todos sus derechos y se les quitaron todas sus pertenencias. Todos fueron deportados a los campos de concentración donde finalmente fueron asesinados.

K
Se dice que el pueblo sinti y romaní fue víctima del terror de los nacionalsocialistas por casualidad. Pero esto no es la verdad. Su muerte fue planeado de manera igual como fue planeado la muerte de los judíos. Al pueblo sinti y romaní también les quitaron sus casas, sus puestos de trabajo, sus derechos, etc. y les llevaron a los llamados campos de concentración.

L
La eliminación de los gitanos no era mera coincidencia. Era el hecho de una política deliberada. Muchos gitanos perdieron su trabajo y fueron deportados a los campos de

exterminación, incluso soldados gitanos que habían luchado para Alemania en la Primera Guerra Mundial.

M

La leyenda de que los gitanos fueran víctimas casuales del genocidio nazi no se sostiene, ya que su persecución fue consecuencia de las mismas leyes aplicadas a los judíos. Se les privó de derechos y se les robó. Incluso soldados de la Primera Guerra Mundial fueron asesinados en campos de exterminio nazis.

EVALUACIONES FINALES 2004/05 ·GC-1[5]

Sujetos (A-1) · (B-1) · (C-1) · (D-1) · (E-1) · (F-1)

Las evaluaciones finales del primer grupo de control se realizan durante la última semana de febrero y la primera de mayo. Nos ajustamos a la disponibilidad de cada sujeto y a su calendario de exámenes, por ello realizamos los ejercicios en tres grupos distintos.

Flexibilidad léxica: fórmulas de inicio/agradecimiento (EP ·GC-1)

A-1

Fórmulas de inicio

En español

- Estimados señoras y señores, bienvenidos a la conferencia que celebramos en el día de hoy…
- Buenos días, señoras y señores, es para mi un placer recibirles en este evento…
- Nos encontramos hoy aquí reunidos para tratar…
- Es para mi un placer poderles saludar en el día de hoy con motivo de esta celebración…
- Bienvenidos, señoras y señores, al congreso que celebramos en la ciudad de Berlín…
- Señor Presidente, señores Ministros, bienvenidos en este lugar de encuentro…

En alemán

- Meine Damen und Herren, ich heiße Sie herzlich willkommen und möchte Ihnen…
- Herr Bundeskanzler, sehr geehrte Damen und Herren, ich danke Ihnen für Ihre Anwesenheit und heiße Sie herzlich willkommen.
- Zur heutigen Tagung möchte ich Sie herzlich willkomme heißen.
- Meine sehr geehrten Kollegen, wir sind heute hier vesammelt, um über…
- Sehr geehrte Damen und Herren, vielen Dank für Ihre häufige Anzahl an Erscheinungen…
- Ich möchte hiermit die heutige Konferenz eröffnen.
- Sehr geehrtes Publikum, wir sind heute hier versammelt…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Quiero agradecer su presencia en el día de hoy a los señores ministros, y a la prensa…
- Buenas, señoras y señores, concluimos con estas palabras el final de la conferencia, y quiero por lo tanto agradecer su asistencia tan numerosa en el día de hoy.
- Con esto llegamos al final, y quiero por tanto agradecer el interés que se han tomado en participar en estas jornadas, gracias por su asistencia.
- Quisiera darles las gracias por haber acudido y participado en las actividades que se han tratado en el día de hoy.

En alemán

- Vielen herzlichen Dank für Ihre Anwesenheit. Ich hoffe, Sie bald wieder begrüßen zu dürfen.

[5] En adelante EF ·GC-1.

- Noch ein letztes Wort, indem ich Ihnen mein Dank ausspreche, weil Sie so zahlreich erschienen sind, und jedenfalls für Ihr Interesse.
- Ich bedanke mich für Ihr Verständnis und Ihre Anwesenheit.
- Ich möchte zuerst dem Bundeskanzler für seinen Besuch danken, und möchte auch Sie, meine Damen und Herren, dazu einladen, weiter mitzumachen mitzuarbeiten und danke Ihnen für Ihr Interesse und Ihre zahlreiche Erscheinung.
- Meinen Dank an alle Anwesenden für den heutigen Tag.

B-1

Fórmulas de inicio

En español

- Para empezar…
- Para comenzar en este tema…
- Para introducirnos en este tema, sería…
- Para inaugurar este tema, podemos…
- Para acercarnos un poco más a este tema por primera vez podemos…
- La primera vez que hablemos de este tema, sería conveniente…

En alemán

- Ich möchte mit diesem Thema jetzt anfangen.
- Zum Anfang möchte ich…
- Ich will jetzt dieses Thema einführen.
- Um ein kleines Übersicht über dieses Thema, könnten wir jetzt sagen…
- Bevor wir mit diesem Thema anfangen, möchte ich über was anderes reden.

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Muchas gracias por su atención.
- Para comenzar me gustaría agradecerles su presencia aquí.
- Es para mi un honor disfrutar de su presencia.
- Les agradezco que estén aquí.
- Es un placer contar con Uds. en un día como hoy.
- Me gusta mucho poder disfrutar de un público como éste.
- Me siento muy afortunado y poder contar con su presencia.

En alemán

- Ich möchte Ihnen danken, dass Sie hier sind.
- Ich danke sehr für Ihre Anwesenheit.
- Ich freue mich sehr, dass Sie hier sind.
- Herzlichen Dank für Ihre Anwesenheit.
- Es ist für mich eine Ehre, dass Sie hier heute sind.
- Es ist immer schön, so in einer Tagung arbeiten zu können.
- Ich möchte mich für Ihre Anwesenheit bedanken.

C-1

Fórmulas de inicio

En español

- Para comenzar…
- Para empezar…
- Primero…

En alemán

- Am Anfang…
- Zuerst…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Gracias.
- Ha sido un honor.
- Muy agradecido…
- Muy contento…

En alemán

- Danke.
- Vielen Dank.
- Es war mir ein Vergnügen…
- Es war ***toll***…

D-1

Fórmulas de inicio

En español

- Buenos días.
- Buenas tardes.
- Me gustaría comenzar diciendo…
- Muchas gracias por la invitación…
- Me gustaría comenzar…
- Voy a tratar el siguiente tema…
- En este tema opino que…

En alemán

- Hallo!
- Guten Tag!
- Guten Abend!
- Ich möchte sagen…
- Zuerst möchte ich sagen…
- Ich werde hier reden, dass…
- Ich bin der Meinung, dass…
- Am Anfang werde ich sagen…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Muchas gracias por la invitación.
- Gracias por su atención.
- Para terminar, me gustaría agradecer su presencia.
- Estoy muy satisfecho de esta conferencia y de mi participación en ella.
- Espero no haber defraudado a los asistentes.
- Agradezco mucho la oportunidad que se me ha brindado de asistir a este acto.

En alemán

- Vielen Dank.
- Ich bin sehr zufrieden mit dieser Konferenz.
- Danke für die Einladung.
- Für mich war eine gute Erfahrungm, hier zu sein.
- Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

E-1

Fórmulas de inicio

En español

- Señoras y señores, les doy la bienvenida a este congreso…
- Buenas tardes, señoras y señores, me gustaría hoy mediante un discurso darles la bienvenida a este…
- Señores y señores, hoy nos encontramos aquí con motivo de la inauguración de la Feria Internacional…
- Señores y señores, hoy es un día muy especial porque estamos aquí reunidos para celebrar la decimocuarta feria de turismo.
- Señores y señores, hoy es un día muy especial y estamos aquí reunidos con motivo de la celebración de las Fiestas de…

En alemán

- Meine Damen und Herren, heute ist ein besonderes Ereignis, dass wir uns heute hier befinden…
- Meine Damen und Herren, ich will heute bei dieser Eröffnungstag der… in Berlin Euch danken, dass Sie alle hier seid…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Y, por eso, les quiero dar las gracias por su asistencia a esta conferencia.
- Estoy muy agradecido por la participación masiva que ha atraído esta conferencia.
- Me alegra mucho que esta conferencia se haya celebrado con tanta participación, por ello es de agradecer que esta conferencia haya tenido tanto éxito y les doy las gracias por su participación.

En alemán

- Ich bin sehr dankbar, dass so viele Teilnehmer hier sind.
- Ich will Ihnen danken, dass Sie heute zu uns gekommen sind.
- Ich bin sehr froh, dass so viele Teilnehmer an dieser Veranstaltung gekommen sind.
- Ich will Danke für Ihre Mitteilung sagen.

F-1

Fórmulas de inicio

En español

- Buenos días, señores y señores, les quiero dar la bienvenida a la decimotercera conferencia de la salud.
- Buenos días, señores y señores, señor Presidente, estimados presentes, es para mi todo un placer poderles tener aquí hoy en esta conferencia sobre tabaquismo.
- Buenas tardes, señor Presidente, señor Vicerrector de la ULPGC, estimados señores y señoras, quiero darles la bienvenida a esta nueva etapa de la defensa de los Derechos Humanos.
- Es para mi todo un placer tenerles aquí con todos nosotros y espero que disfruten de este momento…
- Estimados señoras y señores, estimados colegas, estimados presentes, quiero darles la bienvenida hoy a este decimosegundo congreso de Traducción Científico-Técnica y quiero agradecerles su asistencia y todo el trabajo que han realizado para que este día pueda tener lugar hoy.
- Buenos días, señoras y señores, estimados colegas del congreso, es para mi todo un placer haber sido invitado hoy a estas jornadas de información política y espero que todos en conjunto y realizando un trabajo común podamos informar a todos los asistentes de cuáles son nuestros objetivos de trabajo en este nuevo año electoral.
- Estimado señor Presidente, señoras y señores, estimados colegas, estamos reunidos aquí hoy para inaugurar.

En alemán

- Sehr geehrte Damen und Herren, es ist für mich eine große Ehre, hier heute mit Ihnen sprechen zu können und ich hoffe, das wir viele Sachen beurteilen können und Sie eine Lösung für unsere Probleme in den Rassismus finden werden.
- Guten Morgen, sehr geehrte Präsident, sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte Kollegen, wir haben uns heute hier getroffen, um (über) diese Problemen von unseren Schülern zu sprechen.
- Guten Abend, meine Damen und Herren, ich bedanke mich für Ihre Einladung in dieser Tagung und ich hoffe, dass mein Beitrag Ihnen viel helfen wird.
- Sehr geehrte Präsident, sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte Kollegen…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Señores y señoras, estimado Presidente, quiero agradecerles a todos su apoyo y su colaboración en esta conferencia que nos ha traído a todos hoy aquí, y quiero recordarles que su aportación será de gran ayuda para futuras intervenciones. Muchas gracias a todos por su atención y su ayuda.
- Con esto quiero decirles, señoras y señores, que ha sido para mi todo un honor poder haber contado con la presencia de todos Uds. especialmente de la presencia del señor presidente y de todo su equipo de trabajo, pero también quiero darles las gracias a todas aquellas personas que han mostrado su enorme interés por la problemática del

tabaquismo entre los jóvenes. Muchas gracias por su atención y espero que disfruten de los siguientes apartados de esta conferencia.

- Por último, quiero agradecer de una manera esplendorosa a todas aquellas personas que han hecho posible que esta conferencia haya tenido hoy lugar y que podamos seguir reuniéndonos en los días sucesivos para poder seguir hablando de todos los problemas que tiene la sociedad canaria dentro del sector turístico, por esto quiero agradecerles su atención y les invito a que sigan tomando parte en todos estos encuentros. Muchas gracias.

En alemán

- Unsere geehrten Damen und Herren, damit will ich Ihnen ***bedanken***, dass Sie heute bei uns waren, und es war für mich sehr wichtig, dass Sie (sich) für diese Problematik interessiert haben. Vielen Dank und wir sehen uns in den nächsten Tagungen.
- Damit will ich schon meine Rede beenden und ich will mein Glas aufheben und für eine Zusammenarbeit zwischen unserer beiden Ländern, Deutschland und Argentinien, die Gläser zusammenstiessen. auf dem Wohl unserer Frieden, Zusammenarbeit und Brüderlichkeit zwischen unseren Ländern.
- Zuletzt will ich Ihnen allen herzlich einladen zu den nächsten Tagungen und dieser Welweit-Konferenz der ***Wirtschaft Ökonomie*** und ich will Ihnen herzlich ***bedanken*** für Ihre Aufmerksamkeit.
- Meine Damen und Herren, sehr geehrter Präsident [se agotó el tiempo].

Reestructuración y simplificación sintáctica (EF · GC-1)

Combinación español-español: Discriminación en el empleo y minorías étnicas

A-1
Dentro de las minorías étnicas se encuentra el pueblo gitano. Durante todas las épocas, y en especial la época franquista, ha sufrido todo tipo de persecuciones y discriminaciones. Considerada como raza inferior por sus creencias y *modus vivendi* la raza gitana sigue padeciendo un trato inferior, lo que se observa en el ámbito laboral, donde es empleada para trabajos que la mayoría no quiere realizar y por los que además recibe tanto un trato injusto y una remuneración menor si comparamos con trabajadores españoles y europeos.

B-1
La discriminación en el ámbito laboral es un problema estrechamente relacionado con las minorías étnicas. En España son 4 los sectores más afectados por el paro y la mayoría de estos puestos están ocupados por trabajadores no comunitarios. Una minoría étnica que sufre la discriminación en sus carnes es el pueblo gitano. Este se ha visto expuesto a insultos e incluso ha sufrido el horror y el terror al totalitarismo; como ocurrió con los nazis. Las minorías étnicas han vivido el problema de estar expuestos al exterminio por el simple hecho de ser considerados razas inferiores.

C-1
El texto trata sobre la discriminación en el trabajo, en relación de las minorías étnicas. Una de estas minorías étnicas son el pueblo gitano. Esta raza es víctima de la discriminación en el mundo laboral. Desde antaño han querido extinguir a los romaicalos, porque eran consideradas una raza inferior. Dentro del ámbito laboral existen cuatro ramas que son consideradas las peores de todos los sectores y es donde mayoritariamente trabajan las llamadas 'razas inferiores'. Estos son los servicios domésticos, la hostelería, la agricultura y la construcción. Además, existe una mayor tasa de paro entre las minorías étnicas.

D-1
Las minorías étnicas como la raza gitana son con frecuencia víctimas de discriminación. A lo largo de la historia, esta discriminación se ha visto reflejada en regímenes totalitarios como el nazismo y el franquismo donde eran considerados razas inferiores. En la actualidad, esta discriminación se contempla, sobre todo, en el ámbito laboral. Las minorías étnicas desempeñan, normalmente, los trabajos menos deseables en la sociedad española y, en general, en los países comunitarios. Este tipo de trabajos como el servicio doméstico, la agricultura, hostelería y construcción son, además, los que peores condiciones laborales presentan.

E-1
Aunque atrás quedó la discriminación de los regímenes totalitarios, los gitanos deben enfrentarse hoy a la discriminación en el trabajo. Sus contratos son con frecuencia temporales y reunen unas condiciones peores que los de los españoles y europeos. Por otro lado, los puestos de trabajo se limitan a los sectores menos atractivos.

F-1
La discriminación del pueblo gitano es hoy una discriminación laboral a la que se enfrentan también otros grupos minoritarios. Las condiciones laborales son peores y los trabajos en los que se emplean los menos deseados. De hecho la temporalidad suele ser mayor que en el caso de los ciudadanos comunitarios.

Combinación alemán-español: ‚Für Toleranz und Menschlichkeit – gegen Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt in Deutschland'

A-1
Estamos de acuerdo que la violencia es hoy en día un fenómeno que se está arraigando en nuestra sociedad y contra el que tenemos que luchar. Es prioritario buscar y encontrar las causas que motivan la violencia. Para ello tenemos que trabajar todos conjuntamente, incluyendo el trabajo policial y judicial, logrando así combatirlas después. Pero no menos importante es el factor educativo. Hoy por hoy es alarmante el desconocimiento que tiene nuestra juventud; cuando se le pregunta si conoce el significado de Auschwitz u holocausto no saben qué contestar; todo esto después de todo el trabajo de concienciación que llevamos haciendo en los últimos 50 años. Es por lo tanto de suma importancia que dentro de nuestro sistema democrático tengamos que recuperar la moral y la educación para crear unas bases firmes y sólidas, que nos lleven a eliminar los prejuicios.

B-1
Todos los ciudadanos deberían luchar unidos contra la violencia y debemos asimismo ser pacientes; pues el pueblo unido tiene la fuerza. La justicia y la policía desarrollan un papel muy importante en este objetivo; sin embargo, la educación y la formación democrática de los jóvenes son fundamentales. Debemos evitar a toda costa la ignorancia de nuestra juventud ante hechos que forman parte de nuestra historia, como es el Holocausto, tal y como demuestran los últimos estudios realizados.

C-1
Hoy en día tenemos que luchar contra el racismo y contra todo lo que rodea a éste. Sabemos que la policía y la justicia tienen que cumplir su trabajo, pero también tiene que existir una buena educación. En encuestas realizadas a personas sobre 40 y 50 años atrás, y sobre palabras como 'Auschwitz' o 'holocausto' dicen no saber nada, y esto da miedo..

D-1
Todos estamos de acuerdo en que es necesaria la lucha contra la discriminación y la violencia. Para ello es necesario una educación que se base en los valores de la democracia y la libertad. Nuestros jóvenes deben conocer los acontecimientos históricos ocurridos en las últimas décadas como lo ocurrido en Ausswitz, para que puedan comprender lo necesario que es rechazar la violencia. Las autoridades judiciales y policiales desempeñan un papel fundamental en la lucha contra la violencia, desempeñando su trabajo de manera independiente.

E-1
Debemos luchar contra la violencia mediante medidas de información más contundentes para combatir el alarmante desconocimiento de los jóvenes, quienes, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, no saben qué significa 'Auschwitz'. No basta con la labor judicial y policial, sino que además las medidas educativas deben reforzar la enseñanza moral y la democracia.

F-1
El consenso para luchar contra la violencia ya lo hemos alcanzado. No sólo es la policía y la justicia la que debe actuar. Las medidas deben ser también educativas, porque, según recientes encuestas, los jóvenes desconocen el significado de palabras como 'holocausto'. Se debe luchar contra los clichés y educar en democracia.

Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones (EF ·GC-1)

Texto empleado a partir del texto „Bekämpfung von Diskriminierungen: Von der Theorie zur Praxis“

Die Europäische Union ist vor dem Hintergrund der Schrecken des **Holocaust** entstanden. Sie wurde geschaffen, um nach zwei Kriegen, die Europa im vergangenen Jahrhundert auseinander gerissen hatten, weitere [...][1] **Kriege zu verhindern**. Zwar ging es anfangs in erster [...][2] **Linie** um die wirtschaftliche Zusammenarbeit, doch hat sich das Wesen der Union allmählich [...][3] **gewandelt**.

Das europäische Sozialmodell muss sich an die Realitäten der modernen Welt [...][4] **anpassen**. Es muss den demografischen Wandel und die Bevölkerungsalterung [...][5] **berücksichtigen**, es muss die Herausforderung der im nächsten Jahr anstehenden Integration von zehn neuen [...][6] **Mitgliedstaaten** in die Union bewältigen, und es muss der immer stärkeren Zuwanderung Rechnung tragen.

Europa braucht Zuwanderung und diese ist eine Realität. Sie findet in jedem Fall statt – unter dem Einfluss von [...][7] **„Push-Faktoren“ wie** politischer Instabilität, bewaffneten Konflikten und Armut. In jüngster Zeit ist eine beunruhigende Zunahme von Intoleranz, Feindseligkeit und sogar physischer [...][8] **Gewalt** gegenüber neuen Zuwanderern und Angehörigen ethnischer Minderheiten in der EU [...][9] **festzustellen**. Auch die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Wien berichtet über zahlreiche rassistisch motivierte, insbesondere gegen jüdische und [...][10] **muslimische** Gemeinschaften gerichtete Akte.

---

[1] a-1) weitere Möglichkeiten zu ersparen; b-1) (…); c-1) (…); d-1) führen; e-1) (…); f-1) (...);

[2] a-1) Linie; b-1) Blick; c-1) (…); d-1) (...); e-1) Linie; f-1) Linie;

[3] a-1) erweitert; b-1) verändert; c-1) geschafft; d-1) (...); e-1) erweitert; f-1) geschwächt;

[4] a-1) halten; b-1) (...); c-1) (…); d-1) imitar; e-1) adaptarse; f-1) (...);

[5] a-1) in Kauf nehmen; b-1) (...); c-1) (…); d-1) (...); e-1) no olvidar; f-1) berücksichtigen;

[6] a-1) konfrontieren; b-1) Länder; c-1) Staaten; d-1) Verträge; e-1) Estados; f-1) Länder;

[7] a-1) der Inmigration; b-1) (...); c-1) vielen Faktoren; d-1) Europa; e-1) (...); f-1) (...);

[8] a-1) Gewalt; b-1) Gewalt; c-1) (…); d-1) discriminación; e-1) violencia; f-1) Gewalt;

[9] a-1) erschienen; b-1) (...); c-1) zunehmen; d-1) (...); e-1) se constatan; f-1) (…);

[10] a-1) Minderwertige; b-1) Zigeuner; c-1) (…); d-1) otras etnias; e-1) gitanos; f-1) andere.

Memoria (EF · GC-1)

Texto empleado · 108 palabras · 15 unidades de sentido:

NUESTRA AMIGA LA SANGRE

(1) Desde la médula ·, (2) las células pasan a la sangre ·, (3) donde ya están los alimentos · (4) (después de que se ha hecho la digestión) · (5) y otras muchas cosas · (6) que se han fabricado en el hígado ·; (7) juntas van a todos los sitios del cuerpo ·.

(8) La sangre va por las arterias y las venas · (9=7b) a todos los lugares donde se necesita ·, (10) incluso hasta los sitios más pequeños y lejanos ·. (11) Es como el agua para beber · (12) que va por las tuberías · (13) que son primero muy gordas · (14) y se van haciendo cada vez más pequeñas · (15) para que al final puedan salir por los grifos de nuestras casas ·.

	a	b	c	d	e	f
1	✓	✓	O	✓	✓	[-]
2	-	-	O	-	O	✓
3	O	O	O	O	✓	✓
4	O	-	O	[-]	O	O
5	O	O	O	O	✓	O
6	O	O	O	[-]	✓	O
7	O	✓	O	O	✓	✓
8	✓-	O	✓	O	✓	✓
9 o 7b	O	O	✓-	O	O	O
10	✓-	✓-	O	O	O	O
11	✓	O	O	O	✓	O
12	✓	✓	✓	O	✓	✓
13	✓	✓	✓	O	✓	✓
14	✓	✓	✓	O	✓	✓
15	✓	O	O	O	O	O

\+ adición
O omisión
\- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

a-1) (2, 8, 10) recorre la sangre un largo camino a través de las células para a través de las arterias llegar así hasta los puntos más recónditos de nuestro cuerpo.

b-1) (2, 4) las células transportan la sangre hasta otras partes del cuerpo después de hacer la digestión.
(10) a todas las partes del cuerpo sean grandes o pequeñas.

c-1) (7/7b) La sangre recorre todo nuestro cuerpo.

d-1) (1-2) La sangre sale de la médula y va a la sangre
(4, 6) es necesaria para la absorción de los alimentos y para el funcionamiento del hígado.

e-1) ---

f-1) (1-2) Las células son unas plaquetas que van a dar a la sangre / Estas salen de la médula

Continuación del ejercicio con mayor número de unidades de sentido (168 palabras · 26 unidades de sentido):

(16) Los GLÓBULOS ROJOS o hematíes · (17) se parecen a globitos de color rojo · (18) pero muy pequeños · (19) (si los pusiéramos en fila india cabrían unos 150.000 en un

metro) · (20) y que son los que dan color a la sangre ·, (21) por ser los que más abundan ·: (22) tenemos más de 4 BILLONES · (23) EN CADA LITRO DE SANGRE!!! ·

(24) Cuando pasan por los pulmones · (25) se encargan de recoger el oxígeno del aire · (26=25b) que respiramos · (27) y desde allí lo llevan a todos los lugares del cuerpo ·, (27b) desde la cabeza a los pies ·, (28) pues aunque parezca mentira hasta el dedo gordo del pie necesita respirar (a su manera) ·.

(29) Los GLÓBULOS BLANCOS · (30) están para intentar impedir que nos pongamos malos · (31) cuando nos atacan los microbios · (32) y así defendernos de los catarros · (33) y cosas así (las infecciones) ·; (30b) son como los ejércitos encargados de protegernos ·. (34) A unos microbios los pueden destruir "comiéndoselos" ·, (35) mientras que intentan matar a otros ·, (36) como los virus ·, (37) produciendo unas substancias · (38) a las que se les ha dado un nombre muy complicado ·: (39) "INMUNOGLOBULINAS" ·

	a	b	c	d	e	f
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓-
17	✓	O	✓-	✓-	✓	✓
18	✓	O	✓	✓	✓	✓
19	✓-	✓-	O	O	✓	✓-
20	O	O	O	O	✓	O
21	O	O	O	✓	O	O
22	-	-	✓-	✓	O	-
23	O	-	✓	O	O	O
24	✓	O	O	✓	✓	O
25	✓	✓	✓-	✓	✓	✓-
26 o 25b	O	O	O	O	O	O
27	✓	-	✓	O	✓	✓
27b	O	✓-	O	O	✓	✓
28	✓	O	O	✓	✓	✓
29	✓	✓	✓	✓	✓	✓
30	✓	O	O	O	✓	O
31	O	✓	O	O	✓	O
32	[-]	O	✓	✓	O	✓
33	O	O	✓	✓	O	✓
30b	✓	✓	O	O	✓	O
34	-	O	O	✓	✓	[-]
35	✓	O	O	✓	✓	[-]
36	✓	✓	O	✓	✓	[-]
37	[+]	O	O	O	[✓]	O
38	[+]	✓	O	✓	-	O
39	O	O	O	✓-	✓	O

+ adición
O omisión
- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

N. (19) Son tantos que uniéndolos todos uno detrás de otro como en fila india tendríamos unos 150.000.
(22) (…), que forman en total unos 4 billones, (…)
(32) Son como un pequeño ejército que reacciona ante cualquier tipo de enfermedad, convirtiéndose en infección, (…)
(37-38) Todos ellos defienden nuestro sistema inmunológico.

b-1)(19) Si los pusiéramos en fila india veríamos que son muchísimos.
(22-23) Son aproximadamente cuarenta, cuatro millones los que tenemos en nuestro cuerpo.
(27-27b) Se dedican precisamente a eso, a transportar la sangre a todas las partes del cuerpo, de la cabeza a los pies.

c-1)(22-23) Se dice que existen unos cuatro millones en un litro de sangre.

d-1)(39) 'inmuglobulina'

e-1)(37-39) los pueden ahuyentar con un líquido que se llama 'inmunoglobulina'

f-1)(1) Los glóbulos rojos o *hematomas*
(19) si se ponen en fila, podría haber 150.000 glóbulos rojos
(22) hay miles y miles de ellos
(25-27) Los glóbulos rojos son los que se encargan de transmitir el oxígeno a todas las partes del cuerpo
(34-37) estos defienden nuestras defensas corporales atacando a estos virus, comiéndoselos o luchando contra otras de ellas.

Síntesis (EF · GC-1)

A-1
Aunque algunos piensan que el pueblo sinti y romaní sufrió de forma casual la persecución nazi, se equivoca. Desde un primer momento formó parte del plan de eliminación racial proclamado por el III Reich. Sintis y romanis que llevaban varias generaciones en Alemania y estaban integrados en su sociedad ocupando incluso puestos del estado o habiendo participado como soldados en la I Guerra Mundial fueron desprovistos de sus bienes y fueron enviados junto a toda su familia a campos de concentración como Auschwitz, donde fueron asesinados.

B-1
A pesar de lo que muchos creen, la minoría gitana que habitaba en Alemania durante la primera y la segunda guerra mundial sufrieron tanto como pudieron hacerlo los judíos. El estado los aisló del resto de la población, retirándolos de sus puestos de trabajo y expropiándoles sus pertenencias.

C-1
Se dice que las comunidades sinti y roma existieron en Alemania desde hace mucho tiempo. Este tipo de comunidad dejó de combatir incluso en la Primera Guerra Mundial. Pero cuando llegó el nacismo, en la Segunda Guerra Mundial, fueron exportados a otros países e incluso asesinados.

D-1
Muchos piensan que no es comparable la situación vivida por los sinti y romaní con la que padecieron los judíos. Se piensa que los primeros no sufrieron las consecuencias de la discriminación y el holocausto de manera tan radical como los judíos. Sin embargo, esto no es cierto. Los sinti y romaní se vieron obligados a ceder sus propiedades y a abandonar sus casas. Fueron perseguidos por el régimen nacionalsocialista y por los soldados. Muchos de ellos fueron deportados y otros murieron en Auschwitz con sus familias.

E-1
Se podría pensar que las poblaciones sinti y romaní se vieron involucradas por casualidad en el genocidio, pero los nacionalsocialistas perseguían su destrucción, al igual que la de los judíos. Hasta soldados de procedencia gitana que habían combatido en la I Guerra Mundial fueron deportados con sus familias a Auschwitz.

F-1
Hasta nuestros días ha llegado la leyenda de que los gitanos alemanes se vieron sorprendidos por el holocausto. Sin embargo, el Estado nacionalsocialista les privó de derechos fundamentales, les robó propiedades y trabajos, fueron deportados y asesinados como los judíos.

EVALUACIONES FINALES 2004/05 ·GC-2[6]

Sujetos (A-2) · (B-2) · (C-2) · (D-2) · (E-2) · (F-2)

Gracias a la buena voluntad de la dirección, organización y del profesorado del MIC, todos los sujetos del GC-2 coinciden en una misma sesión.

Flexibilidad léxica: fórmulas de inicio/agradecimiento (EP ·GC-2)

A-2

Fórmulas de inicio

En español

- Para comenzar…
- Para empezar…
- En primer lugar…
- Ante todo…
- Lo primero que me gustaría decir es que…
- Antes que nada me gustaría…
- Me gustaría empezar diciendo que…
- Me gustaría decir antes que nada…
- Algo que me gustaría tratar en primer lugar…

En alemán

- Erstens wollte ich … sprechen…
- Wir sind heute hier…
- [ininteligible]

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Me gustaría darles las gracias por su atención.
- Estoy enormemente agradecido por su atención.
- Quisiera expresarles mi gratitud por la atención que me han brindado.
- Muchas gracias por su atención.
- Les agradezco que me hayan prestado atención.
- Estoy muy contento de que me hayan prestado atención.
- Me llena de alegría que me hayan prestado atención.
- No me queda otra cosa más que darles las gracias por su atención.
- Quiero terminar diciendo que ha sido un placer que me hayan escuchado.

En alemán

- Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

[6] En adelante EF ·GC-2.

B-2

Fórmulas de inicio

En español

- Me gustaría iniciar este discurso mediante…
- Antes que nada…
- Me gustaría empezar…
- Empecemos hablando de…
- Permítanme antes de nada decirles…

En alemán

- Fangen wir mit meinem Rede an.
- Zum Beginn…
- Erstens…
- Bevor ich (es) vergesse, möchte ich über etwas sprechen…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Muchas gracias por su atención.
- Me gustaría darles las gracias por su presencia.
- Gracias por haber asistido.
- Muchas gracias por haberme concedido estos minutos.
- Les agradezco la oportunidad que me han brindado.
- Les agradezco su atención.
- Quiero darles las gracias por su atención.

En alemán

- Ich danke Ihnen.
- Ich danke Ihnen für ihre Aufmerksamkeit.

C-2

Fórmulas de inicio

En español

- En primer lugar me gustaría empezar diciendo…
- Para empezar quiero señalar…
- Buenos días, señoras y señores.
- Primeramente…
- Ante todo me gustaría…
- Antes de pasar al tema, quiero…
- Muy buenos días.
- Permítanme que les salude…
- Es para mí un honor el estar aquí…
- Estoy contento de estar aquí…

En alemán

- Ich möchte Ihnen begrüßen heißen.
- Herzlich willkommen.
- Guten Morgen!
- Sehr geehrte Damen und Herren…
- Ich bin so froh, hier sein zu dürfen…
- Als allererstes möchte ich…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Muchas gracias, señoras y señores.
- Me gustaría expresar mi agradecimiento…
- Ante todo quiero agradecerles…
- Estoy muy agradecido por esta oportunidad…
- Mil gracias.
- No sé cómo expresar mi agradecimiento.
- Les estaré eternamente agradecido.

En alemán

- Vielen Dank.
- Ich danke Ihnen.
- Ich möchte mich bedanken…
- Danke schön.
- Danke sehr.
- Ich bin dankbar…
- Ich bin sehr dankbar…
- Ich möchte meine Dankbarkeit äußern.

D-2

Fórmulas de inicio

En español

- Me alegro de estar con ustedes.
- He venido a darles la bienvenida…
- Espero que hayan encontrado el lugar fácilmente.
- Estoy orgullosa de poder inaugurar este evento.
- Quiero darles la bienvenida a todos…
- Buenas tardes.
- Buenos días.

En alemán

- Ich bin froh darüber, dass so viel(e) von Ihnen gekommen sind.
- Ich möchte gerne Sie begrüßen.
- Ich wollte Sie zum Diskussion einladen…
- Guten Morgen!
- Guten Tag!

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Y para acabar querría decir…
- Con esto acabo mi discurso.
- Muchas gracias, señoras y señores, espero que haya sido de su agrado.
- Permítanme que acabe mi discurso diciendo…
- Para resumir…
- Para concluir…
- Espero verles de nuevo.
- Espero que tengan una buena estancia en mi país y disfruten de su estancia aquí.
- Les agradezco mucho…
- Y con ello me gustaría expresar mi agradecimiento…
- Les estoy muy agradecida…
- Muchísimas gracias por su atención.
- No sé cómo expresar mi agradecimiento.
- Mi agradecimiento es muy grande…

En alemán

- Zum Abschluss möchte ich sagen…
- Ich [ininteligible]
- Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.
- Es freut mich, die Gelegenheit zu haben, [ininteligible] heute zu sprechen.
- Ich freue mich auf ein…
- Vielen Dank.
- Ich möchte mich bedanken…
- Danke schön.
- Herzlichen Danken.
- Danke sehr.
- Ich bin sehr dankbar…

E-2

Fórmulas de inicio

En español

- Para empezar, vamos a hablar de ese tema…
- Empezamos con…
- Voy a hablar de…
- A comienzo…
- Empezamos con…
- El primer discurso va a hablar de…
- Ahora vamos a hablar de…
- Permítanme hacer las siguientes observaciones…
- Me encantaría poder hablar de ese tema…
- Para mí es un honor darles la bienvenida en ese congreso…
- Me alegro que hayáis acudido a esa conferencia…
- Buenas tardes, señoras y señores…
- Les agradezco de haber acudido a esa reunión…
- Les doy la bienvenida a esa conferencia…

En alemán

- [ininteligible] folgendes Thema besprechen…
- Ich werde folgendermassen anfangen…
- [ininteligible] begrüßen, meine Damen und Herren…
- [ininteligible] danken, dass Ihr gekommen seid…
- Danke schön für Ihre Anwesenheit in diesem Forum…
- [ininteligible] herzlich begrüßen, meine Damen und Herren…
- Ich möchte mich bedanken, dass…
- Meine Damen und Herren, es freut mich [ininteligible] begrüßen zu dürfen...

Fórmulas de agradecimiento

En español

- [No se registra ninguna]

En alemán

- [No se registra ninguna]

F-2

Fórmulas de inicio

En español

- Vamos a empezar la conferencia con…
- En primer lugar me gustaría decir…
- Para empezar…
- La primera idea es que…
- Inauguramos la exposición con…
- Vamos a hablar en primer lugar de…
- El primer discurso de esta tarde será…

En alemán

- Am Anfang möchte ich von… sprechen.
- Als erstes…
- Die erste Rede wird…
- Zu Beginn dieses Kongresses…
- Erstmal ist wichtig…
- Das erste was ich sagen möchte…

Fórmulas de agradecimiento

En español

- Muchas gracias por su atención.
- Les agradezco su asistencia.
- Les estoy muy agradecido…
- Me gustaría expresarles mi suma gratitud por…
- Gracias por su participación.
- Les agradezco que hayan decidido participar en esta reunión.

En alemán

- Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.
- Ich danke Ihnen…
- Danke schön für Ihr Mitmachen.
- Ich möchte Ihnen einen tiefen Dank aussprechen.
- Vielen Dank für ihre Anwesenheit.
- Ich möchte mich bei Ihnen bedanken.
- Ohne Sie hätte diesen Kongress gar nicht stattgefunden.
- Danke schön.

Reestructuración y simplificación sintáctica (EF · GC-2)

Combinación español-español: Discriminación en el empleo y minorías étnicas

A-2
El pueblo gitano ha sufrido la discriminación a lo largo de la historia. Esta discriminación ha ido desde insultos al intento de exterminio por partes de regímenes totalitarios como el nazismo o el franquismo. En España los extranjeros y las minorías étnicas presentan unas tasas de paro superiores a la media. Los campos en que trabajan son principalmente el servicio doméstico, la construcción, la hostelería y agricultura. Como podemos observar, estas ramas tienen peores condiciones de trabajo que la media.

B-2
Las minorías étnicas han sufrido a lo largo de la Historia diferentes grados de discriminación. Incluso han sufrido regímenes que buscaban acabar con ellos. Ahora, la discriminación se hace en el trabajo. Las minorías desempeñan aquellos trabajos que los nativos y los comunitarios no quieren. Por norma general, estos trabajos son los de peores condiciones laborales. También las minorías sufren tasas de desempleo más elevadas.

C-2
La raza gitana ha sufrido siempre la discriminación. Históricamente la discriminación ha ido desde los insultos y la intolerancia hasta situaciones mucho más graves en los regímenes fascistas de Franco y Hitler, quienes querían eliminar esta raza considerada inferior. Hoy en día los gitanos sufren la discriminación sobre todo en el ámbito laboral. Este colectivo presenta un índice de paro y temporalidad mucho más alto que el resto de la población. La mayoría trabaja en el servicio doméstico, la agricultura, la hostelería o la construcción. Se trata de sectores que ofrecen condiciones de trabajo más duras y peores que el resto de trabajos. Por ello se trata de puestos de trabajo poco deseables.

D-2
Los gitanos constituyen una raza altamente discriminada. Esto ha sido así desde siempre y a todos los niveles: han sufrido desde insultos a crímenes feroces, por ejemplo durante el nazismo. Se les discrimina también en el ámbito laboral. Los extranjeros en general presentan una mayor tasa de paro que la población autóctona. La presencia de extranjeros en los servicios domésticos, en la construcción, en la agricultura y en la hostelería es mucho mayor que la de autóctonos. Eso es porque estas ramas no son populares entre la población autóctona debido a las malas condiciones laborales que presentan.

E-2
Los roma y calo fueron siempre discriminados. Algunos les insultaron, otros como los regímenes franquista y nazi intentaron aniquilarlos. Hoy en día, todavía padecen discriminaciones, por ejemplo, en el mercado laboral. En el mercado laboral los trabajadores extranjeros se concentran en el servicio doméstico, la agricultura, la hostelería y en la construcción. Las condiciones de trabajo en esas profesiones son malas.

F-2
El pueblo gitano ha sufrido discriminación a lo largo de su historia a distintos niveles. El régimen nazi y el franquismo, por ejemplo, se propusieron acabar con los calos y los roma siguiendo su proyecto de limpieza étnica. En el mundo laboral la comunidad gitana se ve afectada por altas tasas de paro y una gran presencia en los empleos temporales, como es el caso de muchas minorías. Los extranjeros no comunitarios en España se dedican mayoritariamente a la hostelería, la agricultura, el servicio domésticos y la construcción. Son

todos ellos empleos con condiciones laborales a menudo deplorables y por lo tanto poco deseables por la población autóctona.

Combinación alemán-español: ‚Für Toleranz und Menschlichkeit – gegen Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Gewalt in Deutschland'

A-2

Estamos de acuerdo en que es necesario luchar sin descanso contra la violencia xenófoba y racista en Alemania. Los métodos paliativos como la policía y la justicia son de vital importancia, pero debemos apostar sobre todo por la educación. Tras los esfuerzos realizados en los últimos 40 o 50 años, los jóvenes alemanes muestran una sorprendente falta de información acerca de temas como el Holocausto. Por ello es más necesario que nunca luchar contra los prejuicios y fomentar una educación democrática.

B-2

Hay que luchar contra la violencia. La intolerancia es un problema que debemos erradicar con trabajo y paciencia. Para lograrlo debemos valorar y averiguar cuáles son las causas y llevar a cabo una campaña de educación y formación. En esta labor son muy importantes la policía y la justicia, pero hay que lograr implicar al resto de la sociedad.

C-2

Estamos todos de acuerdo en que tenemos que luchar contra la violencia y sus causas. Por ello deben implicarse tanto la policía como la justicia. Pero también es importante hacer hincapié en la educación y la información. Es inaceptable que tras todos los sucesos violentos que han tenido lugar en los últimos 40-50 años en Alemania se haya constatado el desconocimiento de la población sobre términos como 'Auschwitz' o 'Holocausto'. De cara al futuro debemos dar a la educación moral y democrática un papel más relevante.

D-2

Estamos de acuerdo en que hemos de luchar contra la violencia. La policía y la justicia deben de ser conscientes de sus obligaciones. La lucha contra la violencia va a resultar difícil sin un plan que abarque la formación y la toma de conciencia. Es terrible que, en una encuesta realizada entre jóvenes alemanes, estos no supieran exactamente qué significaban lugares como Auschwitz. Tenemos que volver a tomar conciencia de la importancia de una educación moral y democrática.

E-2

Estamos de acuerdo: hay que parar la violencia. Policía y jueces tienen que hacer su trabajo, pero hay que solucionar las causas del racismo. Muchos jóvenes alemanes no saben nada del Holocausto. Hay que educarles a ser buenos ciudadanos. La educación en la moralidad debería ser considerada más importante.

F-2

La violencia es un problema social que hay que combatir. Para ello es esencial encontrar sus causas y colaborar desde todos los sectores de la sociedad. Las fuerzas del orden y la justicia desempeñan aquí un papel muy importante. Parece difícil de creer que sólo tras 40-50 años después del holocausto, la juventud alemana de hoy tenga tanto desconocimiento al respecto. Hay que compensar el déficit educativo para acabar con tantos prejuicios.

Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones (EF ·GC-2)

Texto empleado a partir del texto „Bekämpfung von Diskriminierungen: Von der Theorie zur Praxis“

Die Europäische Union ist vor dem Hintergrund der Schrecken des **Holocaust** entstanden. Sie wurde geschaffen, um nach zwei Kriegen, die Europa im vergangenen Jahrhundert auseinander gerissen hatten, weitere [...][1] **Kriege zu verhindern**. Zwar ging es anfangs in erster [...][2] **Linie** um die wirtschaftliche Zusammenarbeit, doch hat sich das Wesen der Union allmählich [...][3] **gewandelt**.

Das europäische Sozialmodell muss sich an die Realitäten der modernen Welt [...][4] **anpassen**. Es muss den demografischen Wandel und die Bevölkerungsalterung [...][5] **berücksichtigen**, es muss die Herausforderung der im nächsten Jahr anstehenden Integration von zehn neuen [...][6] **Mitgliedstaaten** in die Union bewältigen, und es muss der immer stärkeren Zuwanderung Rechnung tragen.

Europa braucht Zuwanderung und diese ist eine Realität. Sie findet in jedem Fall statt – unter dem Einfluss von [...][7] **„Push-Faktoren“ wie** politischer Instabilität, bewaffneten Konflikten und Armut. In jüngster Zeit ist eine beunruhigende Zunahme von Intoleranz, Feindseligkeit und sogar physischer [...][8] **Gewalt** gegenüber neuen Zuwanderern und Angehörigen ethnischer Minderheiten in der EU [...][9] **festzustellen**. Auch die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Wien berichtet über zahlreiche rassistisch motivierte, insbesondere gegen jüdische und [...][10] **muslimische** Gemeinschaften gerichtete Akte.

---

[1] a-2) evitar otras guerras; b-2) (…); c-2) oportunidades de futuro; d-2) Kriege zu vermeiden; e-2) um weitere Schweren zu verbeugen; f-2) solche Ereignisse zu vermeiden;

[2] a-2) lo más importante; b-2) en primer lugar; c-2) in erster Linie; d-2) in erster Hand; e-2) in erster Linie; f-2) Linie;

[3] a-2) (...); b-2) agricultura; c-2) verbreitet; d-2) erweitert; e-2) verändert; f-2) verändert;

[4] a-2) adaptar; b-2) basarse; c-2) anpassen; d-2) anpassen; e-2) anpassen; f-2) anpassen;

[5] a-2) hacer frente; b-2) debe aceptar; c-2) adaptar; d-2) anpassen; e-2) mitbetrachten; f-2) adaptarse;

[6] a-2) Estados; b-2) países; c-2) Ländern; d-2) Mitgliedstaaten; e-2) Mitgliedsländer; f-2) Mitgliedstaaten

[7] a-2) diversas circunstancias; b-2) (...); c-2) (...); d-2) (...); e-2) (...); f-2) Einwanderer

[8] a-2) violencia; b-2) violencia; c-2) violencia; d-2) Gewalt; e-2) Gewalt ; f-2) Gewalt

[9] a-2) Estados miembros; b-2) una zona de la Unión Europea; c-2) demostrado; d-2) spürbar; e-2) zu bemerken; f-2) zu beobachten

[10] a-2) emigrantes; b-2) inmigrantes; c-2) inmigrantes; d-2) arabische oder Muslime; e-2) ausländische; f-2) andere ethnische Gemeinschaften

Memoria (EF · GC-2)

Texto empleado · 108 palabras · 15 unidades de sentido:

NUESTRA AMIGA LA SANGRE

(1) Desde la médula ·, (2) las células pasan a la sangre ·, (3) donde ya están los alimentos · (4) (después de que se ha hecho la digestión) · (5) y otras muchas cosas · (6) que se han fabricado en el hígado ·; (7) juntas van a todos los sitios del cuerpo ·.

(8) La sangre va por las arterias y las venas · (9=7b) a todos los lugares donde se necesita ·, (10) incluso hasta los sitios más pequeños y lejanos ·. (11) Es como el agua para beber · (12) que va por las tuberías · (13) que son primero muy gordas · (14) y se van haciendo cada vez más pequeñas · (15) para que al final puedan salir por los grifos de nuestras casas ·.

	a	b	c	d	e	f
1	✓	✓	✓	✓	✓	O
2	✓	-	✓	✓	-	O
3	✓+	✓	✓	O	O	[-]
4	O	✓	O	O	O	O
5	O	✓	✓	✓	O	O
6	O	[-]	✓	O	[-]	O
7	✓	✓	✓	O	O	✓
8	O	-	O	✓	✓	✓
9 o 7b	O	O	✓	O	O	O
10		✓	O	O	O	✓-
11	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13	✓	✓	O	✓	✓	✓
14	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15	✓	✓	✓	✓	✓	✓

\+ adición
O omisión
\- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución
% omisión compensada

a-2) (3) Los alimentos que van en el torrente sanguíneo.
b-2)(1-2) Desde la médula, <u>la sangre</u> sale a las venas…
(6) que ha fabricado <u>el riñón</u>
c-2) ---
d-2) ---
e-2) ---
f-2) (3) La sangre recoge el alimento contenido en el cuerpo.
(10) (…) para poder llegar a todas las partes de nuestro cuerpo.

Continuación del ejercicio con mayor número de unidades de sentido (168 palabras · 26 unidades de sentido):

(16) Los GLÓBULOS ROJOS o hematíes · (17) se parecen a globitos de color rojo · (18) pero muy pequeños · (19) (si los pusiéramos en fila india cabrían unos 150.000 en un metro) · (20) y que son los que dan color a la sangre ·, (21) por ser los que más abundan ·: (22) tenemos más de 4 BILLONES · (23) EN CADA LITRO DE SANGRE!!! ·

(24) Cuando pasan por los pulmones · (25) se encargan de recoger el oxígeno del aire · (26=25b) que respiramos · (27) y desde allí lo llevan a todos los lugares del cuerpo ·, (27b)

desde la cabeza a los pies ·; (28) pues aunque parezca mentira hasta el dedo gordo del pie necesita respirar (a su manera) ·.

(29) Los GLÓBULOS BLANCOS · (30) están para intentar impedir que nos pongamos malos · (31) cuando nos atacan los microbios · (32) y así defendernos de los catarros · (33) y cosas así (las infecciones) ·; (30b) son como los ejércitos encargados de protegernos ·. (34) A unos microbios los pueden destruir "comiéndoselos" ·, (35) mientras que intentan matar a otros ·, (36) como los virus ·, (37) produciendo unas substancias · (38) a las que se les ha dado un nombre muy complicado ·: (39) "INMUNOGLOBULINAS" ·

	a	b	c	d	e	f
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17	✓-	✓	✓	O	O	O
18	✓	✓	✓	O	O	O
19	✓-	✓	O	✓	O	✓
20	O	O	✓	O	O	O
21	✓-	✓-	✓	✓-	O	✓
22	✓	O	O	-	✓-	✓
23	✓	O	O	✓	O	✓
24	✓	✓	✓	O	✓	✓
25	✓	✓	✓	O	✓	✓
26 o 25b	O	-	O	O	O	O
27	✓	✓	✓	O	✓	✓
27b	✓	✓	O	O	✓	✓
28	✓	✓	✓	O	✓	✓
29	✓	✓	✓	✓	✓	✓
30	O	✓	✓	✓	✓	✓
31	✓	O	O	✓	O	[✓]
32	O	O	[✓]	O	O	O
33	✓	✓	✓	O	O	[✓]
30b	✓	✓	✓	[✓]	O	O
34	✓	O	✓-	✓-	✓-	✓-
35	✓	O	O	✓-	✓	✓
36	✓	✓	O	✓	✓	O
37	✓	✓	✓	✓	✓	✓-
38	O	✓	✓	O	✓	O
39	✓	O	✓-	-	✓	✓

\+ adición
O omisión
\- omisión parcial o versión no exacta
[] sustitución

% omisión compensada

a-2)(17-18) son como globitos, pero en pequeño.
(19) Caben 150.000 en un metro cúbico.
(21) son muy abundantes
b-2)(21) Hay muchos en el cuerpo.
(25-26) recogen el oxígeno que necesitamos para respirar.
c-2) ---
d-2)(21) Hay muchos.
(22-23) En un litro de sangre hay cuatro mil millones
(30b) son como los soldados
(35-36) utilizan otras técnicas, como es el caso de los virus
(39) hemoglobina
e-2) ---
f-2) (31-33) Cuando llega algún agente maligno, (…)
(34) los glóbulos blancos se los comen [agente maligno]

Síntesis (EF · GC-2)

A-2
Incluso aún hoy se sigue diciendo que el pueblo gitano no fue uno de los objetivos del Holocausto. Pero esto no es cierto, se les exterminó sistemáticamente igual que a otros grupos, conscientemente y de forma planificada. Las leyes de pureza racial les privaron de su nacionalidad y de su trabajo. Y muchos gitanos, incluso soldados que lucharon por Alemania en la I Guerra Mundial, acabaron sus días en Auschwitz.

B-2
No realiza el ejercicio.

C-2
Hoy en día sigue pensándose erróneamente que los gitanos consiguieron salvarse del exterminio nazi. No es así. Ellos, como los judíos, fueron perseguidos, deportados y asesinados. Les quitaron sus empleos. Incluso aquellos que habían luchado en la I Guerra Mundial fueron exterminados junto a sus familias en campos de concentración como Auschwitz.

D-2
Se suele decir de manera persistente que los gitanos no fueron perseguidos por los nazis con la misma dureza que los judíos. Esto no es verdad. Los nazis negaron a los gitanos su derecho de patria, quitándoles sus trabajos, casas, separando familias y deportándoles. Se dio incluso en el caso de soldados que habían luchado por Alemania durante la Primer Guerra Mundial que fueron exterminados por los nazis.

E-2
El hecho de que la matanza de sinti y roma fue una casualidad es una leyenda. Esa gente fue matada por racismo, incluso algunos veteranos de la Primera Guerra Mundial. Todos fueron trasladados a campos de concentración como Auschwitz y asesinados.

F-2
Los sinti y roma no quedaron fuera del exterminio racial nazi. Ellos también fueron desapropiados, perdieron sus empleos (incluso aquellos que habían servido al ejército alemán) y la mayoría murió en Auschwitz.

ANEJO 7.2. Transcripciones del ejercicio de interpretación simultánea

Todos los sujetos del GP realizan el ejercicio de interpretación simultánea en una misma sesión como parte de la evaluación final de la asignatura. Para no abusar del tiempo de los sujetos de los grupos de control, realizan la IS el mismo día que los ejercicios de las evaluaciones finales. El sujeto H del GP manifiesta antes y después del ejercicio cansancio, fruto de una gripe insipiente, dato que no hemos tenido en cuenta en la calificación del resultado. El resto de los sujetos se encuentra en buenas condiciones físicas para abordar el ejercicio.

Antes de presentar las transcripciones con sus respectivos comentarios, vamos a explicar brevemente el sistema empleado. No hay forma de poner en el papel todos los matices, variaciones, énfasis e inflexiones del discurso oral. Tratar de hacerlo, por otra parte, resultaría en un texto tan lleno de marcas, guías y señales que sería entonces ilegible y, por eso, inútil. De ahí que entendamos la transcripción como una herramienta de análisis incompleta, pero precisa que sin pretender ser exacta selecciona los rasgos relevantes para nuestro estudio, evitando en lo posible representar otros que podrían dificultar su lectura. Nuestro punto de partida es la transcripción ortográfica que completamos con los siguientes criterios de transcripción:

- Empleamos los signos de puntuación de manera convencional: las pausas o cambios en la curva de entonación se marcan con comas o puntos de acuerdo con la longitud de la pausa y con el sentido de lo que se dice, se usan los signos de interrogación y de admiración convencionalmente. Como complemento empleamos una barra '/' para indicar las pausas vacías (cada barra ≤ 2 seg.).
- Aaa: En amarillo marcamos los errores de sentido (tergiversación, contrasentido, versiones no exactas).
    - Aaa…: Con los puntos suspensivos en amarillo marcamos las frases inacabadas que calificamos como error grave con su propia categoría en las hojas de evaluación empleada por los jueces.
    - (+)Aaa(+): Las adiciones se incluyen también en la categoría de error de sentido y la marcamos de amarillo, aunque en la hoja de evaluación distinguimos entre tipos de adiciones, al igual que en el caso de las omisiones (-)Aaa(-).
- Aaa: En rosa fucsia marcamos el mal uso de conectores, los falsos comienzos con cambio de significado y todo aquel elemento que atente contra la fluidez del discurso y que no quede recogido en otras categorías.

- ~~Aaa~~: Tachamos aquellos conectores que sobran o inadecuados.
- (Aaa): Incluimos entre paréntesis los conectores que faltan.

- Aaa: Las incorrecciones morfosintácticas las marcamos en rojo.
  - (aaa): Elemento omitido y necesario (con frecuencia artículos).
  - ~~aaa~~: Elemento que sobra o inadecuada.
- ***Aaa***: Las incorrecciones léxicas (común, calco, expresiones idiomáticas) y los errores graves de estilo los marcamos en ***negrita y cursiva***.
- Aaa: En verde vivo señalamos aquellos pasajes mal entonados o con un acento marcado.
  - Aaa: Además subrayamos aquellos elementos en los que el intérprete hace especial énfasis, aunque no tiene por qué interpretarse como un error.
  - A?, e?, etc.: La acentuación errónea o poco usual la representamos con un signo de interrogación tras la vocal acentuada.
- Las repeticiones de los sujetos se copian todas de seguido
- Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
  - A_A: Falta de pausa
  - A.a.a: Pronunciación lenta
  - aAa: La pronunciación atípica de sílabas, consonantes o vocales de una palabra la indicamos con el uso de las mayúsculas.
  - Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
- Se usan los siguientes símbolos para indicar los sonidos no lingüísticos:

  3: Pausa rellena (para todas las interjecciones: ajá, mjm, mm, uf, uy, ay, ey, chasquidos)

  ♣: Respiración

  Ø: Ruido

  ☺: Risa del intérprete
- Empleamos los corchetes exclusivamente para indicar [ininteligible]. No comentamos la producción de los sujetos mediante el uso de *sic* y se corrige lo que el hablante dice únicamente empleado las marcas de arriba detalladas.

En la transcripción del discurso original no hemos representado las repeticiones, los problemas de dicción ni ningún otro tipo de dificultad. La puntuación del TO corresponde a la interpretación subjetiva de la entonación del orador. Las ideas, fraseologismos o expresiones incluidas en el estudio se destacan en amarillo cuando son segmentos previstos para la anticipación, en naranja la redundancia para el estudio de la síntesis y en gris los fragmentos para el estudio de la reformulación. Los comentarios resumen las ideas principales del discurso

original. No se han recogido los marcadores prosódicos de duda, etc. entendiendo que no desempeñan un papel relevante en el presente estudio. Cada cinco segundos empleamos un '°' y cada minuto '•'.

Die Woche der Brüderlichkeit

Meine Damen und Herren,

Die Woche der Brüderlichkeit ist längst° in Deutschland zu einer festen Institution geworden°. Genauso wie auch heute das Ritual der feierlichen Eröffnung° dieser Woche. Für mich bleibt° allerdings erstaunlich, dass gerade in Deutschland für das Verhältnis zwischen° Christen und Juden der Begriff Brüderlichkeit so° selbstverständlich geworden ist°.

Sogar so selbstverständlich, dass man sich fragen muss, ob man° für das spezielle Verhältnis eine Woche der Brüderlichkeit überhaupt° noch braucht. Im Übrigen° um es gleich schon am Anfang zu sagen, wenn ich im Folgenden von Brüderlichkeit° spreche, dann sind die Schwester auch immer gleich mitgemeint•. Eine Voraussetzung für° die Selbstverständlichkeit liegt darin°, dass es in der Zeit wo Juden in Deutschland ermordet wurden°, auch Menschen gegeben hat, die dabei nicht mitmachten °. Genauso wie wir dies° in jüngster Zeit noch einmal vor Augen geführt bekommen haben°. Es waren vielleicht ganz gewöhnliche Deutsche, die alles verraten° haben, was Humanität und Zivilisation heißt°. Aber genauso waren es auch ganz gewöhnliche Deutsche°, die Juden damals, während der Zeit der Nazi-Diktatur° versteckten und retteten, die damals Juden° weiterhin als Menschen behandelten•. Nur wegen solcher Menschen, meine Damen und Herren, war es möglich später°, nach dem Krieg, im jüdisch-christlichen Verhältnis Steine° hinwegzuräumen in diesem Verhältnis°. Dank dieser Menschen, die nicht ihre Humanität verloren haben°. Und genau damit, meine Damen und Herren, sind wir schon mitten° bei ganz aktuellen Fragenstellungen. Wenn im Dritten Reich° einige Menschen Juden halfen und sogar retteten°, dann nicht weil sie vorher vielleicht in Moralbüchern nachgeschlagen hätten°, sondern weil sie im Anderen ganz einfach den Brüder° sahen. Weil der Andere für sie selbstverständlich° der Brüder war. Und das, meine Damen und Herren, das ist keine° gedankliche Spitzwindigkeit•. In den nationalen, sozialen und religiösen Konflikten, die wir alle kennen°, geht es nicht zuerst darum Brüderlichkeit herzustellen, sondern° es geht darum Brüderlichkeit zu erkennen°. Versöhnung und Friedensstiftung beginnen deswegen immer mit einem Wandeln° falscher Einstellungen. Versöhnung und Friedensstiftung° beginnen also mit Aufklärung im besten Sinne des Wortes°. Aufklärung über die Dummheit und Borniertheit° von Feindbildern. Aufklärung über die Klischees°. Aufklärung über die so schlimmen Verallgemeiner°rungen bei Menschen. °Versöhnung und Frieden gehen deshalb also immer vom Menschen aus°, die im Anderen zunächst den Mitmenschen sehen. •Den Mitmenschen der vielleicht anders lebt, der vielleicht etwas anderes glaubt°, der aber doch zuerst eben ein Mensch ist°.

Das hat gar nichts mit einer Romantik der Brüderlichkeit zu° tun, wie man gelegentlich behauptet. Dafür braucht° man auch nicht den großen Pathos von Sätzen wie „alle Menschen° werden Bruder", dazu braucht es nur Vernunft°, Einsicht und, vor allem, ganz große Nüchternheit°.

Rassisten und fanatische Nationa°listen werden zu recht als verblendet bezeichnet°. Und, in der Tat, haben sie ganz einfach einen Defekt ihrer Wahrnehmung°. Und ich sage, ganz bewusst immer, wo ich mit jungen Leute zusammenkomme°, und heute, wo ich über das Fernsehen viele erreiche, wiederhole ich es bewusst, wenn •einer damit beginnt zu sagen „die Juden", „die Deutschen", ° „die Ausländer", „die Moslems", „die Unternehmer", „die Arbeiter" oder wie auch immer, dann° dürft ihr ihm schon lange nicht glauben. Denn da ist etwas faul°. Und ihr musst euch auch dafür einsetzten, herauszubringen°, was daran faul ist in solchen Ausdrücke°. Denn wer die Augen auf macht, der sieht im Anderen zunächst einmal den Menschen° und eben nicht den Ausländer, den Unternehmer, den Deutschen, den Moslem°.

Meine Damen und° Herren,

Ich freue mich ganz besonders, dass heute mit Herrn° Hans Koschnik ein Mann ausgezeichnet wird, der das was ihm° moralisch antreibt und bewegt in seinen Taten gezeigt hat.• Ich möchte natürlich die Laudatio nicht vorwegnehmen°. Ich möchte ihn jedoch für das Beispiel das er gegeben hat°, ganz herzlich danken. Nur so, wie er es gemacht hat°, wie es Hans Koschnik gemacht hat, können wir Frieden°, Versöhnung und Brüderlichkeit erreichen. Und meine nicht nur° die Verdienste von Hans Koschnik in Mostar°, in Jugoslawien, in der ehemaligen Jugoslawien. Ich meine auch, Herr Koschnik, ihre Verdien°ste um die jüdisch-christliche Versöhnung°. All das, meine Damen und Herren, sagt sich natürlich viel° viel leichter, als es in Wirklichkeit ist. Wenn wir an Mostar denken°, an Nordirland, an Gaza, an Hebron•, ich will gar nicht mehr aufzählen, ist man wirklich versucht an der Idee der Brüderlichkeit unter den Menschen zu verzweifeln. ° Wie sollen, so fragt sich der normale Mensch, diese Konflikte° je gelöst werden. Diplomatische Verhandlungen°, Friedensstiftungen, friedenerhaltende Einsetzte sind da natürlich sehr wichtig. ° Ja, gelegentlich ist es sogar nötig den Unrecht mit° Waffen entgegenzutreten. Natürlich innerhalb einer multina°tionalen Solidarität. Und genau zur Brüderlichkeit° gehört auch diese Internationalität. Un°ersetzbar aber ist das was ich am Anfang sagte: Die Menschen° müssen erkennen und ergreifen, dass Feindbilder gefährliche Fiktionen° sind. Es sind irrführende Erfindungen, die° durch geduldige Aufklärung beseitig werden müssen•. Manchmal auch brauchen wir zu ihrer Beseitigung ein wirklich klares° und harsches Wort. All dies geht° natürlich nicht von heute auf morgen. Man kann sich und andere nicht von heute auf morgen° auf Brüderlichkeit oder Solidarität umprogrammieren°. Dazu braucht es Zeit, Geduld° und, vor allem, braucht es gute Beispiele °. Und hier sind wir genau bei uns selbst angelangt. °Weit über das Thema der Verhältnisse zwischen Juden und Christen hinaus. ° Wenn wir moralische Appelle in die Welt hinaus schicken, meine °Damen und Herren, dann müssen wir uns, so meine ich, zunächst fragen wie es bei uns selbst ist°. Wie es in unserer Gesellschaft aussieht. Natürlich°, bei uns in Deutschland herrschen im Augenblick weder Terror noch• ein Bürgerkrieg. Und dafür müssen wir dankbar sein°. Aber, ob hier insgesamt, und ich wiederhole, weit über das Verhältnis zwischen °Christen und Juden hinaus, ob hier ein Klima wirklicher Brüderlichkeit herrscht°, das ist mir doch ein wenig zweifelhaft°. Schon das Wort selbst, klingt heute in vielen Ohren° ein wenig altmodisch. Eins war dieses Wort, °wie Sie alle wissen, die dritte Parole der französischen Revolution°. Man muss zugeben°, das Wort ist nicht so flott und marktgerecht wie zum Beispiel Worte° wie die Globalisierung oder Deregulierung oder vergleichbare °Dinge. Und auch, die Sache selbst ist für viele nicht spürbar. ° Ich bekomme hunderte von Briefen• in denen mir Mitbürger, Deutsche und Ausländer, ihre oft verzweifelte° Situation schildern. Wer eine Bewerbung nach der anderen° schreibt und doch keine Arbeit findet, wer als alleiner°ziehende Mutter jede Mark mehrmals umdrehen muss, wer° als Obdachloser keine Perspektive sieht, den kommt un°sere Gesellschaft nur wenig brüderlich vor. °

Und das, meine Damen und Herren, betrifft nicht nur die° staatliche Politik. Dem Arbeitslosen °kann auch ein Unternehmer helfen, dem Obdachlosen kann auch ein Haus°besitzer helfen, der alleinerziehende Mutter kann jeder beliebiger° Nachbar helfen. Nicht nur der Staat hat sozial zu° sein. Auch die Gesellschaft. Jeder einzelne ist da•zu aufgerufen. Natürlich gilt in einer freien° Gesellschaft der Grundsatz dass jeder zunächst für sich selbst verantwortlich ist. ° Was aber in der ökono°mische Theorie plausibel ist, das hat im gesellschaftlichen Leben° durchaus seine andere Seite, seine Kehrseite. ° In dem Schwache auf der Strecke bleiben und in dem Schwache° Kälte und Aussonderung erleben. Es ist° richtig: Innerhalb der Wirtschaft, der Ökonomie°, ist der Egoismus eine positive Trittfeder, die zum° Wohlstand vieler Menschen beitragen kann, aber in der °Gesellschaft, im Allgemeinen gilt das nicht so. °Das Motto das in diesem Jahr über dieser Veranstaltung steht weißt• jedenfalls weit über das Verhältnis zwischen Christen und Juden hinaus°. Und ich werde bewusst zum dritten Mal dieses Motto° zitieren: „Räumt die Steine weg.“ °Das, dieses Motto, ist also auch für uns° selbst von aller höchster Aktualität. Es gibt° Propheten die ganz neuen Mauer wachsen sehen zwischen° arm und reich, zwischen Deutschen und Ausländern, zwischen Personen° die einen Arbeitsplatz haben und Arbeitslosen, zwischen jungen und alten Menschen. ° Ich finde, dass was diese Propheten sagen ist manchmal durchaus °auch übertrieben. Aber wir haben allen Grund diese Prophe°ten auch ernst zu nehmen. Wir müssen versuchen° mit unseren Taten diese Prophezeiungen zu widerlegen•. Es kommt darauf an, dass wir in mühsamer Kleinarbeit° versuchen unsere Gesellschaft besser zu machen.

Sowohl° in Verhältnis zwischen Christen und Juden, als auch ganz generell in unse°rer Gesellschaft. Deswegen sage ich noch einmal°. Der Staat kann nicht allein Garant der Brüderlichkeit sein°. Wir Menschen, wir einzelne sind es°, die diese Garantie übernehmen müssen. Wir° sind es die den genannten Trend widerstehen müssen. Wir° sind es, jeder einzelne, die die genannten Steine hinweg räumen müssen°. Ob es sich nun, um die Hilfe °unter Nachbarn handelt oder um Jugendarbeit. Ob es sich nun [13'55"] [final abierto]

A continuación recogemos las transcripciones del estudio en el siguiente orden: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, A-1, B-1, C-1, D-1, F-1, A-2, B-2, C-2, D-2, E-2, F-2. Todas ellas van acompañadas de una hoja de calificación cumplimentada a partir de las observaciones de los evaluadores. Intercalamos la leyenda básica del sistema de transcripción como apoyo a la lectura.

GP (A) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Fraternidad en Alemania ya (-) se ha convertido en una ***institución***. Igual que la apertura solemne de esta semana. Sigo asombrándome de que en Alemania la- relación- e.n.t.r.e. j.u.d.í.o.s. y c.r.i.s.t.i.a.n.o.s en- c.o.n.c.e.p.t.o de fraternidad sea algo tan natural. 3 Parece mentira que sigamos necesitando una semana de la fraternidad. Quería decir esto desde el principio: cuando hable a partir de ahora de- fraternidad, naturalmente también me refiero a las hermanas. Una condición para- la naturalidad de la que hablo / es que (en) el tiempo en el que fueron asesinados tantos judíos hubo personas que no participaron en ello, 3 al igual- que- lo ***t.u.v.i.m.o.s a.n.t.e o.j.o.s*** hace poco, se trataba de alemanes normales y corrientes, que- contaron todo lo que- es civilización. Se trataba de alemanes normales y corrientes / 3 los alemanes que escondían a- los judíos y que los trataron como seres humanos. Simplemente gracias a personas como estas fue- posible 3 / quitar piedras del camino en la relación entre judíos y cristianos, gracias a estas personas que no olvidaron su humanidad, y con ello estamos en- unas cuestiones muy actuales. Si en el Tercer Reich algunas personas ayudaron o incluso salvaron a los judíos no es porque primero habían leído libros sobre moral, sino porque veían simplemente al hermano en el otro, porque el otro era naturalmente su hermano. Esto, señoras y señores, no es ninguna- c.o.s.a e.s.p.e.c.i.a.l.m.e.n.t.e sutil. Dentro de los conflictos (-) religiosos que conocemos todos, no se trata de establecer la fraternidad, se trata de reconocer la re—la fraternidad. La reconciliación y la paz comienzan siempre con un cambio de- actitudes equivocadas. La reconciliación y la creación de la paz comienzan con la información en el mejor sentido de la palabra, información s.o.b.r.e la- imagen 3 incorrecta, equivocada sobre los clichés, información sobre las generalizaciones in—equivocadas. La reconciliación y la paz siempre parten de seres humanos que primero ven en el otro al otro ser humano, a otro ser humano que quizás vive de otra forma, que quizás tenga otras creencias, pero que en primer lugar es otra persona. Esto no tiene nada que ver con un romanticismo de la fraternidad, como pudiera uno creer al principio / 3 tampoco hay que- aplicar- frases como "todas las personas se harán hermanos", simplemente hace falta sentido común y, sobre todo, u-na- ~~una~~ gran-de- grandes 3 pensamientos al respecto. 3 Podría decirse que- 3 algunas personas (-) estaban cegadas, pero puede que simplemente tuvieran un defecto en su percepción, y yo digo: muy conscientemente

cuando- 3 estoy con gente joven, y hoy 3 hoy me repito conscientemente. Si uno comienza diciendo: los judíos, los alemanes, los extranjeros, los- musulmanes, los extranjeros, ***lo que sea***, entonces ya- podéis- empezar a no creerle, podéis pensar que hay algo podrido, 3 i.n.t.e.n.t.e.n averiguar qué hay de podrido en este tipo de manifestaciones, porque quien abre los ojos ve en el otro en primer lugar al ser humano, y no al extranjero, al empresario, al alemán o al musulmán. Señoras y señores, yo me alegro muchísimo de que hoy, con el señor Hans Koschnik se le- dé un premio a una persona que- movido moralmente por sus hechos… 3 N.o q.u.i.s.i.e.r.a dejar de decir que él ha dado un ejemplo y darle las gracias por ello. Sólo así, tal como lo ha hecho el señor Hans Koschnik, sólo de esta forma podemos aportar paz y fraternidad, y no me refiero solamente a- a algo que hizo en la antigua Yugoslavia, me refiero también al- a todo lo que usted ha hecho por la- pacificación ju—d—entre judíos y cristianos. Todo esto, señoras y señores, se dice mucho más fácilmente de- de- lo 3… Si pensamos en Irlanda del Norte-, en Gaza, en Hebrón, y no quiero- nombrar más, uno tiene la tentación- de- de desesperar ante la idea de- la- reconciliación. 3 La persona normal se dice a sí misma ¿y cómo podemos solucionar este tipo de problema? 3 La diplomacia- s—y cosas así son muy importantes, a veces hasta es importante 3 3 enfrentarse a la injusticia con armas // y precisamente la fraternidad incluye todo esto. 3 No es 3 ***restituible*** lo que yo dije al principio. Las personas tienen que comprender que- los 3 imágenes de- de enemigos son invenciones que hay que eliminar mediante la información. A veces necesitamos también para su eliminación / una palabra dura y clara. Todo esto, naturalmente, no- se resuelve- de hoy a mañana, no- se puede- 3 reprograma-r a las personas para que sean 3 fraternales, hace falta tiempo y hacen falta buenos ejemplos. Y aquí- estamos 3 precisamente donde queríamos llegar, 3 3 hablando de las relaciones entre cristianos y judíos. Si lanzamos llamamientos morales tenemos que preguntarnos a nosotros mismos ¿cómo pensamos nosotros? ¿Qué pensamos en nuestra sociedad? Naturalmente aquí en Alemania no hay 3 actualmente ni ci—ni ni guerra civil ni terrorismo, y tenemos que estar agradecidos, pero repito: s-i / aquí, si existe aquí un clima verdaderamente 3 limpio con respecto a- los judíos / En muchos oídos puede // sonar / 3 / la—en muchas personas la palabra "fraternidad" puede sonar antigua. Esta palabra ya no es 3 tan comercial- ni tan moderna como la 'globalización' o la 'desregularización'. Incluso la propia—el propio asunto de la fraternidad no es perceptible. Recibo cientos de miles de cartas en las que muchos alemanes y extranjeros 3 cuentan su situación desesperada. Quien solicita un currículum determ—tras otro y aún así no recibe trabajo, la madre que- educa ella sola a su hijo y tiene que ***dar la vuelta a cada peseta***, quien no tiene hogar y no ve ninguna perspectiva para salir de esta situación, y a estas personas les parece nuestra sociedad muy poco fraterna. Esto, señoras y señores, afecta no solamente a la política- estatal, a-l parado también le puede ayudar un- 3 un- empresario, al sin techo (le) puede ayudar un propietario de piso, a- cualquier vecino necesitado puede ayudar cualquier otro vecino, toda la sociedad, cada uno de nosotros e-s llamado a- ayudar a los demás. Naturalmente, en una sociedad libre, 3 dije al principio que primero cada uno es responsable de sí mismo, pero lo que- en la teoría económica tiene sentido, en la sociedad tiene su- otro lado de la moneda, e-n donde quedan los débiles en el camino, y- se les trata con frialdad y se les aísla. Es correcto dentro de la- sociedad, dentro de la economía, el egoísmo muchas veces es un motor positivo que lleva a- la a la riqueza de muchas personas, pero dentro de la sociedad en general esto no es válido. El lema, que- que está por encima de todo este año / va—***está por encima*** de los cristianos y de los judíos, y por tercera vez voy a- citar este lema conscientemente: muevan las piedras del camino. Este lema es también para nosotros m-uy actual. E-xisten profetas que- están viendo crecer nuevos muros entre ricos y pobres, entre alemanes y extranjeros, entre personas que

tienen un puesto de trabajo y parados, entre jóvenes y- mayores. Pienso que lo que dicen estos profetas a veces está—es exagerado, pero tienen todos los motivos para 3 tomar en serio a estos profetas. Tenéis que intentar 3 3 refutar estas profecías con vuestros hechos. Todo depende de que hagamos con mucho / con muchos pequeños hechos grandes hechos, tanto las relaciones entre cristianos y judía—judíos como en general en nuestra sociedad. Por ello digo una vez más: el Estado no puede- ser el único que garantice la fraternidad, nosotros, los humanos, los seres humanos individuales tenemos que tomar las riendas. Somos nosotros los que tenemos que oponernos a la tendencia. Cada uno de nosotros tiene que quitar del camino las piedras. Si- se trata de la ayuda entre vecino-s, ayuda en un centro juvenil, o- si- se trata- de- colaborar en un centro- para- en un centro de acogida para extranjeros o- para ayudar a lo-s ancianos dentro de nuestra comunidad. Podemos hacer mucho-s—muchas labores diferentes para- colaborar en- la- fraternidad 3 y que- la—el lema de- de est-ta celebración sea una realidad. Nada más, muchas gracias a todos los oyentes y- muchísimas gracias."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑ (Se considera bilingüe)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ☒ pocos ❑ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado☒ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 14
Ideas principales parciales 3
Ideas principales omitidas o incorrectas 0

Comentario:
Comprensión y ritmo de producción excelentes.

Uso de la redundancia

Síntesis 6
Redundancia útil 11
Redundancia inútil/incorrecta 2
Omisión de toda una idea secundaria 1
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 0

Impresión general:
Muy buen uso de la redundancia. Sintetiza bien las ideas, aunque también aprovecha la redundancia para formular mejor las ideas o para sumarle fluidez al texto meta. Se observa que al principio se aprovecha menos la redundancia. Posteriormente siempre.

Reestructuración:

1ª 3 (Algo perdida al principio, mejor después)
2ª 5 (Muy bien a pesar de las desviaciones fonológicas)
3ª 4 (A pesar de la interrupción, no se pierde la fluidez y se transmite la idea)
4ª 4 (Emplea algún calco sintáctico)

Impresión general:
Excelente. Muy buena técnica y expresión.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 4

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (B) 04-05 IS

"Estimados ***señores y señoras***, la Semana de la Fraternidad se ha convertido en una ***institución fija*** en Alemania, igual que el ritual de la inauguración de esta semana. Para—pero a mí me sigue sorprendiendo que- sobre todo en Alemania en la relación entre judíos y cristianos este concepto de fraternidad se ha convertido en algo totalmente natural. Tan natural que deberíamos preguntarnos si para esta relación tan especial la Semana de la Fraternidad sigue 3 siendo vigente / y necesaria, y para decirlo desde el principio, cuando hablo de fraternidad también se incluyen por —por supuesto las hermanas. Un principio de esta naturalidad constituye que en la época cuando los judíos se mataron en Alemania también había personas que se oPusieron al régimen marxista. De la misma forma como lo hemos vivido en- desde hace poco tiempo. Quizás eran alemanes totalmente normales que han- 3 dejado de res—respetar la civilización y la humanidad, pero también eran alemanes totalmente normales los que han ayudado a los <nazis>, a los, perdón, judíos durante mu—el régimen nacionalsocialista y los escondían en sus casas y los trataban como personas humanas. Por estas personas, a estas personas se lo debemos agradecer, por todo el—desp—en la posguerra 3 la situación y la relación han mejorado mucho. Gracias a ellos, que no han perdido su humanidad. Y así hemos llegado a una cuestión muy importante: si en el Tercer Reich al—algunas personas ayudaban a los—a los judíos y los salvaban no porque lo habían leído en algún- libro, sino porque / veían en el otro realmente un hermano. El otro era igual que uno mismo, y ***esto*** no es una cuestión muy- 3 racional e inteligentemente, puesto que en los conflictos religiosos que todos conocemos no se trata principalmente de crear fraternidad, sino se trata de reconocerla. La reconciliación y el establecimiento de la paz siempre comienzan con un-a una—un cambio de actitud. El establecimiento de la paz y la reconciliación comienzan con una mayor información con respecto a los prejuicios equivocados. Información sobre los clichés, sobre las generalizaciones tan crueles que se hacen con las personas—con respecto a las personas. Reconciliación y paz siempre / parten de la persona que personas que ven en el otro un conciudadano, un hermano que quizás es diferente, tiene otra religión, otros pensamientos, pero sigue siendo una persona. No tiene que ver nada con un—un romanticismo de la fraternidad como a veces se- se opina // y tampoco (con) frases como "Todos los hombres son hermanos" son necesarias para pensar de esta forma, solamente hace falta un poco de raciocinio y sentido común. Los racistOs, las—los racistas y los fanáticos / verdaderamente son unos ciegos / y realmente tienen algún fallo en su percepción. Por ello, cuando me encuentro con jóvenes en la actualidad, y ahora que puedo dirigirme a muchos a través de los medios, cuando uno comienza a decir los judíos, los alemanes, los inmigrantes, los empleados, los empresarios, entonces ya deberían no creerles, puesto que seguramente estará equivocado. Debemos fomentar 3 descubrir qué es realmente lo equivocado en estas expresiones, puesto que el que realmente tiene sentido como—común ve en el otro lo que es humano, ve en el otro la persona, no una raza ni una religión. Para mí constituye un honor que co—pueda estar con el ***Herr*** Hans Koschnik, que se le / rinde homenaje puesto que ha llevado a cabo unos—unas actuaciones estupendas. Quiero felicitarle por 3 la realización de su- de su- colaboración. Sólo como él ha actuado se puede 3 llegar a este objetivo, a la paz y a la fraternidad, y no solamente hablo de los 3 de las actuaciones de Hans Koschnik en el—en la Yugoslavia, en la antigua Yugoslavia, sino también Herr Koschnik / 3 ha llevado a cabo muchas actuaciones para la reconciliación de los cristianos y judíos. Y es cierto que es muy fácil decirlo, ~~y~~ cuando pensamos en ***Mosta***, 3 en el norte de Irlanda, a Gaza—en Gaza, ni siquiera quiero nombrarlos todos, pero a veces ca—quizás hasta podríamos dudar de la fraternidad entre las personas en el mundo. Una persona normal podría pensar cómo se podrían solucionar todos estos conflictos, puesto que las

relaciones diplomáticas 3 proyectos que establezcan la paz son muy importantes, y a veces es hasta necesario enfrentarnos a las injusticias con armas, pero siempre en el ámbito de una solidaridad internacional. Y una parte de la fraternidad también es esta internacionalidad, pero lo que he nombrado al principio de mi intervención es muy importante: las personas tienen que reconocer que la imagen del enemigo es una idea ficticia, además, suelen ser irracionales e ***imaginativas***, que pueden erradicarse con la educación y la formación, y la información, y para ello necesitamos muchas veces palabras duras, contundentes. Y esto—soy consciente de que esto no se puede llevar a cabo de forma rápida, puesto que se necesita un proceso largo. Hay que cambiar actitudes y formas de pensar, necesitamos paciencia, y sobre todo necesitamos buenos ejemplos. Y ahora mismo hemos llegado a nuestro—nuestra persona, a nosotros mismos, puesto que más allá de la relación entre cristianos y judíos hemos llegado a nuestra- a nuestra moral. Si llevamos a cabo llamame—llamamientos morales, primero tenemos que cuestionarnos nuestra pro—propia forma de pensar, la forma de pensar de nuestra sociedad. Aunque en Alemania ahora mismo no haya terrorismo ni guerras civiles, por lo que deberíamos estar muy agradecidos, pero aún así, como ya he mencionado ahora mismo, si en Alemania realmente hay un ambiente de verdadera fraternidad podría ser cuestionable. Ya la palabra misma a muchos les suena 3 un poco anticuado, puesto que por un lado es una de las parod—de- de las afirmaciones de la s—de la revolución francesa. Es cierto que la palabra no es muy moderna, como por ejemplo la globalización o cosas parecidas. Y en sí, la fraternidad para algunos es un concepto 3 no tangible. He recibido varias cartas en las que ciudadanos alemanes y inmigrantes me explican su situación desfavorable. El que solicita trabajo y siempre se lo deniegan, el que- tenga que tener mucho cuidado al gastar dinero por no obtener ingresos, el que no tenga un techo bajo el que dormir, pOs para esta persona, en la sociedad, no mostrará ninguna fraternidad. Y no solamente afecta a la política estatal, puesto que el desempleado también podría ser ayudado por un empresario, un dueño de una casa podría ayudar a un sin techo, y cualquier vecino podría ayudar a esa madre que educa sola a su hijo. No solamente el Estado tiene que ser social y solidario, sino también cada uno de nosotros, y por ello 3 hago este llamamiento. Es cierto que en una sociedad libre existe el principio de que cada uno es responsable de sí mismo. Pero en la teoría económica 3 sería plausible, sin embargo en la vida social tiene 3 un aspecto 3 bastante contrario, puesto que los débiles siempre se ven más desfavorecidos y marginados. También es cierto que dentro de la 3 del aspecto ec—económico el egoi—el egoísmo suele ser un aspecto positivo que- genera el bienestar de muchos, pero en general, en la sociedad, esto no es aplicable. El lema de esta—de este evento quiere indicarnos más allá de lo que realmente es la relación entre judíos y cristianos, y por ello vuelvo a- citar ese lema. Debemos ayudarnos mutuamente y quitarnos las dificultades unos a otros. Creemos que este lema es muy actual. Hay profetas que ven ***mucha brecha*** y diferencia entre ricos y pobres, entre alemanes y—e inmigrantes, entre empleados y desempleados, entre jóvenes y mayores. Creo que a veces es un poco exagerado lo que afirman estos profetas, pero es cierto que deberíamos tomarlos en serio. Tenemos que intentar con nuestros hechos y actuaciones contrarrestar estas profecías y poco a poco podríamos mejorar 3 nuestra sociedad, tanto en la relación entre cristíos—cristianos y judíos y en general todos los aspectos en s—nuestra sociedad. Vuelvo a afirmar que el Estado solo no puede s—asegurar la fraternidad. Nosotros, cada uno de nosotros tenemos esa responsabilidad. Somos los que tenemos que ***cambiar 3 la moda*** / y tenemos que intentar ayudarnos 3 mutuamente. Si se trata de la ayuda entre vecinos o trabajo social, trabajo de jóvenes o cualquier iniciativa que cada uno de nosotros podamos imaginar, no importa realmente de qué se trate, lo importante es ayudar y ser consciente de que todos somos hermanos y nos tenemos que ayudar mutuamente. Sólo así 3

el futuro será mejor. Con esto doy por concluida mi intervención y les agradezco mucho su atención."

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑ (Se considera bilingüe tardía. Lengua materna: alemán)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ❑
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

impresión general del rendimiento

excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 13
Ideas principales parciales 3
Ideas principales omitidas o incorrectas 0

Comentario:
Perfecta comprensión del discurso original.

Uso de la redundancia

Síntesis 7
Redundancia útil 6
Redundancia inútil/incorrecta 5
Omisión de toda una idea secundaria 0
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 0

Impresión general:
Se observa una positiva tendencia a sintetizar la información secundaria. Hacia la mitad de la interpretación aumenta la aplicación de la estrategia de síntesis y se hace mejor uso de la redundancia.

Reestructuración:

1ª 4 (A pesar de no aprovechar la redundancia y del uso de una sintaxis similar a la del discurso original, podemos decir que se transmite bien la idea)
2ª 5
3ª 4 (Buena solución, aunque coincide con un error de registro)
4ª 5

Impresión general:
La reestructuración es en general buena.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 4

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (C) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Fraternidad hace mucho en Alemania (que) ha llegado a ser una ***institución fija***, así (como) también hoy el ritual de la apertura ***inaguracional*** de esta semana. Para mí es sorprendente que sobre todo en Alemania la relación entre cristianos y judíos ha llegado a considerar 3 la palabra 'fraternidad' como muy natural, tan natural que—hasta que tenemos que preguntarn-nos que para esta relación es necesi—sigue siendo necesaria esta Semana de la Fraternidad. Al principio quiero decir que si hablamos de fraternidad se trata también 3 de las hermanas, no solo de los hermanos. Es una condición para la naturalidad de la que estoy hablando que, en los tiempos en que los judíos en Alemania habían sido asesinados, también había gente que no participaban ***en estas cosas***. Lo mismo ~~como~~ últimamente también se nos ha demostrado, se nos ha recordado eran a lo mejor alemanes muy normales (los) que han 3 demostrado que 3 que no hay humanidad, que n—que hay maldad, pero también eran alemanes normales (los) que han ayudado a otros judíos, que los han escondido en sus casas, (+) y que ***han tomado esos riesgos*** (+) y solamente gracias a tales personas fue posible después de la guerra en la relación judeocristiana quitar piedras del camino. Gracias a estos seres humanos que no habían perdido su humanidad. Y justamente con esto, señoras y señores, estamos justo llegando a ***las preguntas actual—actuales***. Si en el Tercer Reich s-se han salvado algunos judíos no es porque antes habían leído algunos libros sobre moralidad, no, porque ellos vieran en-en esto, en esta gente (a) sus hermanos, para ellos era natural que son como hermanos. ***Esto no es solamente una cosa rebuscada*** lo que les estoy diciendo ahora, señoras y señores. En los conflictos religiosos que conocemos, normalmente no se trata primIero de erre—3 rehacer la fraternidad sino (que) se trata de reconocer la fraternidad. ***Tenemos que verlo 3 de manera justa***. La paz empieza con información, con 3 / con información sobre 3 / (la) ignorancia de la gente, información sobre los clichés, información 3 sobre los 3 retos de las personas. La paz siempre parte de seres humani—siempre—siempre parte de los seres humanos que en el otro ven a otro ser humano, aunque crea otra ***cosa***, aunque viva de otra forma. Pero ***como primera cosa***, es un ser humano. Esto no tiene nada que ver con ***romántica de fraternidad*** o algo así, como suele decir la gente. Para ello tampoco es n—necesario 3 decir pat—e—un ***pathos*** tan grande como que todos los seres humanos serán hermanos, sino solamente una naturalidad y considerar en el otro / a un hermano. Los nacionalistas a menudo 3 / tienen un defecto en la manera de ver las cosas. Yo lo digo conscientemente, sobre todo cuando estoy con gente joven, y sobre todo hoy que en la televisión se puede lograr muchas cosas. Cuando alguien empieza a decir 'los judíos', 'los alemanes', 'los extranjeros', 'los trabajadores' / entonces no hay que creer, porque hay que tener mucho cuidado con la gente que hablan así, porque hay que averiguar qué es lo que está mal en este tipo de expresiones. El que abre los ojos ve en el otro ***como primera cosa*** / a un ser humano, y después ve- 3 s—a lo mejor, si / es un- un cristiano, un judío, un extranjero. Estoy muy contento (de) que hoy tenemos aquí 3 el señor Koschnik porque lo vamos a condecorar hoy porque hemos visto que 3 en cuanto a sus actuaciones / se lo merece. Yo quiero agradecerle muchísimo el ejemplo que él ha dado. Solamente de la forma como lo hizo el señor Hans Koschnik podemos lograr paz y 3 3 y también fraternidad. Yo no solamente ***quiero decir*** 3 los méritos del señor Koschnik en- la antigua Yugoslavia, también ***quiero decir*** 3 sus méritos en cuanto a la reconciliación judeocristiana. Todo esto, señoras y señores, 3—se dice de una forma fácil pero en realidad es bastante difíCI. Si nosotros pensamos al norte de Irlanda, pensamos a Hebrón, pensamos a la franja de Gaza 3 entonces a veces es difícil y uno quiere desesperarse 3 referente a la fraternidad del ser humano. ¿Se podrá solucionar aquellos conflictos

alguna vez? Las ***conferencias diplomáticas*** ʒ—son muy importantes, eso sí está claro, y de vez en cuando incluso es necesario ʒ ʒ hacer frente incluso con armas a estos problemas, pero siempre dentro de las leyes y legislaciones internacionales. Sin embargo es ʒ muy importante lo que ya dije al principio: el ser humano tiene que saber que ʒ las ***imágenes del enemigo*** son ficciones muy peligrosas. Es importante <tener la información>, y tenemos que ʒ evitar este tipo de imágenes de enemigos. A veces incluso necesitamos una palabra dura y clara, y esto ***no va de un día a otro***. A nosotros y a otros no (los) podemos cambiar y programar para la fraternidad, necesitamos tiempo, necesitamos también mucha paciencia y, sobre todo, muchos ejemplos. Y aquí estamos justo en- hemos llegado al punto de nosotros mismos porque, por encima de la relación de cristianos y judíos, nosotros queremos apelar al ser humano. También / en cuanto a moral, pero tenemos que empezar por nosotros mismos, por nuestra sociedad. Está claro que, en Alemania, ʒ actualmente no hay ni terror, no hay ni guerra civil, y tenemos que estar agradecidos por esto, s—sin embargo // debemos ʒ también ver si realmente existe en nuestro país un clima de verdadera fraternidad. Ya la palabra en sí suena en muchos oídos algo anticuada. En su día, la palabra 'fraternidad' era la tercera ʒ ***palabra*** de la revolución francesa, como ustedes se acordarán, pero tengo que decir que es-ta palabra no es exactamente a la orden—no está ***al orden del día*** como puede ser la palabra 'globalización' o 'computadora' u otras similares. Sin embargo, yo recibo cientos de let—de letr—de cartas de alemanes y extranjeros que a menudo ʒ describen de forma ʒ desesperada su situación. El que no encuentra trabajo, si hay madres solteras que tienen que educar a sus hijos y tienen que pensarse dos veces si gastan una moneda, los que no ven perspectivas // entonces nuestra sociedad, a toda esa gente no les parece que- ***tenga mucha fraternidad***, y eso no (se) refiere solamente a la política del Estado, también en—en—en el que estaba en paro también se le puede ayudar de otra forma, otro ser humano puede ayudar, algún vecino puede ayudar a la m—madre soltero. No solamente el Estado tiene que ser social, también la sociedad tiene que ser social, y cada uno de nosotros debe mostrar su fraternidad, su solidaridad. Normal es que cada uno es responsable primeramente para sí mismo. Sin embargo, en cuanto a teoría económica / ʒ también ʒ tiene su—su otro lado dentro de nuestra sociedad, es decir, el desamparado, el débil, también / hay que demostrarle el calor humano. Dentro de la economía, el egoísmo a menudo es ʒ ***u-na cosa positiva*** que lleva al bienestar de muchas personas, o puede llevar al bienestar pero, en general, para el ser humano esto no vale. La ***palabra*** que tenemos ʒ para nuestra celebración ʒ va mucho más allá de solamente cristianos y judíos / es decir // se trata de 'quitar las piedras del camino'. Esto es lo que queremos repetir dentro de nuestro discurso, porque tiene máxima actualidad. Hay profetas que ven que están creciendo nuevos muros entre ʒ entre ricos y pobres, entre alemanes y extranjeros, entre los que tienen trabajo y los que no tienen, entre ***joven y mayor***. Yo creo que esos profetas a lo mejor estén exagerando un poquito pero, sin embargo, nosotros tenemos toda la razón para tomarlos un poquito en serio, tenemos que intentar con nuestras actuaciones ʒ poder demostrar lo contrario a lo que dicen estos profetas que suena un poco negativo, nuestra sociedad tiene que mejorar, y todos tenemos que colaborar, tanto en la relación entre cristianos y judíos como también en general. Y por ello, señoras y señores, vuelvo a repetir que no solamente puede ser el Estado (el) que garantice la fraternidad, todos nosotros y cada uno de nosotros tiene que dar cierta can-ti?dad de fraternidad. Somos nosotros los que tenemos que hacer f-rente / a alguna dirección negativa, nosotros somos los que tenemos que quitar esas piedras del camino. Si se trata de la ayuda a vecinos, o también de trabajos sociales. Se puede tratar de cualquier cosa, es decir, nosotros tenemos que ayudar donde podemos y ʒ tenemos que intentar ser un buen ejemplo para el prójimo, ayudarle al prójimo y al mismo tiempo demostrar que ʒ el otro también lo puede hacer. Todos juntos lograremos la meta que tenemos previsto, es

decir, la meta de nuestro discurso de hoy que es 'quitarle las piedras del camino al prójimo'. Muchas gracias señoras y señores. ***En este sentido me despido de ustedes***."

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ❑ A/B ☒ (Sujeto de origen suizo, residente en España desde hace años)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ❑ muchas ☒
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ❑ satisfactoria ☒ pobre ❑
(lo cierto es que en la transcripción la impresión es peor que al escuchar la interpretación simultánea)
calcos ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

impresión general del rendimiento

excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 11
Ideas principales parciales 5
Ideas principales omitidas o incorrectas

Comentario:
La transmisión de la información principal es buena, pero la expresión no siempre es la adecuada.

Uso de la redundancia

Síntesis 9
Redundancia útil 4
Redundancia inútil/incorrecta 4
Omisión de toda una idea secundaria 2
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 2

Impresión general:
Buena capacidad de síntesis, aunque en ocasiones redunda demasiado en una idea y resulta repetitivo.

Reestructuración:

1ª 2 (no se aprovecha la redundancia, problemas de expresión)
2ª 5 (bien solucionada)
3ª 3 (coincide parcialmente con un error de sentido)
4ª 4 (bastante bien a pesar de coincidir con un calco)

Impresión general:
Cierta técnica para la reestructuración.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 3

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Aunque estuvimos pensando calificar el ejercicio con un 4 sobre 5, finalmente decidimos castigar las carencias en lengua española bajando la nota a un 3.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (D) IS 04-05

« Señores y señoras, la Semana de- reali—dad realidad de Alemania no, de ha estado últimamente- en el punto de mira. /// 3 Estoy asombrado / (de) que en Alemania la relación entre judíos y-… // y aquí ha estado- ha mejorado. Tienen que preguntarse / que si la relación especial- tiene que ver con la- la- semana de- de la realidad alemana. Cuando hablo sobre- // la fraternidad nos referimos a- a la familia. // En el- momento en que los judíos fueron asesinados en Alemania, también hubo personas que no hicieron nada en contra de todo esto. Tenemos que tener también- en cuenta / (a) todos los alemanes / ***que dieron / todo / a su favor en cuanto a la humanidad y la civilización***. Pero también eran- había alemanes / que con- que- escondían a los judíos / para protegerlos. Y que los trataron como personas. Sólo / gracias a estas personas fue posible que después de la guerra / se ***hiciera una relación*** entre- los judíos. Gracias / a estas personas que no perdieron / la humanidad. Y por eso queremos plantearnos unas ciertas preguntas, cómo en el Tercer Reich las personas que ayudaron a los judíos /// y también // que apoyaron a todas estas personas durante esta época supieron quién eran sus hermanos a quien tenían que ampo—apoyar. En los conflictos nacionales y sociales que conocemos no se trata sólo de la- fraternidad s-sino de reconocer lo—l lo- la fraternidad. Las crisis / y las guerras empiezan por un mal entendimiento. // Se tiene que- / aclarar todo lo que es el- / la debilidad y- // y la // debilidad y otras palabras / que tenemos que explicar. La paz siempre se debe a otras personas que quieren ayudar a otras personas. Personas que a lo mejor viven diferente o que 3 piensan diferente, pero que también- son personas. Esto no tiene nada que ver con el romanticismo. /Por eso n- / no hay que tener en cuenta que todas las personas somos hermanos, sólo se necesita- esperanza // y también mucha sencillez. (El) Nazismo // está haciéndose considerar como algo- horrible // y hoy en día se considera como un- un defecto. Y quiero decir que, como he estado con gente joven, y- y- he conseguido mucho, quiero decir / que los judíos / y los / alemanes // que- los judíos han- trabajado y—y han ayudado / no han / creído, se piensan que son- gandules. Y tenemos que pensar qué hay de gandul en esa expresión. No tenemos que mirar los extranjeros o los alemanes o los- / musulmanes. S—señores y señoras me alegro de que- que hoy pueda hablar con ***Herr*** Hans Koschnik // y que- ha trabajado en- la lucha contra toda la inmoralidad. Quiero nombrarla como ejemplo de todo lo que él ha dado, y quiero también agradecerle por todo lo que ha hecho. Todo lo que ha hecho- Koschnik / podemos- / es decir podemos agradecerle por todo lo que hemos conseguido después, la paz y la solidaridad. En- / no sólo lo que ha hecho en Yugoslavia / sino también la preocupación que ha llevado la realidad judía. Todo esto dice- / mucho de lo que es la realidad- en verdad. Cuando pensamos en Mostar o en el norte de Irlanda / no pens / no tengo que seguir contando / la realidad en estos países / y la idea de- fraternidad que hay entre todos nosotros. Cómo tenemos que solucionar o cómo han solucionado las personas todos estos- casos. / Son- por tanto todos los- los hechos que han hecho las personas para evitar todo esto. Y sobre todo hay que destacar la s.o.l.i.d.a.r.i.d.a.d internacional. /// Todo esto lleva a lo primero que he dicho, las personas tienen que luchar / y creer que (-) son como- / ficciones. /// A veces necesitamos / una palabra clara para que nos ayude a entender ***todo lo nuestro***. // No tenemos que- hablar de hoy o mañana de- solidaridad. // Se necesita tiempo, paciencia y sobre todo buenos ejemplos. Y por eso estamos nosotros aquí, para hablar sobre las relaciones entre- la crisis de- judíos. Cuando hablamos de inmoralidad, del mundo tenemos que preguntarnos cómo es nosotros mismos, cómo es—cómo lo es en nuestra sociedad. En Alemania tenemos el- el terrorismo, igual que la guerra contra los judíos. Es decir, ya no tenemos lo que sucedió hace años, ya ha mejorado gracias a Dios. Y aunque- haya un clima de-

fraternidad, hay que seguir adelante con todo esto. Como la palabra- dice / menos algunos países suel—suena un poco- antigua. La tercera / ***parola*** de- la- tercera revolución… / que podemos tener como ejemplo. // La palabra no es- muy importante, como por ejemplo la- 'globalización' o la- 'regularización' o la- igualdad de cosas /// Recibo 3 cientos de c—cartas en las que los alemanes // proponen y tienen- situaciones- / importantes, que a lo mejor no encuentran trabajo o o que una mujer tiene que- educar sola a su hijo // o los vagabundos que no tienen ninguna perspectiva. / Nuestra sociedad se preocupa poco de todas estas personas. /// ♣ Y a esto n—non- / lap—política no se- no se ocupa de todo esto. Los vagabundos pueden tener una casa // y las / ***mujeres / únicas*** pueden también ser ayudadas / no sólo el Estado tiene que ser- / social sino también la sociedad, todos nosotros. /// También / es claro que / cada_un- cada una es responsable de- de sí mismo, pero si hablamos de las- teorías económicas /// podemos referirnos a- a otro- punto. /// ***Es real*** que la- economía el- el egoísmo / es un punto positivo para llegar al bienestar de una persona, pero / en la sociedad en general no es así, no se trata de esto. El punto importante de esta- reunión es que sigamos hablando de crisis entre- judíos. /// ♣ // Hay profetas que / dicen- ***cosas*** nuevas sobre la pobreza y la riqueza, entre los alemanes y los extranjeros / Ø entre las personas que tienen un trabajo y que no // los judíos y la gente joven // y creo que los profetas lo que dicen los profetas está un poco- / alejado pero / hay que ***tomar en cuanto*** todo lo que dicen esta gente. Tenemos que intentar que- con nuestros hechos / llevar a cabo / estas profecías / aunque depende // (de) lo que nosotros hagamos y cómo construir una sociedad mejor. // Tanto como relación de los judíos como en nuestra sociedad. El Estado no puede garantirar—garantizar solo- // esta- situación, tenemos que ser todos nosotros los que podemos llevar a cabo todo esto. / Nosotros somos los únicos que podemos- cambiar la piedra de sitio /// ya sea- con la ayuda o ofreciendo trabajo a—a todas estas personas / ~~y~~ que pueden llevar a cabo- todo lo que nosotros hemos conseguido y que tienen el mismo derecho que nosotros después de todo lo que ha- Zucedido en- / en la historia. Por eso quiero recordar que todos nosotros somos los que tenemos que llevar a cabo- ***esto*** y luchar por la igualdad de todas las personas. ♣ / 3 / Esto es lo que tenemos que tener en cuenta en el- en el futuro. Gracias por su atención."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

omisiones
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ☒

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ☒
graves (tergiversación del sentido) ☒(Se puede considerar producción de discurso paralelo fruto de la incomprensión)

reformulación buena ❑ satisfactoria ❑ pobre ☒
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado❑ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ☒ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

soluciones acertadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

Ideas principales completas 2
Ideas principales parciales 5
Ideas principales omitidas o incorrectas 9

Comentario:
No refleja en el tono de voz la inseguridad y los errores de sentido. Se trata de una estrategia que practicamos en clase. A pesar de todo, su producción sigue resultando insuficiente.

Uso de la redundancia

Síntesis 0
Redundancia útil 5
Redundancia inútil/incorrecta 6
Omisión de toda una idea secundaria 15
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
Dada la pobre transmisión del sentido, resulta extremadamente complicado hacer un seguimiento del uso de la redundancia. Da la impresión de que los segmentos que se comprenden no se sintetizan, sino que se reformulan.

Reestructuración:

1ª 1
2ª 1
3ª 1
4ª 1

Impresión general:
Lo mismo podemos decir de la reestructuración. No tiene sentido comentar la reexpresión cuando el texto meta no guarda relación de sentido con el discurso original.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 2

Conclusión del discurso:
coherente ❑ incoherente ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

El sujeto D no cumple con el requisito previo de conocimientos de lengua alemana.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (E) 04-05 IS

"Estimados señores y señoras, la Semana de la Fraternidad se ha convertido en una ***institución fija*** en Alemania, así como también el ritual de esta celebración ʒ en torno a la inauguración. Para mí sigue siendo algo asombroso donde la relación ʒ entre cristianos y judíos se ha convertido en algo tan natural. 3 ʒ Esta relación se ha convertido en algo tan natural que se plantea la pregunta de si una sema—semana de la fraternidad es necesaria, y para decirlo ya al comienzo, si a continuación hablo de fraternidad entonces también me refiero a las hermanas, por supuesto. Una precondición para la naturalidad d—de la que hablo ʒ ʒ se debe a que en la época donde se asesinaban a muchos judíos hubo y había personas que no participaron en esos crímenes, ʒ y así como / tenemos que tener presente que / ʒ alemanes normal y corrientes / <han contado lo que significa 'civilización'>. Y fueron también alemanes nor-mal y corrientes (los) que ayudaron y escondieron a judíos en la época del régimen nazi?, (los) que continuaron tratando después como personas, ʒ / humanas y solamente debido a este hecho fue posible superar / ʒ una relación inhumana / durante la época nazi, ʒ y / ʒ ya nos encontramos en la actualidad, ʒ porque si en el Tercer Reich hubo personas que salvaron a judíos, entonces n-no pasó por-que hayan leído libros, ʒ sino ~~que~~ porque vieron en el otro al prójimo, un ʒ al hermano / y esto, señoras y señores, n-o es ʒ nada- fuera de lo n-normal. 3 En– los conflictos religiosos y zo—sociales que todos conocemos no se trata en primer lugar de crear fraternidad sino de reconocer la fraternidad. La reconSciliación y el mantenimiento de la paz, ʒ la consolidación de la paz siempre empiezan por una transformación, un cambio de actitud, empiezan ʒ por la información, el esclarecimiento, sobre la estrechez de miras y ʒ ʒ los tópicos relacionados ʒ ~~a~~ otras razas, s—ʒ tópicos que generalizan. // La reconciliac-ción y la paz siempre parten de personas que ven en el otro en primer lugar al prójimo, al prójimo que ʒ tal vez crea en otra cosa, tenga otra fe o vista de otra manera, pero que, ante todo, es un ser humano. Esto no tiene nada que ver con un romanticismo relacionado con la fraternidad como- se dice a veces, y tampoco hace falta ʒ decir: "todos los hombres se convierten en hermanos", sino que simplemente hace falta un poco de ʒ racionalidad, un poco de ʒ reconocimiento, comprensión y objetividad. Los fascistas y nacionalistas ʒ ʒ normalmente / ʒ no ven claramente, no ven la realidad, y se trata de un defecto en cuanto a su percepción, y por eso digo consciente siempre donde / ʒ ʒ me dirijo al público, sobre todo al público—público joven, que si alguien empieza a decir que si 'los- judíos', 'los alemanes', 'los desempleados', 'los- ***nosequé***', entonces no le creáis, porque ahí hay algo / equivocado, y / y- claro, ***o sea***, se debe al—esta diferenciación, esta generalización, porque quien abre los ojos ʒ verá en primer lugar al próji—prójimo, y no al- al- al judío, o al extranjero, o alguna categoría de persona. Es para mí un gran placer que hoy, con el señor Koschnik, ʒ po—condecoremos a un hombre / por su mérito y- ʒ por lo que ha mostrado ya ante sus actuaciones. 3 No quisiera anticipar la edad, la- las felicitaciones, pero ʒ aprovecho la ocasión para darle las gracias, solamente tal como lo hizo él podemos alcanzar la fraternidad y la paz, y- no solamente me refiero a los méritos de Hans Koschnik en Mostar, en Yugoslavia, ex-Yugoslavia, s-sino también me refiero a su esfuerzo por la reconciliación entre judíos y cristianos. Todo eso, señoras y señores, ʒ es más fácil decirlo ʒ <y no ʒ ʒ refleja del todo la realidad>. Si pensamos en Irlanda del Norte, en la franja de Gaza, entonces / ʒ vemos que la fraternidad no es nada natural o que existe / ʒ sino que siempre habrá conflictos y ʒ y todos los intentos por consolidar la paz, que son necesarios, ʒ parecen en vano a veces /// y ʒ lo que forma parte de la fraternidad es el aspecto internacional, la solidare—solidaridad internacional que tenemos que practicar. Las personas tienen que comprender ~~de~~ que conceptos (acerca) de lo que se considera 'enemigo' son ʒ engaños, son ʒ conceptos equivocados que deben ser

eliminados mediante información. / Escl—ɜ—***aclarecimientos***, ɜ necesitamos palabras claras y todo eso ***no va de un día a otro***, por supuesto, no podemos alcanzar la fraternidad y la solidaridad de un día a otro, se necesita tiempo, y- paciencia, (+)sobre todo algunas personas lo necesitan(+), y también necesitan buenos ejemplos, y ahora hemos llegado a lo que concierne a cada uno. Más allá del—la relación entre judíos y cristianos-. 3 Si apelamos a la moral de las personas de todo el mundo, tendríamos que preguntarnos también que- cómo lo llevamos nosotros mismos, (+)cada individuo(+). 3 Aquí en Alemania, de momento, no existen ni reinan ɜ el terror, el horror o guerras civiles, tenemos que estar agradecidos por eso, pero / más allá de las relaciones judeocristianas debemos preguntar si realmente existe un ambiente de fraternidad, porque esto sí que- lo dudo en- en cierto modo. Simplemente la palabra ya- suena un poco anticuada, ɜ ɜ en su día fue una ɜ un lema, el tercer lema de la revolución francesa, y hay que admitir que esa palabra no ɜ es tan moderna o tan s—llamativa como la 'globalización' o la 'deregulación' o palabras comparables, pero ɜ (+)perdonen(+) tampoco- ɜ tenemos una visión clara de lo que es.

Recibo miles de cartas donde los extranjeros me comentan y me hablan sobre su situación, que les hace desesperar, porque escriben una solicitud de empleo tras otra y no re—no tienen éxito, y también son las mujeres- que viven solas y que tienen que <mantener a- niños o a los sin techo>, que- ɜ sufren / ten—sufren en nuestra sociedad y que no- ɜ ven ~~a~~ la fraternidad en ningún lado, y esto no solamente afecta_o- debía ser / asunto del Estado, sino que también un empresario puede actuar, puede ayudar a los desempleados, los vecinos pueden ayudar a las madres- solteras- o- a- los enfermos, a los pobres. Toda la sociedad tiene que actuar. Tan—naturalmente, en una s-sociedad libre vale ~~que~~ ɜ—vale el principio de que cada uno es responsable de sí mismo, pero / lo que es ɜ lógico según la teoría económica / tiene ɜ su aspecto negativo en la vida real, porque los débiles, los desfavorecidos ɜ viven la frialdad, la crueldad, la marginalización / y es cierto que, dentro de la economía, el egoísmo es a veces una motivación positiva que lleva al bienestar y fomenta ɜ el nivel de vida de muchas personas, pero esto no vale para la sociedad entera, en general. El lema que ɜ ɜ está relacionado con ɜ e—esta semana pues va más allá de las relaciones judiocristianas y / ɜ diría una vez más: quitan los obstáculos del camino. Es-te lema / ɜ es ɜ sumamente actual para todos nosotros. Hay profetas que ɜ ven crecer y crearse muros entre los pobres y los ricos, entre extranjeros y no extranjeros, entre ocupados y desempleados, entre jóvenes y ***viejos***, o los mayores. Creo que lo que dicen estos profetas, a veces también- parece algo exagerado, pero tenemos todas las—toda la razón si ɜ respetamos sus afirmaciones, si las tomamos en serio hasta cierto punto, pero tenemos que intentar, ɜ refutar ɜ estas- ɜ ɜ estas afirmaciones, tenemos que mejorar nuestra soSciedad, tanto en cuanto a la relación entre judíos y cristianos como en todos los ámbitos. Y por eso diré una vez más: el Estado no puede ser el único que garantice la fraternidad, nosotros, los seres humanos, cada individuo debe asumir responsabilidad. Somos quienes- tenemos que oponernos a la tendencia- ɜ conocida, ɜ tenemos que quitar las piedras, los obstáculos, del camino hacia la fraternidad / ɜ trátese de- la ayuda entre / vecinos o- entre- las ɜ diferentes- etnias-, tenemos que actuar, y ya ahora, para evitar lo peor, para evitar guerras, conflictos ɜ interminables como los que vivimos en otros continentes. Señoras y señores, / ɜ y con esto, con estas palabras, doy por concluido ɜ esta intervención y les deseo a todos mucho empeño y compromiso para el año que viene hasta encontrarnos otra vez ɜ con motivo de la Semana de la Fraternidad en el año 1998. Les agradezco su atención".

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ❑ A/B ☒ (Alumna ERASMUS, excelente dominio de la lengua española)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ☒
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado☒ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 16
Ideas principales parciales 1
Ideas principales omitidas o incorrectas

Comentario:
Muy buena transmisión del sentido.

Uso de la redundancia
Síntesis 4
Redundancia útil 7
Redundancia inútil/incorrecta 3
Omisión de toda una idea secundaria 3
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
Bastante bien, aunque en ocasiones resulta redundante.

Reestructuración:
1ª 4 (Se observa cierto alejamiento del discurso original)
2ª 4 (Coincide con errores gramaticales)
3ª 5
4ª 5 (Aunque algo entrecortada)

Impresión general:
Buena expresión en español.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 5

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (F) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Fraternidad en Alemania hace mucho tiempo ya que se convirtió en una ***institución pública***, así como hoy el ritual de la inauguración 3 festiva de esta Semana de la Fraternidad. Aún así me extraña que la- relación entre cristianos y judíos en Alemania se haya convertido en tan normal /, tan tan normal que hay que preguntarse si para la relación especial hace falta ya ☺ en realidad una semana de la fraternidad. Y para también dejarlo claro desde el principio, si- 3 con—a continuación hablo de- fraternidad, o sea, hermandad, también se refiere a las mujeres. Un principio básico para- la comunicación y el entendimiento es que / hubo también en la época del exterminio de los judíos muchas personas que no colaboraron con este fin, así como / nos—se nos ha mostrado también recientemente tal vez eran alemanes normales que // fueron los que / desnudaron todo lo que / significa 3 / verdad y / realidad. // Así salvaban a los judíos y los seguían tratando como personas, sólo por esas personas, señoras y señores, después del cris—de la guerra fue posible 3 en estas relaciones / ahondar / y estas personas / no perdieron su humanidad. Y así, señoras y señores, ya llegamos a / ***preguntas*** completamente actuales. Si en el Tercer Reich los alemanes ya ayudaban a los judíos no era porque- hubieran mirado en libros o manuales sobre la moral, sino porque veían en ellos simplemente el hermano, porque el di—el—el otro era naturalmente el hermano, el compañero. Señoras y señores, eso no ***es*** ningún 3 pensamiento demasiado inteligente / 3 En los conflictos que todos conocemos nac—3 sociales y religiosos (-) no se trata de / crear hermandad, sino de encontrarla, de reconocerla. Por ello la- / los convenios de paz siempre empiezan // con una explicación, con una ilustración en el verdadero sentido de la palabra // explicación y ilustración sobre los clichés, sobre los—las generalizaciones tan / inútiles, tan falsas que se producen día a día. Por ello siempre sale o se origina en la persona la paz, en la persona que ve en el otro el hermano. Aunque el otro piense o crea otra—tenga otra creencia, sigue siendo una persona. No tiene nada que ver con un romanticismo en hermandad, fraternidad, como siempre se dice. Tampoco / e-el cliché generalizado de "todos los hombres somos hermanos", no. Es simplemente // sobriedad, realismo y comprensión. Los fanáticos nacionalsocialistas con razón se llaman se—son—son denominados ciegos y, en realidad, lo que tienen es un defecto en su forma de percepción / y muy conscientemente lo digo // sobre todo ahora por la televisión, que se sabe todo. Si uno comienza a decir los judíos, los alemanes, los musulmanes los trabajadores, los empleados, cualquier cosa, no puedéis creerle, porque en ***eso*** hay algo podrido y hay que también /// reconocer lo que está podrido en estas expresiones, porque el que abra los ojos verá en la otra persona, no al alemán, al trabajador, al musulmán, al extranjero, sino a la persona. Señoras y señores, me alegro especialmente de que hoy // se galardona (a) un señor / moral, Hans KoCHniSCH. / No quiero tampoco 3 quitarle el ***laudaccio***, la- el agradecimiento, sino agradecerle profundamente cómo lo ha hecho Hans Koschnik. Sólo como lo ha hecho él alcanzaremos la paz, la hermandad. Y no me refiero solamente a sus logros en- la antigua Yugoslavia, sino también, señor Koschnik, (a) sus logros en lo que es- el hermanamiento judeo-cristiano. Todo esto, señoras y señores, tal vez es mucho más fácil de decir ***que cualquier otra cosa***, porque si pensamos en Gaza, en Irlanda / no quiero ni- enumerar todos los sitios conflictivos y tampoco desesperarme por encontrar una explicación a este- tratamiento tan inhumano. Cómo ~~es que~~ se podrá solucionar alguna vez ***esto***. / Ø Lo más importante son / (los) planteamientos pacíficos y a veces también es necesario / prevenir o luchar contra la violencia con las armas. Esta internacionalidad también es componente fundamental de la hermandad, de la hermandad y de la fraternidad // ~~y~~ está claro que los inventos de clichés han de ser eliminados /// Ø Todo esto tampoco se va a producir de hoy a mañana. Está claro / que

uno no puede programarse, cambiar su programación hacia la hermandad, hacia la tolerancia. Para ello hace falta muchísimos, muchísima tolerancia, información y sobre todo // humanidad. Y ahí estamos en el punto del probrem—del problema, mucho más a-allá que la relación judeocristiana. Tenemos que preguntarnos cómo es en nuestra propia sociedad / ***Ah, claro***, aquí en Alemania // actualmente no hay guerra civil ni terrorismo y ~~para ello~~ debemos darle las gracias a Dios, pero en total, y repito, mucho más allá de las relaciones entre judíos y cristianos, si hay verdaderamente un clima de fraternidad, de hermanamiento, lo pongo gravemente en duda. Sola, la propia palabra parece ya muy antigua al- a los oídos de muchas—de mucha gente. Fue la tercera 3 ***exclamación*** de la Revolución Francesa y la palabra no es tan / fácil o tan general como la gobla—globalización o co(N)ce(P)tos similares. Para muchos la p—propia fraternidad no es palpable para la mayoría.
Recibo muchísimas cartas en las que, tanto extranjeros como alemanes, m-me plantean su difícil situación. El que rellena // 3 currículums y tiene que- vigilar cuánto gasta, el que no ve perspectiva como (los) sin techo, a ese la sociedad le parece muy poco fraterna. Y eso, señoras y se—y caballeros, / no sólo afecta a la política del Estado. Al parado también puede ayudarle, un empresario, al sin techo le puede ayudar // un propietario de casa, a cualquier madre soltera le puede ayudar un vecino cualquiera, no sólo el Estado tiene que ser una gran ayuda, sino también la sociedad. Cada persona, cada individuo, es responsable ~~para~~ sus propios actos, claro que en- la sociedad 3 vale el lema "que cada cual mire por sí mismo", pero // lo que es // real en el plano económico, en el plano real, social, tiene otros, otras connotaciones / puesto que esto puede producir mucha frialdad y aislamiento. Es verdad que en lo que se refiere a la economía el egoísmo 3 parece ser un aspecto muy positivo para mucha gente porque- las enriquece, pero para la sociedad en general no es ***beneficiario***. El- 3 lema que se relaciona últimamente con la Semana de la Fraternidad es muchísimo más que simplemente un planteamiento sobre las // relaciones judeocristianas. // Y el lema es "guarden las piedras, no apedrear a nadie". Hay profetas / que ven crecer mu—nuevos muros entre pobre y rico, entre alemanes y extranjeros, entre personas que buscan un trabajo y otras que lo tienen, entre personas jóvenes y mayores. Creo que lo que dicen esos profetas, la mayoría de veces está bastante exagerada. Pero también tenemos que tomar a esos profetas en serio, por otro lado. Hemos de intentar / Ø refutar esas 3 teorías de lof—del profeta y buscar el camino de mejorar nuestra sociedad, tanto en las relaciones entre judíos y cristianos, como en general en nuestra sociedad. Por ello vuelvo a repetir, el Estado solo no puede ser el brillo de la hermandad, de la fraternidad. Somos los individuos, las personas individuales las que tenemos este poder de cambiar la sociedad. Somos nosotros los que tenemos que revelarnos contra esta 3 moda del racismo, los que tenemos que guardar las piedras y no tirárselos a las demás. Aunque se trat— ya se trate de trabajo de los niños o explotación, somos nosotros los que tenemos que mejorar la sociedad y para ello demostrar sobre todo una responsabilidad, una responsabilidad humana, una responsabilidad individualizada, pero también colectiva y debemos de alguna manera, encontrar normas y legislaciones que nos lleven a una moralidad más evolucionada. Señoras y señores, con ello esperemos haber sentado la prie—la piedra para la reflexión en un día tan importante como hoy / y les quisiera dar las gracias por su atención / y que tengan muy buenas tardes."

Hoja de evaluación ·Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ☐ (Se considera bilingüe)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ❑
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

impresión general del rendimiento
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

Ideas principales completas 13
Ideas principales parciales 4
Ideas principales omitidas o incorrectas 0

Comentario:
Muy buena comprensión del discurso original. Se consiguen aplicar estrategias de síntesis sin pérdida de la información principal.

Uso de la redundancia

Síntesis 8
Redundancia útil 7
Redundancia inútil/incorrecta 4
Omisión de toda una idea secundaria 3
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 0

Impresión general:
Buen uso de la redundancia con marcada tendencia a hacer uso de estrategias de síntesis.

Reestructuración:

1ª 3
2ª 2
3ª 4 (Combina la reestructuración con la síntesis)
4ª 4

Impresión general:
El sujeto muestra cierta tendencia a la reformulación del discurso original aplicando la simplificación sintáctica y la síntesis en el texto meta.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 5

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

El sujeto F se queda a las puertas del 5.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (G) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Fraternidad ya es una s—es un- evento muy conocido en Alemania, igua-l que- sus rituales de ina—inauguración. Para mí es algo sorprendente / que (en) las relaciones en Alemania entre judíos y cristianos el concepto de fraternidad sea algo 3 muy natural, algo tan normal que incluso se podría plantear si s-i hace realmente falta celebrar la Semana de la Fraternidad. Pero quisiera decir también que si hablo ahora de fraternidad, por supuesto también me refiero a las hermanas. Esta naturalidad / exis–existe, porque durante la persecución de los judíos durante la época nazi hubo alemanes que no participaron en esta persecución. Quizás estas personas hubieran sido // las personas muy corrientes las que 3 se comportaron de repente de manera inhumana, pero también fueron gente co—personas corrientes las que ayudaron y salvaron a muchas personas judías perseguidas. Sólo por personas como éstas fue posible, una vez terminada la guerra, quitar barreras en la relación entre alemanes y judíos. Y con esto hemos llegado a plantea–teamientos y preguntas muy actuales. Si hubo en el Tercer Reich personas que ayudaron a judíos, ello no fue, porque estudiasen en libros de moral, sino simplemente, porque veían en el otro a un hermano, porque era natural que era, que fuese su hermano. Y eso no es un juego- mental teórico. En los, en los conflictos religiosos (-) no se trata de conseguir fraternidad, sino de reconocer la frater—fraternidad. La reconciliación empieza con un cambio en el planteamiento. (La) Reconciliación empieza con la- clarificación y- corregir las actitudes 3 de prej-juicios, reconocer las 3 generalizaciones que se producen cuando las personas actúan, lo que hay que hacer es ver al—en el prójimo justo eso: a un prójimo. Hay que ver en el otro primero al ser humano. Esto no tiene que ver con un- concepto romántico de la fraternidad. Tampoco hacen falta 3 frases 3 3 muy escenificadas como "todos los seres humanos son hermanos", lo que hace falta es tener las ideas claras. 3 De—Es cierto por por eso que a los fanáticos se les diga que estén cega–cegados. Tienen un defecto en su sistema de percepción. Y digo conscientemente que / que cuando una persona empieza a formular frases como 'los judíos', 'los moros son', 3 'los extranjeros son', 3 generalizando, entonces ahí hay algo que está mal. Ahí hay que saber encontrar lo que está mal en ese tipo de frases. Los que abren realmente los ojos, verá en el otro a un ser humano, no verá en él a un judío, un moro.
Señoras y señores,
Estoy contento (de) poder presentar aquí al señor Koschnik, porque lo que él ha hecho a través de sus acciones es encomiable. Pero él ha dado ejemplo y po-r sus acciones ejemplares tenemos que darle gracias, porque contribuyen a construir reconciliación, paz y fraternidad. No me refiero solamente a los méritos del señor Koschnik en- la ex Yugoslavia, también me refiero a sus contribuciones en pro de la reconciliación entre cristianos y judíos. Todo esto naturalmente es más fácil de decir que de hacer. Si pensamos en Mostar, en los problemas de Palestina, en el norte de Irlanda, uno se siente tentado a desesperar, en ya no creer más en la idea de la fraternidad. Se podría preguntar ¿cómo pueden solucionarse o tal vez pueden solu—solucionarse estos problemas? Pero entonces tenemos que pensar en to—los ***desplegamientos*** para volver a construir la paz. Estas acciones se construyen dentro de una solidaridad multinacional / y la solideral–solidaridad hoy necesita de la ayuda internacionalidad—internacional. Las personas tienen que comprender que ver al enemigo en el prójimo es muy peligroso. Hace falta explicar para que- los prejuicios desaparezcan. A veces también hace falta una palabra dura, fuerte pero clara. No se puede cambiar a las personas de un día a otro. No se les puede cambiar la mentalidad de un día al otro, hace falta tiempo y paciencia. Y hacen falta buenos ejemplos. Y aquí estamos llegando a- Alemania, porque más allá del tema de las relaciones entre cristianos y judíos, si lo que queremos hacer son apelaciones, entonces tenemos

que preguntarnos a nosotros primero qué pasa en nuestra sociedad. Aquí en Alemania, por supuesto, no existen ni la guerra civil ni el terro—terrorismo, pero- si-, más allá de las relaciones entre cristianos y judíos, si aquí realmente existe la—el concepto de la fraternidad diría esto 3 3 habría que planteárselo. Incluso la palabra 'fraternidad' suena un poco anticuada a muchos. En un tiempo esta palabra fue el tercer componente del himno de la Revolución francesa. Ya, hoy en día, para muchos no es una palabra tan moderna, como pueda ser 'globalización', 'deregulación', 'de—deregulazaz—regularización'.

Recibo cientos, cientas de, cientos de cartas, donde los conciudadanos (-) extranjeros me explican su situación. Muchos presentan solicitudes de trabajo, mujeres que por ser madres solteras tienen dific—cultades a la hora de acceder a un trabajo. Todas estas personas, para todas estas personas la fraternidad es algo que ellos no- ~~lo~~ encuentran en la sociedad. Y esto no es solamente una tarea del Estado. El desempleado puede tener ayuda de un empresario. La madre soltera puede ser ayudada por cualquier vecino. No solamente el Estado tiene que comparter—comportarse de manera social. Cada uno de la sociedad está llamado a contribuir. Naturalmente, en la sociedad libre cada uno tiene que velar por sus propios inte—intereses, pero lo que lo que funciona en la econ—en la teoría económica, tiene otro cariz en la realidad social. Cuando (a) los débiles se les 3 3 se les muestra frialdad, entonces algo está mal. En las teorías económicas el egoísmo podrá ser un motor de esa evolución, pero para la sociedad en general, eso no, no funciona así. El lema de este año va más allá de- la relación entre cristianos y judíos, y voy a mencionar el lema de este año otra vez: Quitemos las piedras que dificultan la comprensión. Este / lema tiene gran actualidad. Hay profetas que están construy—que ven barreras alzándose entre ricos y pobres, entre aquellos que tienen trabajo y los que no lo- tienen, entre jóvenes y mayores. Creo que a veces es exagerado lo que dicen estos profetas, pero ellos tienen su ra—parte de razón y es justificado 3 analizar lo que dicen. Lo que tenemos que hacer es intentar que sus profecías no se cumplan. Es importante que- mejoramo—moje—mejoremos como sociedad, tanto como cristianos, entre cristianos y Yudíos, como entre todos los componentes de la sociedad. Por eso reitero y repito: el Estado solo no puede ser el garante exclusivo de es-, de estos deberes. Tenemos que contribuir. Tenemos que luchar en contra de las tendencias antisociales. Ten—nosotros tenemos que quitar las piedras / del camino. Trátese de la ayuda entre vecinos, apoyo a los jóvenes, 3 sí, también podemos contribuir en muchas áreas de, de- la ayuda social, como he dicho, y podría nombrar muchísimos ejemplos más. Lo importante es que hoy, y quiero concluir con esto mi discurso, es que cada uno 3 se vaya de aquí siendo un poco más consciente de la ayuda que debe prestar a la sociedad. Muchas gracias por su atención."

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑ (Aunque su infancia la pasa en Alemania y su lengua materna es el chino mandarín, toda su educación media y superior la ha pasado en España)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ (1) varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado ☒ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas: 15
Ideas principales parciales: 2
Ideas principales omitidas o incorrectas: 0

Comentario:
La pérdida de información de las ideas parcialmente transmitidas es muy leve y no afecta a la transmisión del sentido del discurso original.

Uso de la redundancia

Síntesis 11
Redundancia útil 6
Redundancia inútil/incorrecta 1
Omisión de toda una idea secundaria 0
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 0

Impresión general:
Se aprecia una tendencia a la síntesis. Buena elección de los segmentos que ha sintetizado. En ocasiones se ayuda de la redundancia para garantizar una igual intensidad en la transmisión del sentido (redundancia útil).

Reestructuración:

1ª Bastante bien (4)
2ª Muy bien (5)
3ª Bien, a pesar de algún problema (3)
4ª Muy bien (5)

Impresión general:
Se aprecia un esfuerzo hacia la reformulación del TO en el TM. Buen ritmo de interpretación y comprensión del TO muy bien plasmado.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: Calificación entre 4 y 5.

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (H) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Fraternidad hace tiempo que se ha convertido en una ***institución- fija*** en Alemania, al igual que hoy el—3 / hoy celebramos el ritual de- la apertura, la inauguración de esta semana. Para mí es realmente sorprendente que justamente en Alemania, la relación entre cristianos y judíos esté- dentro de esta comunidad, se haya instalado tan fuertemente 3 la—el concepto de fraternidad. Igualmente habría que pregun—preguntarse a cerca de la relación especial en una semana / en una semana de fraternidad si es realmente necesaria. Igualmente me gustaría decir al principio que si hablo (en) sentido de fraternidad también se piensa obviamente en la hermandad. Una condición para la comprensión ♣ de lo que hablo existe en- que en la época de Alemania siempre ha habido muchas personas asesinadas, también personas que no tuvieron nada que ver, igual que hace tiempo hemos 3 visto, tal vez fueron... / hace tiempo en Alemania que hayan recomendado lo que significa el término de humanidad y civilización, pero tal vez hayan sido alemanes / corrientes lo que—los que en la época del nacionalsocialismo, hayan ocultado a muchos judíos y los hayan ayudado y tratado como personas. Sólo con culpa—perdón, gracias a estas personas fue más tarde, 3 tras la guerra, posible 3 restablecer las relaciones entre cristianos y judíos. Gracias a estas personas que no perdieron su humanidad. Y- gra—justamente por eso, señoras y señores, nos encontramos hoy en día con preguntas de rabiosa actual—actualidad. Si en el Tercer 3 en la época del Tercer Reich muchas personas ayudaron // o s-si 3 respetaron su moralidad, o simplemente porque veía al otro como un hermano, porque ese otro para ellos era, obviamente, un compañero, un hermano. Esto, señoras y señores, no es ningún descubrimiento- intelectual. En los conflictos nacionales, 3 religiosos y sociales, no se trata de crear 3 la fraternidad, sino de reconocerla. Las 3, el perdón y 3, la paz empiezan normalmente con- / (+)con una mala 3 predisposición, más bien con la propia, la propia, el propio significado etimológico de la palabra(+), con- ilustración sobre los clichés, y 3 la auténtica falta de tolerancia hacia las personas. Perdón y paz hacia todas aquellas personas que- tal vez viven de otra forma, que creen ***otra cosa***, pero que, sin embargo, continúan siendo un ser humano. Esto no tiene absolutamente nada que ver con un concepto de romanticismo fraternal, como muchas personas creen. Tampoco hay que- nombrar las tó—las frases tópicas como "todas las personas necesitan hermanos". Basta simplemente con ser razonable y 3, y- respetuoso. Los nacionalistas fanáticos son considerados personas ciegas y, de de hecho, digamos que tienen un defecto óptico en la forma en que- aceptan o ven la realidad. Siempre- les digo a los jóvenes, y lo repito conscientemente, que si alguien comienza a decir de forma reiterada 'los judíos', 'los- musulmanes', 'los ***marruecos***', 'los- los- desempleados', etc. entonces comenzarán poco a poco / a- a no creerse, porque algo estará mal en esas expresiones y poco a poco debemos abrir los ojos para ver en el otro a la persona, y no al- al alemán, al musulmán, al empleador, al empleado.

Señoras y señores, me- me enca—me gustaría agradecer que hoy en día / he aquí a una persona que- mueve 3 de tantas formas / 3 f—amoral, me gustaría / indicar por el- ejemplo que él nos ha dado, me gustaría agradecer s-su actuación. Sólo de la forma en la que él ha actuado podemos llegar a alcanzar la paz y el perdón. Y no me refiero con esto simplemente / a—a / a-l período de Koschnik en Yugoslavia, sino / a toda la- / a toda la persecución de los cristianos y judíos. Señoras y señores, probablemente nos parezca más fácil de lo que realmente es. Si un- musulmán piensa en- su casa, en Hebrón, en ese caso también se intenta 3 hacer dudar en la hermandad, 3 la- en la fraternidad de las personas. ¿Cómo deben de ser solucionados estos conflictos? (+)Habrá que- entablar, naturalmente 3, usape—el concepto de- diplomacia y- paz, igual que- el desmantelamiento ***armantístico***(+), una- y una solidaridad internacional. La fraternidad también

3 pertenece a este concepto de- internacionalidad, igual que lo que decía al comienzo. Las personas deben reconocer que 3 la imagen del enemigo son-, 3 son peligrosas, son invenciones que deben ser 3 superadas, y- habría que añadir que muchas veces necesitamos una palabra incluso más dura. 3 Todo esto, está claro, no se puede ~~para~~ conseguir de un día para otro. No se puede- reprogramar todo el problema de la solidaridad, para eso se necesita tiempo, paciencia y sobre todo much—muchos o buenos ejemplos. En este- justamente momento en el que nos encontramos, en la relación entre cristianos y judíos, incluso más allá, si mandamos 3 mensajes apelativos a la moral del mundo, me gustaría decir, preguntar, cómo es entre nosotros, qué es lo que ocurre en nuestra sociedad. Naturalmente, en nuestra sociedad, en Alemania, hoy en día no- se puede decir que reine 3 ni el terror ni la- falta de fraternidad, pero me gustaría repetir que más allá de la relación entre cristianos y judíos, si aquí 3 yo dudo de que realmente exista un clima de fraternidad, en Alemania, entre estas ambas comunidades. La propia palabra, en algunos ámbitos, parece- un tanto antigua, ~~porque~~ esa es este- est—está integrada dentro del tercer apartado de la revolución francesa. No hay que pensar que es- 3 una palabra que se deba tomar tan a la ligera como la 'globalización', la 'regulaz—regularización' o palabras por el estilo, puesto que encuentro un sentimiento no claramente tangible.

Yo recibo- cientos de cartas en las que conciudadanos alemanes y extranjeros reflejan la situación real. Aquel que- que envía una solicitud de trabajo a otros y no lo encuentra, o la mujer 3 que tiene que educar y sacar adelante a su hijo sola, o la persona que está sin techo y no ve ninguna perspectiva, 3 (a) todas estas personas la verdad es que nuestra sociedad les aporta muy poca fraternidad, y justamente eso, señoras y señores, / es lo que no sólo 3 afecta a la política estatal, puesto que los empleadores de—podrían también ayu—ayudar, y por ejemplo, (a) la- mujer que tiene que sacar solo a su hijo lo puede ayudar cualquiera de nosotros de forma voluntaria, no sólo el Estado, la sociedad, cada uno de nosotros / 3 está llamado a ayudar a todas estas personas. Naturalmente, en una sociedad libre hay que tener en cuenta que cada uno es responsable de sí mismo, pero lo que en la e-cono-mía o en la teoría económica es realmente 3 plausible y efectivo, en la sociedad tiene un lado negativo, porque quedarse 3 / o dejar a las personas débiles aparte / es 3 contraproducente. Es importante en el ámbito de la economía / el egoísmo y, muy a menudo, es de alguna forma un requisito que puede llevar a muchas personas a- al estado de bien—del bienestar, sin embargo en la realidad social esto no es válido. El lema que este año encontramos en este acto va mucho más allá que entre la relación de los cristianos y los judíos, y por tercera vez y de forma consciente voy a repetir este- lema: quitad las piedras del camino. Este lema es, por lo tanto, de una rabiosa actualidad para todos nosotros. Existen profetas que ven- de alguna forma crecer los muros, la división entre la riqueza y la pobreza, entre los empleados y los desempleados, entre los jóvenes y los ancianos. Yo suelo decir que los profetas que ven estas diferencias, s—exageran un poco. Sin embargo, también me gustaría decir que hay una parte / la que—que tenemos que tomar en serio. Debemos- intentar / combatir estas supuestas profecías. Hay que- intentar en el día a día, con los pequeños detalles, mejorar nuestra sociedad, tanto en la relación entre judíos y cristianos como en el resto de relaciones generales de nuestra sociedad. Es por ello que-, repito una vez más, el Estado no puede garantizar solo la fraternidad entre- 3 los ciudadanos. Debemos aportar todos nuestra parte. Somos nosotros los que debemos contribuir. Somos nosotros los que tenemos que apartar las piedras del camino. Si se trata sólo de ayuda entre compañeros o si se trata de- ayudar a los desamparados, 3 no es exactamente lo más importante, lo realmente importante es que- fomentemos la ayuda de una forma generalizada, para todos los conciudadanos de nuestra sociedad, y que, más allá de las relaciones estrictamente entre etnias sociales- 3 o religiosas contribuyamos, como he dicho, a- 3 en cada- pequeño ámbito, detalle de nuestro trabajo diario, de nuestra vida, a- fomentar la fraternidad como norma general de- nuestra vida y nuestra

existencia. Sólo de esta forma podemos garantizar la fraternidad en nuestra sociedad. Me gustaría acabar diciendo que- 3 estoy muy agradecido de su presencia hoy aquí y espero que disfruten de nuestras jornadas de la fraternidad. Un cordial saludo, muchas gracias."

Hoja de evaluación ·Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ☒
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ❑ satisfactoria ☒ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

autocorrección

necesaria	ninguna/alguna ❑	varias ❑	muchas ☒
innecesaria	ninguna/alguna ❑	varias ❑	muchas ☒

Ideas principales completas 13
Ideas principales parciales 2
Ideas principales omitidas o incorrectas 2

Comentario:
Gracias a que emplea un tono de voz convincente, los errores de sentido podrían pasar inadvertidos. Se constatan pasajes (ideas omitidas o incorrectas e información secundaria) que denotan incomprensión del sentido del discurso original.

Uso de la redundancia

Síntesis 9
Redundancia útil 5
Redundancia inútil/incorrecta 4
Omisión de toda una idea secundaria
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
Hace uso de la redundancia del discurso original para intentar corregir el sentido tergiversado. Además se inclina al empleo de la síntesis.

Reestructuración:

1ª 3 (Bien, aunque coincide con una adición)
2ª 4 (Bastante bien, a pesar de coincidir con un pequeño error gramatical)
3ª 4
4ª 4

Impresión general:
Se inclina hacia la reestructuración y simplificación sintáctica. Se trata de un sujeto con técnica, pero debe profundizar en sus conocimientos de alemán.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 5

Conclusión del discurso:

coherente ☒	incoherente ❑	suficiente ❑	insuficiente ❑

Aunque las calificaciones parciales del sujeto H son bastante buenas (4/5), los jueces hemos decidido castigar esas carencias que aún se detectan en la comprensión del alemán.

GP (I) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Fraternidad tiene una gran tradición en nuestro país, en Alemania, así / como el ritual de la inauguración de esta semana. Para mí es algo sorprendente que (en) la relación entre los cristianos y los judíos, la—la palabra 'hermandad' sea tan importante entre estas dos comunidades. La relación especial entre estas / sociedades hace preguntarme si es necesaria esta semana. Cuando hablo de fraternidad / y hermandad también hablamos de una relación entre estas dos culturas hermanas.

No podemos olvidar la época en la que los judíos ***sufrían muertes***, pero había personas que no participaban en estos hechos. Eran alemanes normales / que hacían lo posible por mantener // las relaciones entre estas dos culturas a escondidas, (+)puesto que de haber—lo hecho abiertamente, habrían sufrido la misma persecución(+). Después de la guerra // ha sido muy- complicado el restablecer las relaciones entre estas dos culturas. Con esto, señoras y señores, nos encontramos en unas preguntas, ante unas preguntas muy actuales. Si, durante la época de los nazis, había alemanes que salvaban a judíos no es porque—no es porque viniera en los libros, sino porque veían a los otros como hermanos, porque cons—se consideraban los unos a los otros como hermanos. En los conflictos nacionales, religiosos y sociales que todos conocemos no se trata de formar hermandad, sino de reconocerla. Por lo tanto / este tipo de situación empieza cuando se confunden las ideas. Cuando se forman imágenes ***estúpidas*** de enemistad, con los típicos clichés establecidos por ciertas personas. La—nosotros debemos luchar por la libertad / de los demás, aun—aunque los demás tengan diferentes ideas que nosotros, porque siguen siendo personas. Esto no tiene nada que ver con una imagen romántica de la her—de la hermandad entre las culturas. Como diría- como dijo Pathos, no es necesario que todas las personas sean se consideren como hermanos, sino que debemos respetarnos los unos a los otros.

Los racistas y los nacionalistas fanáticos / son considerados como gente enferma / y debemos tratar de corregir esta situación. Hoy en día los jóvenes reciben una imagen negativa por parte de la televisión cuando se define a estas culturas como judíos, musulmanes u otros. Nosotros debemos tratar de buscar qué es lo que está mal en este tipo de definiciones. Debemos abrir los ojos y reconocerlos como personas y no como el musulmán, el alemán o el judío.

Señoras y señores,

Yo—para mí es una gran alegría que el señor Hans KoschLik / un- un se—un señor que ha vivido estas situaciones / esté aquí, también querría / re—recordar y agradecerle el ejemplo que ha dado. Como él ya—ya hizo, ésta es la única manera de poder llegar a la libertad y a la hermandad entre nuestras culturas. También quiero hablar sobre la situación en ***Kostak***, en la antigua Yugoslavia / la cual tuvo que sufrir él durante mucho tiempo. Cuando pensamos en Mostar, en Irlanda del Norte, en Gaza, no quiero seguir nombrando otros lugares famosos, es ahí donde nosotros más debemos trabajar en pos de la idea de la fraternidad ¿Cómo podría solucionar la humanidad este tipo de problemas? Relaciones—las relaciones diplomáticas son muy importantes, como es lógico, pero también // es im—es algo / extraño, tratar (de) luchar contra esta injusticia con armas, pero es una labor internacional conseguir la paz en estos lugares. Las personas deben reconocer 3 que la imagen como enemigos del extranjero es errónea. Esta es una imagen que a pesar de tener // su- consistencia desde hace mucho tiempo, tenemos que tratar (de) erradicarla de nuestras mentes. Esto, como es lógico, no es algo que se pueda hacer de hoy para mañana, sino algo que debe hacerse poco a poco y, por lo tanto, debemos trabajar al respecto. Para esto necesitaremos mucho tiempo, paciencia y, sobre todo, buenos ejemplos. Y con esto llegamos a nosotros mismos. Más allá del tema de los

cristianos y de los judíos / cuando queremos hacer llamamientos al mundo internacional, nosotros nos debemos preguntar primero a nosotros mismos cómo es, cómo—cómo reaccionamos nosotros, cómo es nuestra sociedad. Como es lógico en Alemania / ahora mismo no hay terrorismo, ni guerras civiles y debemos estar muy agradecidos, pero quiero repetir una vez más que hablando de las relaciones entre cristianos y judíos me pregunto si hay realmente un clima de hermandad y esto no me queda del todo claro. La palabra en sí suena—nos suena hoy en día algo- anticuada. Hace años, como ya se sabe, era una palabra utilizada durante la revolución francesa. La palabra no es tan rimbombante como otras como 'globalización', 'deregus—regularización' u otras por el estilo, pero es algo que para la mayoría no—no es, no se puede tocar. Nosotros / vivimos situaciones dudosas y conflictivas al respecto. Los—del caso de / de gente que trata de buscar un trabajo y no lo encuentra, madres solteras o gente / minusválida que no ve ninguna perspectiva de futuro. Estas personas, tenemos un sentimiento hacia ellos de poca hermandad. Esto no se refiere únicamente a la política de Estado, puesto que a los parados les pueden ayudar los empresarios, a las—a una madre soltera, cualquier vecino la puede ayudar.
No sólo el Estado debe tener una responsabilidad social, sino toda la sociedad, todos nosotros debemos hacer algo al respecto. Como es lógico, en una sociedad libre / es lógico que cada uno sea responsable de sí mismo, pero lo que es plausible en la teoría económica, se dice desde hace tiempo en la historia / es decir, hay que ayudar a los débiles, siempre que nos sea posible. Es correc—es correcto que, en la economía, el egoísmo es una cualidad positiva que, que llevará a mucha gente al éxito, pero en la sociedad esto no es así. El lema de este año // va más allá de la relación entre los cristianos y los judíos y quiero recalcarlo nuevamente por tercera vez: 'hay que ar—romper los muros'. Este lema es para nosotros de mucha actualidad. Hay profetas que- ven crecer nuevos muros de pobreza entre los alemanes y los extranjeros, entre personas que tienen un puesto de trabajo y personas en paro, entre gente joven y gente mayor. Yo considero que lo que estos profetas dicen es algo exagerado, pero nosotros tenemos todo el derecho y las razones para tenerlos en consideración. Debemos hacer algo para rechazar estas profecías y todo esto depende / de nosotros para hacer una sociedad mejor, tanto en la relación de los cristianos y los judíos como en nuestra sociedad en general. Por lo tanto, quiero decir una vez más que el Estado no puede ser el único que luche por una fraternidad, sino que nosotros como individuos somos los que debemos garantizar este futuro. Nosotros somos l—los únicos que podemos romper el muro, ya sea ayudando a nuestros vecinos, proporcionando puestos de trabajo a los parados o tendiendo simplemente una mano a los que la necesitan. No quisiera terminar esta intervención sin darles las gracias por su asistencia y como es lógico deseo que hoy hayamos dado el primer paso hacia un nuevo futuro más tolerante. Buenas noches."

Hoja de evaluación ·Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ☐

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ☒
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

Ideas principales completas 15
Ideas principales parciales 2
Ideas principales omitidas o incorrectas 0

Comentario:

Uso de la redundancia

Síntesis 14
Redundancia útil 2
Redundancia inútil/incorrecta 1
Omisión de toda una idea secundaria 4
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
Aplica con frecuencia estrategias de síntesis.

Reestructuración:

1ª 3 (Bien, aunque se pierde parte de la información principal)
2ª 4
3ª 4
4ª 3

Impresión general:
Buena reformulación y simplificación sintáctica del discurso original en el texto meta.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento:

Conclusión del discurso:
coherente ❑ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

El sujeto I se queda a las puertas del 5.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (J) 04-05 IS

"Estimados señoras y señores, la SAmana de la Fraternidad ***cuenta como algo habitual*** que se sucede anualmente en Alemania, al igual de que se celebre el ritual de esta ***celebribridad***. Pero parece increíble que en Alemania / se emplee el concepto de la fraterniNad para denominar la relación entre cristianos y judíos. Esto llega hasta tal punto en el que nos preguntamos si todavía necetAmos denominar ***esto*** como / ***algo*** amistoso. /// ***Algo*** de lo que estoy hablando y que pienso que es muy importante es que también hay personas que no participaron en estos actos de crueldad. Puede ser que fuesen las personas más ***simples*** las que hablaron de humanidad y de civilización. Al igual que también fueron simples alemanes (los) que ayudaron y liberaron a los judíos y los trataron como seres iguales. Sólo gracias a estas personas se pudo / ɜ repa, ***pasar por encima*** de los obstáculos ~~entre~~ las relaciones cristianojudías. Con esto llegamos a ***cosas*** que son actuales. Las person-nas que ayudaron a la ***plauloción*** judía actuaron de forma propia, actuaron de (esa) manera porque veían en la población judía a sus hermanos, a su familia, y esto no es algo que pienso yo, sino es algo general. En los conflictos que se han dasarrollado con respecto a las religiones (-) / no ***es*** el simple hecho de encontrar / la fraternidad sino hay que crearla y fomentarla. / ♣ // ♣ // Hay que aclararle a las personas lo que son los cliShés que tienen con respecto a las personas, (+)con lo que ha pasado durante la Historia(+), y tratar a todos de una manera igual. /// La amistad en contra de la inmigrac... / ♣ // ♣ / Hay que tener en cuenta que la fraternidad se debe a varias ***cosas*** que no tienen nada que ver con frases como "todos los seres humanos serán hermanos" / sino (que) también dependen de otros aspectos // que se dan a favor de esta fraternidad entre los seres humanos. ♣ // ♣ Soy consciente / y también creo que sil—tanto la—entre la juventud si—como los medios de comunicación dicen los judíAs / los // los inmigrantes, los extranjerEs, si hablan así de una persona, entonces no os podéis fiar de éstas, ya que si abrís bien los ojos, veréis que hay que ver en estas personas las personas que realmente son, y no ver una persona judía o turca, no, sino una persona que es nuestra amiga, que es nuestra hermano. // ♣ / Existe una persona a la que me gustaría / agradecer, y sobre todOS / reconocer lo que hizo Koschnik en su época. Y sólo así, como lo hizo él, es como podemos conseguir la paz y / la hermandad entre las personas. ///(-) // ♣ Todo esto se puede decir de-cir de una manera, pero es más faci—más difícil cumplirlo que Ø tan sólo resumirlo en palabras. ♣ /// '¿Cómo se pueden solucionar estos conflictos?' es lo que cada uno pensamos. A lo mejor a través de / ***cosas diplomáticos***, así como tratados de paz, etcétera. Éstas son muy importante con respecto a ***esto***. ♣ Sobre todo hay que ser solUIdarios, con respecto a los inmigrantes. Algo que es reemplazable es lo que ya había destacado al principio. Las personas tienen que reconocer que ver a una persona (como) el enemigo es / algo totalmente anormal, ***ya que no es así***. / ♣ Todos estas ***cosas*** que nos proponemos no pueden surgir de hoy para mañ-ñana, sino que tienen que darse con el tiempo. Sobre todo hay que tratar las ***cosas*** con paciencia, y ɜ —tenemos que tener personas, ejemplos a seguir. Si miramos más allá de las relaciones entre los cristianos y judíos, y si apelamos al resto de la población, tenemos que pensar, en primer lugar, cómo / pensamos nosotros dentro de nuestra propia sociedad. Ahora mismo en Alemania no existe el terrorismo ***en este aspecto***, y tenemos que darle las gracias a que ***esto*** no se dé. Pero hay que mirar más allá de las relaciones / que se dan con respecto a esta fraternidad. /// El concepto de la fraternidad, en algunos conceptos, es algo que suena como anticuado. En Francia, por ejemplo, es / una de las palabras que indican la libertad. /// ♣ Cientos de personas me mandan cartas contándome situaciones desesperadas / con respecto al empleo, por ejemplo, // como educador, // ♣ como personas sin techo, // ♣ a

estas personas nuestra sociedad le*s* parece / poco digna ♣. A los desempleados les puede ayudar un trabajador, a los sin techo les puede ayudar una persona con casa, y a la mujer que educa a sus / hijos sola le puede ayudar una vecina, por ejemplo. Cada individuo en sí podría actuar para solucionar estas cosas. Pero claro, nosotros siempre pensamos en que cada uno de nosotros siempre es más que nada responsable para—de uno mismo. ♣ Pero todo también tiene una / otra cara. ♣ Es cierto que, dentro de la e.c.o.n.o.m.í.a, el egoísmo es algo positivo. Pero en la sociedad en sí, esto es totalmente arbitrario (-). ♣ El lema de la Semana de la Fraternidad de este año / dice mucho sobre las relaciones entre los judíos y los crOistianos. ♣ El lema es el de quitar los obstáculos entre estas relaciones // que siempre volveré a repItir. (-) Hay que quitar las fronteras entre las pers—los alemanes y los inmigrantes, entre los jóvenes y las personas mayores, entre los desempleados y los empleados./// // ♣ Tenemos que intentar / que, con nuestros actos, ayudemos a las otras personas / y / y conseguir que con pequeñas pasos consigamos que nuestra / sociedad pueda convivir en paz. Y esto no sólo en las relaciones cristianojudías, sino en las relaciones entre las poblaciones en general. El Estado en sí no es el único que debe trabajar en esta fraterníTad y en esta igualdad, sino también somos nosotras, las personas, las que tenemos que trabajar en ello. Cada uno de nosotros somos los que tenemos que quitar las fronteras, deshacer las fronteras para poder convivir. Conjuntamente. Da igual realmente lo que pensemos, pero tenemos que intentar que ***estas cosas*** que vivimos en el día a día / que el desamparo / los prejuicios, las injusticias, la indiferencia, la intimidación, desaparezca(n) de nuestro día a día, y que consigamos que podamos vivir en un mundo en el que da igual la religión, el sexo, tu procedencia, etcétera a la que pertenezcas, sino que serás tratado de igual manera / en todos los países y lugares, que te puedes sentir como en casa, allá ~~a~~ donde vayas. Para fAEnalizar, me gustaría decirles, y además, también, destacarles, que no sólo depende del Estado, sino (que) depende de nosotros que podamos convivir en paz. Y con esto me gustaría dar como inaugurada la Semana de la Fraternidad. Muchas gracias."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ❑ A/B ☒ (Se considera bilingüe tardía. Lengua materna: alemán)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒ (Coinciden en su mayoría con pausas naturales) muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ❑ muchas ☒
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ☒

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ❑ satisfactoria ❑ pobre ☒
calcos ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ☒ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Ideas principales completas 8
Ideas principales parciales 5
Ideas principales omitidas o incorrectas 4

Comentario:
Hacia la mitad del ejercicio el sujeto manifiesta ansiedad (suspiros y cambios de respiración). El buen tono y la voz grave contrarrestan en cierta medida los efectos negativos de las pausas rellenas.

Uso de la redundancia
Síntesis 4
Redundancia útil 4
Redundancia inútil/incorrecta 3
Omisión de toda una idea secundaria 4
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 4

Impresión general:
Se aplica con frecuencia la estrategia de síntesis, aunque en ocasiones se la información principal.

Reestructuración:
1ª 1 (Se sintetiza demasiado hasta el punto de que se perjudica la transmisión del sentido)
2ª 3
3ª 4
4ª 2

Impresión general:
Debemos reconocer nuestra responsabilidad en la técnica que aplica nuestro sujeto J. Este sujeto muestra carencias en su expresión en español que le impiden la reestructuración. Debido a la falta de vocabulario activo, consume mucho tiempo en el proceso de producción, lo que conlleva la omisión de parte del discurso original. En el proceso formativo se encuentra algo retrasado con respecto a otros sujetos del grupo principal, ya que pedimos que sacrifique información (secundaria) y aplique por sistema estrategias de síntesis (extrema). De esta forma perseguimos que el sujeto gane algo de tiempo para la producción.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 4

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Aunque las calificaciones parciales del sujeto J podrían dar lugar a una nota global de 3, los jueces hemos decidido castigar las carencias que se detectan en lengua española.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (K) 04-05 IS

"Señoras y señores, la fra—la Semana de (la) Fraternidad ya se ha establecido en Alemania como ***institución fijado***, tan—así como el ritual de la inauguración de esta semana. Pero a mí me sorprende que- en Alemania la relación en- entre los judíos y los cristianos / 3 / es- mucho más natural que antes, así que hay que preguntarse / si de verdad es necesario de—de- tener esta Semana de (la) Fraternidad. Para decirlo ya al principio, si hablo de fraternidad en lo siguiente discurso, también hablo sobre las hermanas. /// Una ***disposición*** del—de este entendimiento se encuentra- / en el hecho de que- hubo gente que no ha participado en- estos 3 discriminaciones. Así como lo habíamos ***experians—experienzado*** hace poco tiempo. Fueron alemanes muy normales (los) que han perdido todo (lo que) se llama 'civilización' // y también fueron alemanes normales / (los) que- que habían escondidos (a) los judíos en- el—durante el tiempo de los nacionalsocialistOs. Solamente- por gente así era posible de- después de la gueRa / de mejorar 3 la relación entre los ju?dios y- los cristianos y los alemanes. Debido a estos hombres que no habían perdido / su humanidad. Y ahora podemos dedicarnos a preguntas de actualidad. Cuando- ayudaban- a gen—alemanes a otros ju?dios // esto solamente fue porque no han visto (a) el ju?dio en la otra persona sino (a) un hermano, y esto era algo muy natural para ellos. En los conflictos nacionales y religiosos (-) no se trata primeramente de crear una fraternidad sino de- reconocer la fraternidad. Hacer(las) paces y- la paz así siempre empieza con un cambio de actitudes falsas. Este quiero decir que empieza con aclaración, / aclaración sobre- la ***tontería*** y- y clichés. Aclaración sobre las generalizaciones de los hombres. Entendimiento y paz / provienen de gente- que en otra gente vía—vea 3 / los hermanos, que tiene otra forma de vivir y que tiene otra fe pero sin embargo es un hombre, es un ser humano, y esto no tiene nada que ver con un romanticismo de (la) fraternidad como muchos dicen. Y tampoco no se trata de frases como 3 "Todos son hermanos", solamente hay que- entenderse y- hay que tener una- cierta supre—superioridad. Y por eso, esa gente con ac-titudes falsas 3 se dice que- tienen los ojos cerrados, y un defecto en su- percepción. Y por eso yo digo: cuando estoy con gente joven / especialmente hoy / cuando uno empieza (a) decir 'los ju?dios', 'los alemanes', 'los extranjIeros', 'los trabajadores', 'los empresarios', o lo que sea / 3 no se puede creAr a esa gente, ya tenemos que darnos cuenta (de) que aquí hay un error, y tenemos que descubrir qué es falso en estos términos mal usados. Y los que abran los ojos verán primeramente el ser humano en la otra persona, y no- (a) el musulmán o—o (a) el ju?dio o (a) el alemán. Señoras y señorÆs, me alegro mucho (de) que hoy / con el señor Hans Koschnik 3 es- honrado un hombre que- que ha mostrado ***que conmueve en su cor—corazón*** y él lo ha mostrado con acciones. Y me gustaría agrades—agradecerle por haber sido un ejemplo, un modelo // y solamente podemos conseguir la paz y la fraternidad 3 con acciones como lo había hecho Hans Koschnik. ♣ // Y también me refiero a sus 3 / ***medio*** 3 ***premios*** en la- en el entendimiento entre ju?dios y alemanes. Cuando pensamos en- en el norte de Irlanda, en la franja occidental, 3 / intentamos de / de encontrar alguna fraternidad entre los hombres, pero muchas veces estamos desilusionados y nos preguntamos ¿cómo se pueden solucion—soliSUcionar conflictos así? ¿Cómo podemos mantener en paz? Y es muy importante de buscar soluciones / y a veces es necesario de- enfrentarse con medios militares a conflictos así, pero solamente bajo la soliriri—solidaridad internacional. No se puede sustiIR lo que- dijo al principio: los hombres tienen que entender que- estos imágenes de enemigos son- imágenes falsos, y tenemos que evitar estos imágenes falsos. Y para evitarlos necesitamos palabras- fuertes y duras. Pero esto no pudo solucionarse ***desde hoy hasta mañana.***/ Uno no puede convertirse de- hoy a mañana des—desde el odio a la fraternidad, esto necesita mucho tiempo y- ejemplos buenos. Y aquí tenemos que pensar en

nosotros mismos. ***Mucho más lejos del- de los judíos y los alemanes.*** Si queremos llamar la aten—atención a todo el mundo, tenemos que preguntarnos ¿y cómo es la situación en nuestra sociedad? Por supuesto, aquí en Alemania, en este momento, no hay- terror ni una gueRa civil, y por eso tenemos que ɜ // ***tener las gracias***. Pero también tenemos que preguntarnos si hay de verdad un ambiente de fraternidad. Esto lo dudo. Ya la palabra ɜ suena muy antiguo hoy en día. Pero / antes esa palabra era una ***parole***, ***parola*** de la- revolución francesa. Hay que admitir, hay que confesar que- la palabra no es muy moderna, como la palabra 'globalización', o 'regulación' / o ***cosas*** pareci—o palabras parecidas. Y tampoco ~~no~~ se nota mucho el ***asunto*** de la fraternidad. Yo recibo muchas cartas en las cuales muchos alemanes y también extranjeros me describen su situación / fatal. Por ejemplo cuando- ***describen***- soci—ɜ solicitudes y no encuentran trabajo, madres que- / están divorZados, o los—la ***gente sin techos*** que no tiene ninguna perspectiva, ellos ɜ no ***experien*** mucha fraternidad en nuestra sociedad. Y esto no se refiere solamente a la política del Estado // ɜ también un empresario puede ɜ ayudar a un empleado, y a una madre divorZAda también (le) puede ayudar un vecino, y no solamente el Estado tiene que ayudar ~~a~~ estos asuntos, también la sociedad tiene que contribuir aquí. Por supuesto, en una sociedad liberal tiene validez ɜ el principio (de) que cada uno tiene la response—responsabilidad pAr su mismo, pero todo esto también tiene ~~un~~ otro lado. Cuando- (los) débiles no tienen- ninguna solICIción para su problema. Es cierto / que, dentro de la economía, el egoísmo / es un- estímulo positivo que contribuye al bienestar de muchos hombres, pero ~~a~~ la sociedad generalmente- ɜ no se refiere (a) esto. El tema de la—de esta semana, de este año, se refiere mucho más ɜ a otros temas que solamente a ese tema de ju?dios y alemanes y voy a citar esto otra vez: quiten las piedr—piedras. Este tema es para nosotros también de ~~una~~ actualidad. Hay profetas que- que ven- crecer muros entre alemanes y extranjeros, entre personas que tienen trabajo y ~~entre~~ personas que están en el paro, entre jóvenes y- ancianos. Yo creo que esto es un poquito exagerado lo que d—dicen estos profetOs, pero- también tienen sus razones, y también tomemos estas palabras en serio. Tenemos que intentar con nuestras acciones ~~de~~ evitar cosas así. ♣ Tenemos que- esforzarnos mucho y mejorar nuestra sociedad, así ɜ por ejemplo en- en la- en la relación entre alemanes y extranjeros así como en todos los- otros relaciones. El Estado no puede efectuar esto solo. Todos los individuos tienen que contribuAr en esto. Somos nosotros (los) que tenemos que oponernos a este- / ɜ / ***trend*** / y somos nosotros quienes tenemos que quitar estas piedras. Si se trata de- ayudar a los vecinos o- si se trata de- ayudar a los desempleados, o so—si se trata de- ɜ / de ayudar a los pobres. Todo esto (lo) tenemos que solucicio—soluCICIonar de una manera, y todos—ɜ—todos los individuos tienen que contribu-ir en esto. Con esto, con estas palabras, doy por concluido este- congreso y- me gustaría ***decirle las gracias a toda la gente que ha venido***. Muchas gracias, señoras y señores."

Hoja de evaluación ·Ejercicio de interpretación simultánea B/A ❑ A/B ☒
(Se trata de una alumna ERASMUS. El español es su lengua C)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ☒(si contamos también las pausas rellenas 3)

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas (pequeña pérdida de información)❑
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ❑ satisfactoria ❑ pobre ☒(por carencias lingüísticas)
calcos ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

registro
siempre adecuado❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Ideas principales completas 15
Ideas principales parciales 1
Ideas principales omitidas o incorrectas 1

Comentario:
Los errores gramaticales oscurecen el sentido, aunque la entonación mejora el resultado.
En realidad, aunque consigue transmitir las ideas principales del TO, la producción no cumple con los requisitos de aceptabilidad en la cultura meta.

Uso de la redundancia

Síntesis 15
Redundancia útil 1
Redundancia inútil/incorrecta 3
Omisión de toda una idea secundaria
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
En general, aplica de forma consciente la estrategia de síntesis sin pérdida significativa de la información principal. No añade ideas secundarias en detrimento de las principales.

Reestructuración:

1ª 2
2ª 3
3ª 2
4ª 3

Impresión general:
La intencionada reestructuración se ve limitada por las carencias lingüísticas. En realidad, el rendimiento resulta insuficiente en la transcripción, pero la audición de la IS mejora la percepción gracias a los factores extralingüísticos y a que muchos errores pasan desapercibidos. Sin embargo, las carencias lingüísticas ya constatadas en las evaluaciones previas y finales se confirman en el ejercicios de IS.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 2

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP-L 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Fraternidad / es casi una ***insTitución*** dentro de Alemania. Tal (y) como // el ritual de la—de la in-nauguración. Para mí es (un) poco extraño que- en Alemania la relación entre judíos y cristianos es algo muy natural / hasta que uno se pregunta / si es necesario ʒ organizar una Semana de (la) Fraternidad, y para decirlo ya al principio si hablo de fraternidad / también ʒ incluye a nuestras hermanas. Una condición para esta naturalidad de que hablo / es / que había ʒ tiempos en que se asesina—ʒ—naba a judíos, pero también había personas que no ʒ participaban. Fueron entonces alemanes normales que en aquellos tiempos ʒ actuaron en contra de nuestros valores, pero también fueron alemanes normales (los) que ʒ ocultaron a los judíos y ayudaron a ellos. Solamente a causa de estas personas fue posible que continuara esta relación judeocristiana / gracias a estas personas que no olvidaron la humanidad. Y esto nos acerca ~~de~~ los temas muy actuales. Si en el Tercer Reich (hubo) personas (que) ayudaron_a- los juʔdeos, no fue porque leyeron en alguna parte sobre eso, es que vieron en los juʔdeos hermanos-, personas a las que tenían que ayudar, y eso ʒ señoras y señores, no son sutilezas. En lo*s* conflictos que todos nosotros conocemos no se trata de crear ʒ fraternidad, es—se trata de- ***conocerla***, y la creación de paz siempre empieza con el cambio de ideas equivocadas, se trata de- aclarar / los imágenes de clichés y de ***perjuicios*** / y la generali—ddd—generalización de- ***pueblos de características***. Y la paz siempre se crea a partir de personas que ven en el ***próximo*** (a) un ser humano que quizás tiene ~~una~~ otra religión pero que ʒ sobre todo es un ser humano como ellos. Y por eso no es necesario el ***pathos*** de- / de frases como "Todos los seres humanos se- transforman en fff—en—hermanos". Para eso ʒ es necesario un- sentido para la realidad y la racionalidad. Y es verdad // que las personas ʒ con sentimientos ʒ ʒ racista tiene un defecto de su percepción, ~~y~~ yo digo siempre cuando uno empieza a decir ʒ los ʒ extranjeros, los juʔdeos, los drag—trabajadores set—no—ʒ se tiene que fiar de- tales expresiones, porque quien abre sus ojos ve en- la ***persona enfrente*** un ser humano y no principalmente un judío, un trabajador, un extranjero. Señoras y señores, me alegra ʒ que- con señor Hanz Koschnik se- ʒ otorga un premio a una persona que- ha mostrado / su valor y su coraje. El ejemplo que ha dado hoy ʒ es motivo para nuestro agradecimiento / solamente con idoʔlos como él podemos lograr ʒ ~~a~~ conseguir la paz. ♣ // No solamente hablo de Koschnik administrador en—en ʒ Kosovo, ~~pero~~ también hablo del- de ***la persona Koschnik*** en general. ʒ Es más fácil hablar de ***eso*** ʒ sin haber vivido ʒ sus experiencias / ʒ y cuando hablamos del ejemplo de Kosovo ʒ uno corre el peligro de ʒ no creer más en la—en el ser humano ~~¿no?~~ en la fraternidad. Ø Y-, en este contexto, ʒ // los—ʒ // las instituciones de estabilización en regiones de crisis son muy importantes y la fraterna—ʒ—la fraternidad también incluye la internacionalidad de- los accio—de las acciones. Los seres_humano*s* tienen que- ʒ ***conocer*** que- ***perjuicios*** son- en contra extranjeros son- ʒ inTenciones de- de personas y // se tienen que- ʒ ***confrontar*** con acciones muy decididas, pero eso no puede cambiar de hoy a mañana // no se puede cambiar el programa / y- necesitamos mucha paciencia y- ***ejemplares*** ʒ importantes. Y no solamente se trata de la acción—de relación entre los juʔdeos y cristianos. // Invitamos a los seres humanos de todo el mundo / ʒ y tenemos que preguntarnos ʒ cómo- funciona nuestra sociedad en esta—en estos momentos en Alemante—ʒ—en Alemania no hay gueRa no hay crisis y tenemos que agradecer ***eso*** / pero- generalmente ʒ ***encima*** de la relación judeocristiana / yo dudo de que no haya conflictos // porque las palabras en sí mismo ya suena un poco antiguo // fue / entonces la tercera, el tercer valor de la revolución francesa // y la palabra no es nada moderno ni- ʒ como la 'globalización' o la 'deregulación' o palabras ʒ ʒ familiares.

Yo recibo miles de cartas / ʒ en las que ʒ alemanes me- cuentan sus situaciones difíciles de ***madres solas***, de gente que no tiene trabajo, ʒ de ***sin techos*** / a los que la sociedad no les parece muy ʒ frater- ʒ / muy fraterna, y eso no solamente concierne a la—la política // el sin techo también puede ser ayudado por un ***dueño de casa***, y una ***madre sola*** puede ser aru—ayudado por un vecino, no solamente el Estado tiene que ʒ mostrarse ʒ solidario, cada uno de nuestra sociedad ʒ tiene que participar en la solidaridad. El principio de que cada uno es ʒ responsab-ble de sí mismo ʒ no tiene ʒ valor absoluto en la sociedad. Si individuos ʒ quedan por detrás y están excluidos del de la sociedad del bienestar. ʒ Dentro de la economía elco—el egoísmo es un valor positivo y puede ʒ contribuir al bienestar de muchas personas, pero en la sociedad no—no es así /// y ʒ la relación de ju?deo—y—cristianos solamente es un ejemplo para la fraternidad. Y voy a citar una frase ʒ /// ʒ /// que es que ʒ 'superamos las piedras'. ~~Pero~~ se edifican nuevos muros entre pobres y ricos, entre alemanes y extranjeros, entre personas que tienen trabajo y personas en paro, entre jóvenes y ancianos / y lo que dicen—dichos profetas a veces también es un poCHo exagerado, pero algunos de ʒ // de los profecías tienen su- su valor. ʒ (Mediante) ***pasos pequeños*** tenemos que intentar mejorar la sociedad, tanto en la relación entre ju?deos y cristianos como en- la relación de nuestra soli—sociedad en general, y lo repito otra vez, el Estado no puede garantizar solo la solidaridad entre las personas, somos la sociedad civil ʒ (la) que tiene que- contribuir a la soli—solidaridad. Y cada uno dentro de nosotros tiene que- ʒ / ʒ superar los obstáculos. 3 En muchas ʒ situaciones de nuestra vida civil y cote—ʒ nuestra vida cotidiana. ***Al final*** quiero ʒ agradecerles ~~por~~ su atención y- espero que la semana de- ʒ relación ʒ judeocristiana ʒ tenga ***mucho éxito para todos nosotros***. Gracias".

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

ʒ: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ❑ A/B ☒
(Se trata de una alumna ERASMUS. El español es su lengua C)

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒(Irrita la repetición innecesaria de elementos)

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ☒(si contabilizamos las pausas rellenas)

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒(concordancia, omisión de determinantes) muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ☒(leves) varias ❑ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ☒ inadecuadas (pequeña pérdida de información)❑
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ❑ satisfactoria ☒ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

registro
siempre adecuado❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 12
Ideas principales parciales 4
Ideas principales omitidas o incorrectas 1

Comentario:
La tendencia es a expresar todas las ideas principales, aunque los problemas lingüísticos en español oscurecen el sentido en ocasiones.

Uso de la redundancia

Síntesis 10
Redundancia útil 6
Redundancia inútil/incorrecta 2
Omisión de toda una idea secundaria 1
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
Aunque aplica por sistema la simplificación, en ocasiones se centra en la transmisión de alguna idea secundaria y en consecuencia alguna idea principal queda parcialmente omitida.

Reestructuración:

1ª 4 Coincide con una expresión desafortunada, pero queda bien reestructurada y simplificada
2ª 1 No se entiende en absoluto
3ª 5
4ª 3 Regular por los problemas lingüísticos, pero simplifica muy bien la idea.

Impresión general:
A pesar de los problemas lingüísticos, consigue aplicar estrategias correctas de reestructuración que se fundamentan en la simplificación sintáctica.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 3
Bastante bien. Con todo, se aprecian las mismas deficiencias que en el resto de la interpretación (pausas sonoras, sílabas alargadas).

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GP (M) 04-05 IS

"Estimados señoras_y_señores, la Semana de la Fraternidad se ha convertido en una ***institución*** en Alemania. Al igual que hoy en día el ritual de la festividad de esta semana. Para mí es impresionante que sobre todo en Alemania / sea sobre todo por la relación entre cristianos y judíos se haya convertido en algo tan / firme. Todo / tan de derecho que esta semana de la hermandad si, realmente, tiene razón de ser. Si hablamos de fraternidad entonces nos referimos 3—claramente que también las hermanas están dentro de ese grupo. Ø Si partimos de la base de que es necesario, pues, hemos de partir de la base de que han participado personas en lo que ha sido el asesinato de otras personas. A principios del tiempo se han tomado solo [ininteligible] / también el que sean / alemanes, totalmente absolutamente normales, que han roto durante todo lo que signif-fican derechos humanos y civilización. También fueron personas absolutamente normal los que asesinaron también a judíos durante todo lo que era el período de nazis, pero también hemos de tener en cuenta que eran también cristianos y alemanes los que ayudaron a otros judíos a salir de esa situación. // ♣ / También gracias a estas personas, fue posible quitarle cierta importancia a lo que fue esa catástrofe y convertirlo todo en algo mucho más humanitario_por eso_estimados señoras y señores, estamos en medio de una serie de situación en la que hemos de preguntarnos una serie de ***cosas***, si en el Tercer Reich hubo personas que ayudaron a judíos, entonces hemos de preguntarnos sobre lo siguiente: ¿habrán tenido cierta memoria histórica / y se han basado en esta o simplemente se d—debe a unos principios morales intrínsecos a la persona humana? Esto no es algo absolutamente sin importancia. En todos_los contextos nacionalistas y sociales en los que se da un conflicto no s-e TRA sobre si hay cierta hermandad o no, sino el reconocer esta hermandad. La unión y la paz siempre empiezan con un punto de vista correcto. Hemos de comenzar dándoles solución y dar respuesta a la pregunta sobre por qué se han producido todos estos errores, una resolución sobre todos esos prejuicios que se han tenido. Todos esos errores que tuvieron consecuencias horribles. Esta hermandad y esta paz / parte simplemente de la perspectiva de las personas que tienen sobre las demás personas. Hubo personas que tienen una perspectiva concreta sobre unas personas que no tienen su propio punto de vista, y que tienen una forma de comportarse diferente_Esto no tiene nada que ver ~~sobre~~ una visión romántica de la fraternidad, como algunos piensan, ~~sino~~ tam-poco hace falta que haya un gran ídolo que determine una cita, diciendo "todos somos hermanos", simplemente hace falta ♣ un punto de- honestidad / perspectiva e ideas comunes. Los nacionalistas se detra—se definen como personas con un punto de vista equívoco, y en- realidad simplemente hay una m—mala percepción de la realidad. Siempre digo, cuando estoy en contacto con gente joven y hoy, que voy a captar a muchos a través de la televisión, que si alguien empieza a decir 'los judíos', 'los alemanes', 'los extranjeros', 'los trabajadores', lo que fuera, entonces siempre se- saber perder, saber decir no, esto no es real, ahí hay algo erróneo y tienes que ponerte a criticar esa perspectiva de decir qué es lo que es erróneo de esa- de ese comienzo de oración, porque si ustedes / abren los ojos, entonces se darán cuenta de que ven ustedes (a) la persona y no ven ustedes al alemán, al extranjero, al trabajador, al que fuera. Ø Estimados señores_y_señoras me alegro mucho sobre todo porque hoy estamos con el señor Hans Koschnik, una eXxtremadamen-te buena persona en cuanto a lo que es inmoral o no es inmoral y con sus hechos lo ha demostrado /// Ø El nos ha dado un ejemplo y por ello quiero agradecerlo. Solamente por la forma en como lo ha hecho este hombre Ø podemos conseguir la fraternidad y hermandad que queremos conseguir. No solamente me refiero / a lo que ha hecho en Mostar, en- la antigua Yugoslavia, s-sino también señor Herr Koschnik / en todo lo que ha hecho para conseguir la hermandad del pueblo cristiano y judío.

Todo esto, estimados señores y señoras, se dice realmente mucho más fácil de lo que en la realidad es. Si pensamos en Mostar, en el norte—norte de Italia, en Gaza, en Hebrón ya no quiero enumerar nada más, entonces, muchas veces, ha estado tentado a pensar que la—el hecho de la fraternidad realmente no existe y se pone en duda este hecho de que realmente sea pos(ible) ¿Cómo se va a poder conseguir resolver todos estos conflictos? Con acciones diplomáticas, con acuerdos de paz, son muy importantes realmente, pero hasta a veces es hasta absolutamente necesario luchar contra la Ruptura de de derechos humanos pues, luchar contra ello con armas // Algo que desde luego es necesario es que las personas s-sepan que las imágenes perturbadas de los demás son absolutamente irreales y son muy peligrosas y hay que abrir los ojos, los ojos con argumentos sólidos y con una perspectiva congruente. Muchas veces para poder conseguir quitar estas perspectivas de enemigos necesitamos una palabra concreta y clara. Esto no ocurre de un día para otro. No se puede resolver y conseguir esa solidaridad y fraternidad, reprogramar esta situación de un día para otro, se necesita tiempo, mucha paciencia y sobre todo se hace falta ejemplos muy buenos, como el del señor Hans Koschnik. Aquí estamos // ante nosotros mismos // más allá del conflicto entre cristianos y judíos. S-si anun—si enviamos un mensaje moral a los demás nos hemos de preguntar ¿qué es lo que ocurre con nosotros? ¿Qué es lo que ocurre en nuestra sociedad? Claro, ~~nosotros~~ en Alemania en la actualidad no existe un gran terror, ni siquiera una guerra civil. Para eso hemos de estar agradecidos, pero si realmente estamos, / mucho más allá de lo que es la relación de cristianos y judíos, si realmente aquí hay un clima d—de fraternidad, pues sí, sí que dudo un poco de ello. Ya la palabra / s /// ♣ Ø si hablamos de la palabra [ininteligible], que ya la sacábamos de—como tercer eslogan de la tercera, de la- // la revolución francesa /// Ø ... (+)Ahí se equivoca(+). Si cogemos una serie de ejemplos en laJ que estamos absolutamente en situaciones críticas, como por ejemplo estamos en la calle, no tenemos trabajo y estamos en una sociedad, y realmente estamos en esa situación, en nuestra sociedad conseguimos muy poco de los demás y esto, ***señores y señoras*** / no solamente influye en la política- particular y estatal 3 Si un hombre no tiene trabajo, el empresario le puede ayudar al que no tiene ninguna ayuda pues también le puede ayudar aquel que tiene, a aquella persona que es madre soltera también le puede ayudar cualquiera de los integrantes de la sociedad. No solamente es el Estado el que debe ayudar, también es la sociedad, cada uno de nosotros es el que tiene que ayudar. Naturalmente, en una sociedad libre, como es la nuestra, partimos de la base de que cada uno de nosotros es responsable para uno mismo, pero, desde luego que hemos de ayudar desde un punto de vista económico // también hemos de tener en cuenta el otro lado. El ejemplo económico, en una sociedad capitalista en el que los débiles se quedan atrás, pues se puede extrapolar perfectamente al resto de los aspectos sociales. El egoísmo, que en mu—en algún aspecto económico es algo positivo para conseguir el bienestar, por medio de la ambición ¿pero realmente para una sociedad es importante lo del egoísmo, además de para ir hacia ***alante***? Pues no. El eslogan que vamos a lanzar este año para esta / semana / va mucho más allá de la relación entre cristianos y judíos. Y a conciencia Ø por tercera vez voy a lanzar el eslogan. // Ø 'Limpia las piedras y échalas a un lado'. Este eslogan es de absoluta actualidad. Hay profetas que ven crecer nuevas murallas entre ricos y pobres entre, alemanes y extranjeros, entre jóvenes y viejos, entre gente que tiene trabajo y no tiene trabajo, todas estas pro-fetas a veces dicen cosas / que están fuera de lugar pero a veces hemos de tener a estas personas en cuenta y hemos de escucharlos y hemos de intentar con todos nuestros hechos / el- echar a un lado a todas estas profecías. Con nuestro trabajo diario hemos de hacer de esta sociedad algo mucho mejor. Tanto en la relación entre cristianos y judíos como también de forma genérica en nuestra sociedad. /// Por eso digo de nuevo: el Estado no puede ser el único responsable para conseguir la fraternidad, nosotros

como personas, cada uno de nosotros, somos los que tenemos que dar esa garantía y nos tenemos que responsabilizar de ella. Nosotros somos aquellos que tenemos que conseguir este modismo nuevo, de-bemos ~~de~~ conseguir cada uno de nosotros los que tenemos que, estas piedras que decimos, tenemos que echarlas a un lado. Tanto si ayudas al que tienes al lado, como si ayudas al vecino. Como bien hemos dicho, todas estas piedras que tenemos en nuestro eslogan hemos de quitarlas y echarlas a un lado. Quiero hacer hincapié en el aspecto más importante de todo este discurso que he pronunciado: no es, no es, no es en absoluto responsable el Estado. El Estado elegido por nosotros, puede hacer y ha de hacer algo, pero no es el principal responsable. Somos cada uno de nosotros, que también conformamos piedras, pero de otra forma, los que tenemos / que ponernos a trabajar y llegar a todos los integrantes de nuestra sociedad. Sin hacer estas diferenciaciones que muchos ***van por ahí*** haciendo, esas diferenciaciones que lo único que consiguen / es que haya unos débiles y unos fuertes. Y me remito de nuevo a nuestro modelo económico, que deja a los débiles atrás. Pues no, quizás este modelo económico está consiguiendo ***pues*** que se extrapole a todos los contextos y, desde luego, no es lo que hemos de conseguir. Estimados ***señores y señoras***, no son los cristianos y los judíos los únicos que tienen diferencias, podemos encontrar diferencias en cualquier otro contexto, y tenemos que hacer no solamente en Alemania sino en el contexto global de toda es-te mundo una sociedad íntegra, que piense no solamente en sí mismo sino que piense en los demás. Hemos nombrado ya el ejemplo del señor Koschnik. Pues, agarrándonos a este ejemplo, hemos de ser un modelo para los demás, para las futuras generaciones, para que día a día vayamos consiguiendo ese mundo global, ese mundo global pero mucho más justo, mucho más limpio mucho más todo, de lo que es hoy en día. Estimados señoras y señores, muchas gracias por su atención y pasen un buen día."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒(pero largas) varias ❑ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒(concordancia) varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ❑
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ☒
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒(casi siempre) satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ☒(casi excelente) suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 13
Ideas principales parciales 3
Ideas principales omitidas o incorrectas 1

Comentario:

Uso de la redundancia

Síntesis 5
Redundancia útil 9
Redundancia inútil/incorrecta 5
Omisión de toda una idea secundaria
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
No parece que aplique con frecuencia estrategias de síntesis. Es más, en ocasiones parece que alarga la formulación de las ideas.

Reestructuración:

1ª 3 (Alejado del TO, pero no preciso en la transmisión del sentido).
2ª 5 (Aunque formulación larga).
3ª - (Coincide con una omisión, aunque no se contabiliza, porque se transmite el sentido).
4ª 3 (Bien, aunque el registro es bajo).

Impresión general:
Destaca su velocidad. En ocasiones resulta difícil de comprender e irrita el uso de formulaciones completas. Se aleja mucho del TO, reestructura, pero no gracias a la simplificación. Quizás abusa de la paráfrasis.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 4

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-1 (A) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Hermandad / se ha convertido a lo largo del tiempo en una ***institución asidua*** / ~~con la que~~ todos los años comenzamos con el mismo ritual. No obstante, para mí es increíble que justamente en Alemania // se haya convertido el término 'hermandad' entre cristianos y judíos como algo tan natural, por lo que me tengo que preguntar si la relación // que se ha ɜ ɜ establecido aún requiere de tal término. Si hablo ~~d~~el término de- hermandad, también me refiero / a la que tenemos actualmente. // Es tan comprensible // pues en la época en—n los que los judíos mataron a la gente también hubo gente // que ɜ no siendo / ni cristianos ni judíos perecieron. / No obstante, /// también hubo alemanes que dej—que- escondieron a judíos y que los siguieron tratando como personas. Gracias a este tipo de personas fue posible que después // posible quitar todas esas piedras que se pusieron en (el) camino y que perdieron sus vidas, y justamente por ello ya estamos en el ɜ—centro de la cuestión. Si en el Tercer Reich / si hubieron alemanes / que ayudaron a los judíos, no fue porque lo leyeron en libros, sino porque vieron al hermano, porque para ellos fue algo natural, y eso, señoras y señores, no es ser quisquilloso. En los conflictos sociales, religiosos y políticos que hoy tenemos, justamente se trata de establecer—de no establecer / hermandad, sino de vivirla, ~~o sea~~, no nos dejamos confundir / el intento de crear un-na paz se hace realmente aclarando conceptos, (+)principalmente en la juventud(+), aclarar los clichés, / aclarar las generalizaciones tan dañinas que se hicieron, hacer las paces y crear paz es algo que nace en el ser humano. El compañero que vive de forma diferente o crea en algo diferente / ***delon***… / Todo eso, es muy respetable y no tiene nada que ver / para no ver la hermandad. Tal como dijo Marcus: "Todos los hermanos se convierten en hermanos". Es algo que ha de- entrar dentro de nosotros. (A) Los racistas y los nacional—listas / s—ɜ se (les) denomina personas que no ven, y es que tienen un defecto en su percepción, y yo les digo conscientemente a los jóvenes / y más hoy, al poder llegar a través de la televisión, cuando digo /// // que no pueden creer / en todo lo que se les dice, tienen que poner en duda y cuestionar, tienen que abrir los ojos para ver a la persona, al ser, y no diferenciar a la gente entre 'alemán' o 'musulmán'.

Señoras y señores, me alegra especialmente que hoy / se encuentra el señor Koschnik / entre nosotros, el cual está movido por cuestiones morales. Sin querer quitarle el ***laudatzio*** quiero darle*s* el ejemplo que él ha dado, invitándoles: Sólo como él lo hizo / podemos / la—y conseguir la paz y la hermandad. Ø Y no quiero decir solamente sus logros, sino también /// también sus logros como la paz que ha logrado entre los judíos y m—musulmanes. Si pensamos en Mo—en MostarT, ~~a~~ Gaza // sin querer enumerar más, tenemos ahí el intento de la hermandad / y no podemos dudar. / ¿Cómo van a poder ser solventados estos conflictos? Tratados de paz, encuentros, son naturalmente muy importantes. Es incluso importante // hacerles frente incluso con armas / en una solidaRAD multinacional, y justo para la hermandad pertenece // y—y es insustituible lo que dije al principio: las guerras tienen que reconocer y entender /// que / todo ɜ—se está convirtiendo en armas /// / y necesitamos para su exterminación, una palabra clara y contundente. /// Uno no se puede reprogramar para convertirse en hermano o en solidario (-) de hoy para mañana (-). Por lo que necesitamos es paciencia, un buen ejemplo / y aquí llegamos a nosotros dos mismos. Al hablar la—entre la relación—de la relación entre judíos y cristianos… / Si mandamos un llamamiento al mundo exterior tenemos que preguntarnos para empezar ¿cómo estamos viviendo nosotros en nuestra propia sociedad? Naturalmente, aquí en Alemania, ahora no existe terror / y tampoco guerras entre hermanos. ♣ Pero /// más allá de la relación entre cristianos y judíos /♣/ si hay realmente hermandad entre ellos es algo que a veces dudo. Ya en sí la palabra misma / suena hoy en día

algo anticuada. Anteriormente, la palabra formó parte de la tercera /3 ***parole*** de Francia. La palabra no es moderna como glo l—la globalización, o regulaRZAción, o igualdad. La cuestión en sí es para mí—está latente para todos nosotros.
He recibido miles de cartas de ciudadanos alemanes // 3 en el extranjero han padecido ♣/// con madre soltera que tienen que mirar el dinero. /// Vemos que nuestra sociedad es poco // fraternΛ. A—al desempleado le puede ayudar un- /// Ø negociante, a la madre la puede ayudar un vecino, no solamente el Estado tiene la obligación de prestar ayuda social, sino cada uno de nosotros // se le llama para que ayude. / A realmente // te- tenemos como principio activo en nuestra sociedad que cada cual es responsabilidad de sí mismo. Lo que es plausible en una economía mundial // ha de ver también su lado contrario, donde se vive el frío, la exclusión… 3—Es cierto que dentro de la economía y la fabricación // tenemos egoísmo, y que todo eso puede conllevarlo, pero no tiene por qué ser así. Bajo el lema / en el que hacemos este encuentro anual va mucho más allá de la relación // que tenemos // y voy a nombrarlo <por tercera vez>: "Quitad las piedras del camino". Este lema es también para nosotros de la mayor prioridad. Vemos crecer los muros entre ricos y pobres, entre aleman-nes / y extranjeros, entre los que tienen y no tienen trabajo, entre jóvenes y ***viejos***. Creo / que lo que dicen estos profetas es un poco exagerado, pero tenemos razones para te—3—escuchar con seriedad a estos profetas, pues tenemos que intentar, con nuestros actos / que esas profecías no se cumplan, depende / (de) que con un trabajo pequeño hagamos una mejor realidad. La relación entre cristianos y j—y judíos es al—debe ser algo completamente normal en nuestra sociedad, por eso digo otra vez, el Estado no puede / llevar sólo la fraternidad. Nosotros, las personas, que son como individuos, tenemos que hacernos cargo y generar esta garantía, somos nosotros los que tenemos que resustirnos a—a—a esta línea. Somos nosotros los que tenemos que tenemos que apartar las piedras // ya sea la ayuda entre / vecinos o con judíos // o con- / Ø grupos minoritarios, todos ellos requieren de nuestra ayuda, de nuestra cooperación. Es importante que nos sensibilicemos ante las necesidades del prójimo, pues, en algún momento, podríamos ver—nos a nosotros mismos como el necesitado, y sólo nuestra tranquilidad de conciencia por haber prestado ayuda nos reconfortará en ese momento y nos dará la fuerza y la fe y la confianza de que vamos a recibir esa ayuda que nosotros en su día prestamos.
Es así, señoras y señores, como quiero concluir // esta entrada / esta bienvenida en nuestras jornadas / un año más. Gracias y bienvenidos.

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ❑ muchas ☒
(aunque no todas son graves)

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ☒
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ❑ satisfactoria ❑ pobre ☒
calcos ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 10
Ideas principales parciales 6
Ideas principales omitidas o incorrectas 1

Comentario:
Al escuchar su presentación algunos de los errores pasan desapercibidos. Algo que debemos valorar como positivo.

Uso de la redundancia

Síntesis 6
Redundancia útil 3
Redundancia inútil/incorrecta 5
Omisión de toda una idea secundaria 4
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
Cierta tendencia a la síntesis de la redundancia, pero aún no se controla la estrategia, puesto que el abuso y la redundancia inútil se alternan. El exceso de pausas hace perder la coherencia del discurso.

Reestructuración:

1ª 1 (Adición que confunde. Oración inacabada)
2ª 1 (Discurso paralelo)
3ª 2 (También coincide con errores de sentido)
4ª 2

Impresión general:
Aunque en otros fragmentos que no entran en el estudio sí reformula el discurso original en su texto meta, podemos observar como ante los fragmentos más complejos surgen mayores dificultades para aplicar estrategias, lo que a su vez se traduce en la aparición de errores de sentido.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 3

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-1 (B) 04-05 IS

"Estimados ***señores y señoras***, esta Semana de la Fraternidad se ha convertido en una ***institución***, ***festiva***, así hoy este ritual de inauguración, esta semana se rea—va a realizar en este momento. Para mí es asombroso que, en Alemania, ʒ esta relación entre los cristianos y los judíos ʒ ***se haya producido este- este concepto*** de la fraternidad de una forma tan fuerte. Así / me gustaría ʒ ex-plicar que esta relación entre- entre estos pueblos necesita sobre todo una una- señalada fraternidad. Cuando hablo de fraternidad me refiero también por supuesto a las hermanas, a la herma, hermandad. 3 / En la- en la época de los judíos en Alemania también se- existían alem—ʒ personas ʒ que no se inmiscuyeron en este problema. ♣ ʒ Eran quizás alemanes / muy normales que /// // que en—en esa época consiguieron a—ayudar a los j—judíos protegiéndolos de las injusticias. Gracias a esto fue posible, tras la- ♣ tras la- la guerra ♣ ayudar a estos—tas personas. ♣ Y justamente gracias a esta- relación ʒ hemos conseguido hoy que muchos ʒ / judíos, muchos / gitanos fueran salvados de la guerra y esto es lo que ha hecho que se c—escriban muchos libros sobre la m—moral. Puesto que ʒ / esto ha dado lugar a este / sentimiento. En los- conflictos nacionales y sociales (-) que todos conocemos no se trataba concretamente de la- / de la hermandad, sino no de—de- inf—infringirla sino de- / reconocerla. Y justamente así es como comienzan los con-flictos, ʒ malinterpretando estos conceptos// Debemos ʒ destapar los clichés, aclararlos, ʒ ♣ /// La hermandad y la paz son conceptos que salen ʒ de las personas y son las personas las que // las ♣ ... Esto no tiene nada que ver con una- / hermandad romántica como se- se opina // ʒ / se necesita sólo razón / un punto de vista / sobrio // Todos los nacionalistas se ʒ ♣ son tachados de / ciegos /// // ♣ Cuando alguien comienza a decir 'los judíos', 'los alemanes', 'los extranjeros', 'los—los trabajadores', es decir, separarlos, entonces no debemos / pensar que esta persona /// es muy ***boba*** y que ***son vagos los conceptos***, esta forma de—de expresión. Y así n—no debemos s—separar a—a las a las distintas personas.

Señores y señoras, me- alegro mucho de poder- hoy con- Herr Hans KoschLiG, ***con este señor***, poder tratar el tema de la- / inmoralidad// y- // me gustaría ʒ recordar ʒ el ejemplo que nos ha dado, y agradecérselo igualmente. Este / gracias a sus—a su trabajo podemos encontrar la—la paz y la- y la fraternidad. 3 También sus méritos en Yugoslavia, son muy importantes, lo mismo que la fraternidad entre los judíos y los cristianos. Por todo ello // ʒ se- la realidad es mucho más- o parece mucho más sencillo que lo—de lo que es en realidad. No quiero- enumerar una vez más… y dudar de / la fraternidad entre estos dos pueblos. // Tratados / diplomáticos, así como le—el interponer ʒ la paz por encima de todo son necesarios y muy importantes, y ʒ debemos // evitar / las armas e imponer la solidaridad. Y justamente esta fraternidad está relacionada con la internacionalidad. Las personas deben reconocer y comprender que / los enemigos son os-sércela / pensar en enemigos es peligroso, puesto que nos separa. Para ello, para evitar esto necesitamos / pen—pensar en algo claro y duro. Esto por supuesto no se va a conseguir de un día para otro, pero de—necesitamos / tiempo, paciencia y, sobre todo, buenos ejemplos a seguir. Y así hemos llegado a este tema. ♣ Cuando cuando ap—apelamos de forma moral /(-)/ cómo, cómo es la relación, cómo—cómo es nuestra sociedad // en- ʒʒ, por supuesto aquí, en Alemania, vemos que no existe ni- ni terror ni- ni- ningún tipo de- guerra, y por ello debemos estar agradecidos. Sin embargo, tengo que- repetir que la relación entre los ♣ cristianos y los judíos es ʒ / del—no es del todo, siempre puede mejorar. Todo esto suena quizás un poco / anticuado. / ***Bueno***, la tercera // palabra, la tercera-… de la revolución francesa… Conocemos palabras como la ♣ 'globalización', la 'regularización' o la 'igualdad'.

Rec-ibo miles de pel—de- / cartas en las que me escriben ʒ / personas ʒ comentándome las dificultades que- que sufren a la hora de- conseguir trabajo ʒ, cómo / incluso mujeres- ʒ / madres solteras ʒ, cómo personas sin—sin hogar se ven obligadas a- a sobrevivir. (-) Y esto, ***señores y señoras***, no-, n-o es cuestión sólo de la política estatal. A est—a estas personas también las puede otro tipo de personas. A la mujer sin- sin pareja puede ayudarlo el vecino u otro tipo de persona, es decir, existen ayudas sociales, todos podemos // podemos ayudar. En una sociedad, libre, está claro que todos somos responsables de nosotros mismos, y podemos ayudar. ʒ Desde el punto de vista económico / vemos que- ʒ existen una serie de- debi—debilidades // que ʒ /ʒ nuestra economía / ʒ se mueve por el- egoísmo. El egoísmo es algo bastante positivo que mueve a muchas personas, pero ʒ en la sociedad esto no es- igual. En estas- / s-situaciones debemos tratar lo que ocurre con con cristianos y judíos, y quiero- // quiero citar el- el- lema, ♣ que consiste en 'echar las piedras afuera'. Debemos evitar q—q—que crezcan los muros de piedra que existen entre s—entre ricos y pobres, entre jóvenes y mayores y—y creo que aunque lo que estos profetas dicen sobre ʒ tirar estos muros de piedra ʒ es un poco exagerado, sin embargo, estas profecías ʒ s-on muy importantes, son—son la base. Y dependerá de ello que nuestra sociedad mejore. De forma general. Por ello, repito / el Estado no puede, de forma independiente e individual, conseguir / que la fraternidad sea exitosa. Somos nosotros los que debemos garantizar este éxito. Somos nosotros, los ciudadanos, los que debemos limpiar estas piedras, recoger estas piedras. Ø ♣ Y ʒ para conseguir este fin debemos, por tanto, trabajar unidos. Aquí me despido, muchas gracias por su atención y esper—espero que disfruten de esta Semana de la Fraternidad. Muchas gracias."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

ʒ: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

omisiones
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ❑
graves (pérdida de la información principal) ☒

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

adiciones
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ☒
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ❑ satisfactoria ❑ pobre ☒
calcos ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

soluciones acertadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Ideas principales completas 7
Ideas principales parciales 5
Ideas principales omitidas o incorrectas 5

Comentario:
Se construye un texto meta en el que abundan las versiones no exactas. En varias ocasiones se produce un texto paralelo al discurso original.

Uso de la redundancia

Síntesis 5
Redundancia útil 2
Redundancia inútil/incorrecta 4
Omisión de toda una idea secundaria varias
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) varias

Impresión general:
En ocasiones se apoya en la redundancia del discurso original para corregir errores de sentido. Resulta difícil hacer un seguimiento del uso de la redundancia por la tergiversación del sentido.

Reestructuración:

1ª 1 (Transmisión incompleta. Oración inacabada)
2ª 2 (Incluye un ejemplo de autocorrección necesaria)
3ª -
4ª 2

Impresión general:

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 3

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-1 (C) 04-05 IS

"Señoras y señores, Ø la Semana de la Fraternidad / se ha convertido en Alemania en una ***constitución fija***, y hoy nos encontramos aquí en la inauguración de esta semana. Para mí es // un honor que se haya convertido / que se—que se haya producido una buena relación entre judíos y cristianos /// / Para decir lo mínimo de / cuando s—cuando hablo de- fraternidad... /// /// // En los tiempos en que fueron asesinados los judíos en Alemania... Ø ♣ Ø /// /// /// / También /// también ha habido // también ha habido 3 alemanes que trataron bien a los judíos. Este tipo de personas fue, después de la guerra... ♣ Ø /// /// /.
Señoras y señores... 3 /// Cuando en el Tercer Reich algunas personas ayudaron / a judíos... ♣ [*Profesor: "Sigue, no abandones. Continúa."*] /// /// /// Sí. En // entre los otros confli(C)tos no (se) trata—no se trata de-... ♣ /// /// / Los procesos de paz siempre / empiezan con aclaraciones sobre- / sobre lo cometido, pero eso es... ☺// Nada. // La paz... // ☺♣ Ø /// /// /. Esto no tiene nada que ver // con una fraternidad romántica entre los hermanos ☺ / ya que / ya que todos los todos los hombres no pueden ser hermanos Ø. 3 /// Los racistas y los fanáticos / no sé. /// // ¡Ay, dios mío! // y... Ø /// /// /// /// El que abre los ojos // tiene que tratar a todas las personas igual.
Señoras y señores, me alegro de que hoy, con Hans Koschnik... /// / Ø /// Me alegro de estar hoy aquí con un hombre que ha reflejado lo que sentía en sus memorias. /// Sólo con lo que ha hecho este hombre podemos alcanzar la paz /// /// / Me—me refiero a Koschnik en muchas facetas. Señoras y señores, // cuando pensamos en MoRtar, el norte de Gaza, en Irlanda /// también se duda entre la hermandad entre las personas. Cómo se arreglan estos conflictos. /// /// /// // Tiene que haber mucha soliDIdaridad para solucionar el conflicto. /// // Ø Las personas tienen que comprender que las ***fotos*** de enemigos son muy peligrosas. A veces les // a veces necesitamos para su... Ø /// // La hermandad y la solidaridad no se programan en un día, tiene que ser cosa de mucho tiempo, y además también exige buenos ejemplos. /// // En lo que respecta a la relación entre judíos y—y cristianos // también ***nostroclo***—nos tenemos que preguntar a nosotros mi—a nosotros mismos cómo es en nuestra sociedad este tema. Aquí en Alemania... ♣ ♣ /// /// // Si aquí // s-si pregun... ♣ ♣ /// / Ø. El concepto de s- de zona o pueblo está pasado de moda. /// Hay que admitir /// / hay que admitir que esta palabra no es una palabra como por ejemplo la globalización. ///
Recibo cientos, ¡buff!, recibo cientos de cartas / en los que me preguntan muchas cosas, y entre ellas dudan entre la relación, entre distintas culturas. /// /// /// ♣ ♣ Esto no sólo- ***choca*** contra la política, el pueblo también puede... /// /// // ♣ ♣ He de decir que toda la sociedad puede ayudar mutuamente, se pueden ayudar mutuamente. /// // En el ámbito económico... /// /// /// /// // En la par... ♣ ♣ /43 segundos/
Hay profetas que ven crecer muros entre ricos y pobres, entre parados y contratados. /// //(-) Pero también tenemos que tomar en serio a estos profetas. Tenemos que intentar con nuestros hechos, tenemos que intentar /// tenemos que intentar hacer mejor a nuestra sociedad /// la relación entre judíos y cristianos y en general también, en general en nuestra sociedad. Por esto digo una vez más / que el Estado no puede garantizar esta fraternidad, no sólo el Estado, nosotros, indudablemente, también podemos garantizarlo. // Nosotros somos los únicos que podemos quitar estas piedras de en medio. // Si se—da igual que se trate entre la- ayuda entre vecinos. Tenemos que ayudarnos unos a otros, señoras y señores, no puede ser una medida solamente individual. Muchas gracias por su atención."

Al observar que el sujeto estaba teniendo una experiencia muy frustrando, se interrumpe el ejercicio y se le pide que transmita únicamente las ideas principales del discurso original, lo que en un principio invalida los resultados para el estudio. No obstante, podemos suponer que el resultado final no hubiera resultado mejor que el obtenido.

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ☒(+ Omisiones) muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ☒

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒(¡16!)

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ☒

reformulación buena ❑ satisfactoria ❑ pobre ☒
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado☒ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

soluciones acertadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

Ideas principales completas 2
Ideas principales parciales 5
Ideas principales omitidas o incorrectas 10

Comentario:
Omite prácticamente todo el discurso.

Uso de la redundancia
Síntesis
Redundancia útil
Redundancia inútil/incorrecta 2
Omisión de toda una idea secundaria 15
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
No se aplica ninguna estrategia de síntesis, porque el sujeto reproduce lo que puede.

Reestructuración:
1ª 2
2ª 2
3ª -
4ª -

Impresión general:
Negativa. Omisión tanto de la información principal como de la secundaria. Numerosas frases inacabadas y algún contrasentido en las adiciones.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 2

Conclusión del discurso:
coherente ❑ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

El sujeto C-1 no cumple con el requisito previo de conocimientos de lengua alemana.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-1 (D) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la- Fraternidad es en Alemania una especie de ***institución***. Y se ha convertido también en un ritual de la libertad. Sin embargo, puede resultar un poco sorprendente (que) esta relación entre judíos y alemanes se haya denominado como- como fra—semana de fraternidad. Así que uno tiene que preguntarse qué relación, (+)qué característica tiene esta relación para que haya recibido este nombre y que se realice durante esta semana(+). Cuando hablamos de fraternidad / por supuesto también- estamos excluyendo a las mujeres en este término. En el tiempo en que- los judíos eran asesinados en Alemania... / y tiene que ver, por supuesto, nos hace re—este hecho nos recuerda aquello. Hay muchos alemanes (+)acostumbrados a- a un significado de lo que quiere decir 'humanidad' y fr—fraternidad(+). Pero hay que tener en cuenta que- que (+)antes los judíos eran atacados y discriminados(+). Después de la guerra // la relación entre los judíos y los cristianos 3 cambió. Y no debemos perder aquella humanidad que surgió después de la guerra. Pero hay otras cuestiones que son más de actualidad. Pero porque no debemos 3 tener en cuenta los motivos sólo porque nos sintamos culpables de lo que pasó o por la moral de lo que ocurrió, sino porque realmente son ciudadanos que conviven con nosotros. 3 Además de los—aparte de los conflictos sociales y culturales que—que puedan existir entre dos ciudades distintas, hay que- mantener una fraternidad y conocerla, conocer su cultura. El significado de- la paz y d—de la convivencia hay que mantenerlo por encima de- de- de la- de los clichés y de esa declaración de- de ***cosas perjudiciales*** que enfrentan a las personas. La paz es algo de- todas las personas, que es independiente de que uno pueda tener otras ideas, otros- ideales y costumbres que otros. La libertad tiene que ver con el significado romántico de la fraternidad, que va más allá de- la simple frase de que 'todos los hombres somos hermanos', sino que tiene un- un contenido mayor y más importante. El- fanático nacionalsocialismo // es perjudicial y en contra de la fraternidad. Puedo decir consciente de que- los jóvenes... // 3 se dice, se separa a las personas por judíos o emigrantes, y si después 3 basándose en clichés, pero esto es una tontería. El hecho de utilizar estas palabras y—y clasificar a las personas // ya que todos somos personas y- es independiente (de) si (somos) judíos, alemanes o- / de otras nacionalidades.

Señoras y señores, me alegro mucho // de estar aquí con / con una persona que nos ha mostrado el verdadero significado de la moralidad. Y me gustaría tomarlo como ejemplo de-l de lo que es la fraternidad y agradecérselo. Ya que mediante- el tipo de cosas como las que hace esta persona se puede- conseguir la libertad y la fraternidad. Y puedo tomar como ejemplo loAs // las situaciones que han pasado por ejemplo en Kosovo y en Yugoslavia, que también_han- sufrido esem- ese desencuentro (-). Cuando pensamos en- Gaza, en- el norte de Irlanda (-) tenemos que intentar buscar y reforzar la idea de fraternidad entre las personas para que no ocurran—sigan ocurriendo casos como este. Y 3 propuestas diplomáticas, ***adaptaciones diplomáticas***, 3 sobre todo son importantes para esta- esta finalidad. Y el hecho de- de no defender nuestros ideales por medio de las armas, sino por medio de una solidaridad nacional. Pero también le—la- la fraternidad tiene que ver con la internacionalidad y // las personas deben saber / y—y conocer // que se debe de acabar con estas- estos clichés y estos perjuici—prejuicios. Esto, por supuesto, no se consigue de hoy para mañana // y uno no puede- ir—programar una solidaridad y una fraternidad internacional de hoy para mañana, para esto se necesita trabajo y colaboración. Y para esto también realizamos esta—este acto. Si apelamos a / causas morales / a cuestiones morales podemos / observar lo que ocurre en nuestra sociedad. (-)(+) No podemos evitar que cuando / pensamos en ello nos acordemos de- de los judíos y del-Holocausto. (+)En un clima fraternal / 3 contribuye al hecho de que ya no haya dudas sobre- /

nuestras- nuevas convivencias(+). Por ejemplo la—la tercera ***parola*** de la República francesa no es una, no son ***cosas*** que estén- ningunas palabras que estén inculcadas en nuestro vocabulario, en nuestra cultura, como por ejemplo 'globalización', o otras que son se pueden considerar más modernas.

Pero no debemos olvidarnos tampoco de- de estas situaciones. Hay que- tener en cuenta a las personas que no reciben educación, no encuentran trabajo, o no tienen una—una- perspectiva clara para su vida, ahí también tene—de—tenemos que ejercer el concepto de fraternidad, que no tiene sólo que ver con la política de Estado. Pue- podemos ayu- / ayudar a nuestros vecinos y las personas que viven solas o que no encuentran trabajo pueden ser ayudadas por un- empresario o por / por otro ciudadano no es sólo una cuestión de Estado. Naturalmente, en una sociedad libre se defiende que cada uno es responsable de sí mismo, pero- / la—la verdad es que en nuestra sociedad también hay- hay otra parte que no es tan- buena. Hay personas que no tienen- la misma… // existen diferencias económicas entre las personas. Hoy en día en las sociedades / que se basan en—en la- economía existe un egoísmo // y que se ha podido trasladar a la sociedad, pero esto no debe ser así. También me gustaría decir que hay que quitar las piedras entre las naciones de- / entre las personas y entre- las—los judíos y los alemanes, y que hay que derribar ese, ese muro. Moral. Que hay muchos- profetas que elaboran- nuevos / nuevos muros entre- entre alemanes y extranjeros, entre personas mayores y jóvenes, entre- personas que tienen trabajo y desempleados. Pero estos muros también tienen que ser derribados. Que debemos de- de acabar con estos profetas. Con nuestros actos, tenemos que intentar combatir estos- estos muros / y poder conseguir una sociedad mejor para todos, no sólo entre- los- cristianos y judíos, sino entre todos los miembros en- nuestra sociedad en general. Por eso quiero decir que no sólo el Estado debe ser y puede ser sólo fraternal. Ellos 3 / deben ~~de~~ 3 ~~de~~ garantizar esto, pero ***esto*** es una cuestión de todos, y todos debemos colaborar en ***esto***, ya que todos somos la socie—formamos la sociedad // y debemos ~~de~~ ~~de~~ ***participar en- en este fin***. No sólo ayudar a—una cuestión de ayudar a los judíos o—o a otras minorías étnicas que no- que no tienen trabajo, tienen dificultades, sino es una cuestión de- social, de ayudar a todas aquellas personas que- que lo necesiten sin tener en cuenta las diferencias culturales o- sociales, ya que- la fraternidad no debe ser sólo esta semana en la que se celebra sino debe s—~~de~~ ser un- un valor y un fin que debemos de mantener todos durante todos- todos los días. Para poder- contribuir así a mejorar nuestra sociedad. Y con esto termino y es me despido".

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ☒
graves (tergiversación del sentido) ☒

reformulación buena ❑ satisfactoria ☒ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ☒ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

soluciones acertadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Ideas principales completas 6
Ideas principales parciales 5
Ideas principales omitidas o incorrectas 6

Comentario:
En varios fragmentos se construye un texto paralelo. Se puede deber a problemas de comprensión o a la falta de habilidad.

Uso de la redundancia

Síntesis 10
Redundancia útil
Redundancia inútil/incorrecta 5
Omisión de toda una idea secundaria varias
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) varias

Impresión general:
Cuando la redundancia del discurso original coincide con una idea mal transmitida en el texto meta resulta difícil contabilizarla. Con todo, el sujeto muestra cierta tendencia a la síntesis.

Reestructuración:

1ª 3
2ª 2
3ª 3
4ª 2

Impresión general:
Da la impresión de que si comprendiera o supiera analizar mejor, podría reexpresar en su interpretación mejor las ideas del discurso original.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: Poca fluidez en la finalización del discurso. 2

Conclusión del discurso:
coherente ❑ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒ (Toda la interpretación resulta confusa)

Aunque las calificaciones parciales del sujeto D-1 podrían dar lugar a una nota global de 3, los jueces hemos decidido castigar las carencias que se detectan en lengua alemana.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-1 (E) 04-05 IS

"Señoras y señores, las Semanas de la- Fratern-nidad se ha convertido en algo- ʒ fijo, así como también hoy el ritual de- la- ʒ festividad (-) de esta semana. ʒ Para mí es sorprendente que aún en Alemania ʒ para las relaciones entre cristianos y judíos aún se siga- utilizando esta palabra de fraternidad, e incluso que ʒ queda tan claro que- si- para esta relación aún- se debe de establecer esta Semana de la Fraternidad. ʒ Para decirlo también ahora de comienzo si e—a partir de ahora hablamos de fraternidad también quiero decir ʒ también ʒ al p—ʒ al Ø mujeres. Una Ø / de las consecuencias de lo que estoy hablando es que durante / la época en que ʒ los judíos fueron asesinados en Alemania también había personas que- no participaron en ello. Así como también ʒ como ʒ lo vimos en aquella época eran también ʒ alemanes ʒ corrientes que sabían el significado de la civa—civilización, pero también eran alemanes (-) que en aquella época de la dictaTura alemana ***pues*** que los escondían y ʒ los ayudaban. ʒ Sólo por esos hombres fue posible después de la guerra / ʒ establecer las resa— las relaciones entre cristina—cristianos y judíos, gracias a esas personas que- no perdieron su humanidad. Y con ello ʒ nos referimos a- ***preguntas*** de hoy en día como que si en el / si en aquella época ayudaron a los judíos / no quizás porque- lo- miraron en libros (-) con anterioridad, sino porque lo veían simplemente como un hermano / ya que el otro era normalmente un hermano más, y señoras y señores, eso no es ninguna sutileza. ʒ Mientras los conflictos ʒ que todos conocemos no se trata primero de establecer una fraternidad, sino de- reconocer—reconocerlo, pero perdonar y las sesiones de paz comienzan ʒ siempre con un cambio de pensamientos, es decir, que comienzan ***con una- / con una especie de*** /// Ø /// de rebeldía en- contra de- los pensamientos tan débiles de- las personas, ♣ El perdón y la paz por—por ello ***salen*** siempre de la persona que ven a los otros como- ʒ hermanos, hermanos que- que a lo mejor ʒ piensa otra cosa diferente, pero que- aún así sigue siendo una persona. Esto no tiene nada que ver con una especie de ***romántica*** de- la humanidad como ʒ se pensaba, sino que // y que para ello necesitamos ʒ f-frases como "todos los ʒ hombres somos hermanos", sino que ante todo se necesita... ʒ El racismo y el nacionalismo fanático se—son como personas ʒ ciegas y ʒ a la hora de la verdad / tienen un- ʒ defecto dentro de su percepción de la realidad, y es simbólico que cuando- hablo con personas jóvenes y aun hoy cuando veo la ***tele*** / cuando alguien comienza a decir 'los judíos', 'los alemanes', 'los musulmanes', 'los ʒ lo—***lo que sea***', pues después / ʒ llegará un momento en que no creerá // que ʒ... Ya que quien ʒ abre los ojos, podrá ver en el otro en- principio (a) una persona y no a aquel alemán, al musulmán o al empresario.

Señoras y señores, me ʒ me alegro bastante de que hoy / ʒ poder estar con Hans Koschnik, con este hombre que es… / ʒ Lo que conmueve a este hombre y que ha demostrado es sus actos… // Quiero por ello ʒ dar el ejemplo que él dio en su momento y ʒ darle las gracias y sólo como ʒ e—él lo hizo, podemos hoy- podemos ʒ alcanzar esta fraternidad, y no sólo me refiero al nombre de Hans Koschnik en Yugoslavia, la—ʒ ex Yugoslavia, sino también / sus méritos por- la- ʒ paz entre cristianos y judíos. Todo esto, señoras y señores, se dice más fácil de lo que fue en realidad, ya que si- re-cordamos o pensamos en Gaza, en el norte de Irlanda y no quiero seguir contando, ~~pero~~ es imposible ʒ pensar en esta idea de la hermandad entre los hombres. ʒ Cómo debemos ʒ poder so—solucionar estos conflictos con relaciones ʒ diplomáticas ʒ asociaciones de paz. (Estas) son naturalmente muy importantes. Si incluso son necesarias ʒ para ʒ deso—disolver esta irregularidad con armas pero naturalmente ello es una solidaridad ʒ internacional y también a la hermandad pertenece también el ámbito internacional, y también lo que, como dije al principio, las personas deben de ʒ saber que- estas ***figuras*** de enemigos ʒ son algo erróneo y que deben ser evitadas, incluso a veces ʒ necesitamos una palabra

muy clara // y todo eso no se consigue de un día para el otro. S-s / s-sino que ɜ necesitamos tiempo, paciencia y / ante todo ɜ buenos ejemplos y aquí estamos ɜ en el idóneo, ya que la relación entre cristianos y judíos.../ Si // si ɜ hacemos una llamada a- la paz en el mundo a la hora de preguntar de- cómo es dentro de nuestra propia sociedad, naturalmente den—dentre nosotros en Alemania / ɜ no hay una guerra civil ni ɜ em- especie de- terror, y debemos de dar las gracias, pero repito que ~~es~~ más allá de la relación entre cristin—cristianos y judíos, si aquí hay realmente un- ɜ ambiente de- ɜ fraternidad pues lo veo dudoso, ya la palabra en sí parece- ɜ en muchos lugares un poco anticuada, una vez que esa palabra como dijimos / la- tercera palabra- ɜ dentro de un ***motto*** la- la revolución francesa / y ɜ la palabra no es tan- común ~~o~~ ɜ / como globalización u otras palabras, pero // recibo- millones de ***palabras*** donde // ɜ nos cuentan ~~de~~ su situación /// ♣ /// quien…(-) /// Ø // y todo esto, señoras y señores, no sólo ɜ se refiere a la política nacional, a- sino que-… /// ♣ /// No sólo el Estado debe de ser ɜ ocuparse de lo social sino también cada persona dentro de la sociedad está llamada a- a proporcionar esa ayuda. Naturalmente, dentro de una sociedad libre, s- debe de-…(-) /// Dentro de la política económica…(-) /// /// Ø // Es cierto que dentro de la- economía, el egoísmo es algo ɜ positivo que ɜ lleva hacia- un buen es—buen Estado, pero dentro de una sociedad esto no funciona. El lema que ɜ trata esta… // y / voy / a citar esta… /// tira… ɜ // Este lema esp— es para nosotros es aún bastante actual, hay profetas que ven ɜ crecer los muros entre la riqueza y la pobreza, entre alemanes y extranjeros y entre personas que tienen un trabajo y des—ɜ gente en paro, y creo que lo que dicen estas personas es abso—exagerado, pero ɜ todos tenemos u— una razón para creerlo. Debemos intentar / que con nuestros hechos ɜ no se cumplan este tipo de profecías, y ɜ depende de ɜ que trabajemos j—juntos para mejorar ɜ nuestra sociedad / ɜ para—tanto para la relación entre cristianos y judíos y para nuestra sociedad en general, y por ello huelga repetir que el Estado no puede ɜ ser ɜ el único garante de la relación entre cristianos y judíos. Nosotros- los individuos somos los que debemos de garantizar ***esto*** / y somos los que debemos de- superar estos prejuicios y los que debemos de apartar los obstáculos del camino. Si ɜ se trata de ayuda entre vecinos o- con los jóvenes… Ø No importa a quien se trate- ɜ de ayudar, ɜ lo importante es que ɜ pongamos todos ɜ nuestra ayuda y nuestra cooperación para lograr un objetivo- ɜ común. Ɜ Muchas gracias por su atención."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

ɜ: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒(también sonoras) muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ☒(7) muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ❑ muchas ☒(16)

omisiones
ninguna/alguna ❑ varias ☒(6) muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ☒

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ❑ satisfactoria ❑ pobre ☒
calcos ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

registro
siempre adecuado❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Ideas principales completas 8
Ideas principales parciales 4
Ideas principales omitidas o incorrectas 5

Comentario:
Da la impresión de que a pesar de que comprende bien el discurso original no es capaz de transmitir el sentido en el texto meta. De ahí el gran número de las ideas principales parciales, omitidas o incorrectas

Uso de la redundancia

Síntesis 4
Redundancia útil 3
Redundancia inútil/incorrecta 7
Omisión de toda una idea secundaria 2
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 3 ideas coinciden con errores de sentido

Impresión general:
Parece que más que sintetizar, omite. En ocasiones demasiado.

Reestructuración:

1ª 2 (Coincide con un error de sentido).
2ª 2 (Sintaxis paralela a la del texto original)
3ª - (Se omite idea principal)
4ª - (Se omite idea secundaria)

Impresión general:
Omite gran parte del discurso. Parece que no se escucha a sí misma, lo que provoca numerosos errores de lógica, sintaxis, oraciones inacabadas. No obstante en la calificación global debemos tener en cuenta que una evaluación a partir de la transcripción es inferior a la impresión general que transmite la audición de la interpretación.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 3

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒(aunque algo abrupto) insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-1 (F) 04-05 IS

"Estimados señoras y señores, la Semana de la Fraternidad entre los pueblos…(-) / al igual que el ritual de la inauguración esta semana. Para mí es sorprendente que la relación alemana entre cristianos y judíos se haya hecho cada vez más fuerte. Incluso ~~si~~ uno se tiene que ʒ preguntar la importancia de una semana de fraternidad y si ***esto*** es necesaria. ʒ // Si ʒ hablo de la fraternidad / también se habla de de las hermanas. 3 Sobre lo que estoy hablando, quiero hacer referencia a todas aquellas personas judías que fueron ʒ asesinadas en la época de los judíos de Alemania. Así como en los últimos tiempos también hemos podido observar que ʒ que los alemanes han podido hallar qué significa una civilización. Pero también ʒ alemanes normales ʒ son aquellas que por aquel entonces / ʒ trataron a los judíos como personas. Sólo con / debido a esas personas fue posible después de la guerra / ʒ poder quitar las piedras ʒ / para poder llevar a cabo una fraternidad entre cristianos y judíos. Gracias a estas personas la humanidad no se ha perdido, exactamente señoras y señores ʒ / contamos… /// /// /// Señoras y señores, eso no es una gran sutileza. En los conflictos nacionales, sociales religiosos que conocemos todos, no se trata sólo de implantar la fraternidad sino de poder reconocer esta fraternidad. 3 La paz ʒ comienza siempre con con- esta fraternidad. /// La declaración de los clichés de todas aquellas ʒ ***universalidades*** en las personas... La paz ʒ depende también por este motivo de ese tipo de personas que tienen contacto con otro tipo de personas, puesto y su relación puesto- que (las) personas tienen que saber que sobre todo son personas / y no ~~se~~ tiene mucho que ver con la ***romántica de la fraternidad***. Para ello ʒ / la paz no tiene- necesita / frases como "todas las personas son hermanos". Los racistas y los ʒ fanáticos nacionalistas son ʒ son personas / que tienen ʒ un defecto de percepción // y quiere decir ʒ que uno ʒ que cuando uno comienza a decir que los judíos, que los alemanes, que los trabajadores o los ʒ ʒ marro—quíes… /// (-) /// que uno abre los ojos puede ver sólo a personas y no a—a extranjeros, a- los trabajadores o a los ʒ musulmanes.

Señoras y señores, es para mí toda una alegría / que ʒ hoy se pueda hablar con- Hans Koschnik // que ʒ sabe muy bien lo que significa la inmoralidad // ʒ // quiero ʒ hacerle—quiero nombrarles y dar gracias por el ejemplo que nos ha aportado y no sólo como Hans Koschnik lo ha- realizado ʒ solamente podemos encontrar la fraternidad y la p—y la- paz no tan sólo con lo que ha podido conseguir Koschnik en- Yug—Yugoslavia, sino que también en el en el (lo) que ha conseguido en la sociedad cristiana. Todo esto, señoras y señores, // ʒ nos / si hablamos si—en ʒ en zonas en…(-) /// // cómo- se—cómo podemos solucionar estos conflictos, [ininteligible] acontecimientos diplomáticos / son para ***esto*** muy importantes /// (-) (-) /// Las personas ʒ deben conocer que las ***imágenes de enemigos*** ʒ … // Ø (-) (+)Todo esto ʒ no es suficiente para conseguirlo de—de hoy para mañana(+). Tampoco se puede hablar de hoy para mañana de fraternidad y solidaridad, ni para poder conseguir todo esto. Para ello se necesita mucha paciencia y sobre todo muchos buenos ejemplos. Y ʒ / para ello, sobre el- tema de la relación entre judíos y cristianos, // si apelamos por la moralidad en el mundo tenemos que determinar también cómo / se desem—cómo se desarrolla ***esto*** entre nosotros, en nuestra propia sociedad. /// Ø ʒ / pero / pero / pero si en—en la relación entre judíos y cristianos existe una fraternidad, creo que ʒ hay ciertas dudas al respecto. Tan sólo la palabra en sí parece algo antigua en muchos lugares. Esta palabra representa la / la tercera estrofa del himno francés /// Ø También ʒ para muchas personas ʒ no es ʒ fácil de encontrar.

(-) Yo recibo Ø cientos de ff—cartas en las que- ʒ se reflejan ʒ las situaciones duras de muchas personas. Por ejemplo, la de aquellas personas que no encuentran trabajo, o- jóvenes que crían a sus hijos ʒ solas / o aquellas personas que- no tienen techo donde vivir y no encuentran una

perspectiva para vivir y esto siempre un poco esa fraternidad de la que hablamos. Y todo esto señoras y señores no afecta sólo a la política estatal, también ʒ ʒ // esas personas pueden ser ayudadas por / ʒ las empresas o por ejemplo una- madre que cuida a su hijo sola puede recibir ayuda de otras personas. La sociedad, cada persona puede conseguir ayudar a esas personas. Naturalmente en una sociedad libre ʒ cada uno es responsable de sus actos / pero lo que se puede observar en la- enlat en la autonomía económica /// ʒ /// es, yo diría, que- ʒ dentro de la- ʒ economía el egoísmo es también un punto muy fuerte / que- / que puede llevar a una buena situación a muchas personas, pero no a todas. El ***eslogan que*** este año ***se- iba a permanecer en exposición*** hace referencia a las relaciones entre cristianos y judíos, y ʒ por tercera vez quiero citar este eslogan: ʒ "Acaba con el muro" /// Este eslogan es para muchos también un signo de- de actualidad. Hay muchos profetas que- ven cómo crecen los ʒ muros entre ricos y pobres, entre alemanes y extranjeros, entre personas que tienen un lugar de trabajo y otros que están en paro, entre jóvenes y- personas mayores y creo que (todo lo que) todos estos ʒ profetas promulgan es en muchos casos ʒ excesivo / pero a la—a la vez creo que también hay que tener muy en cuenta a estos profetas. Tenemos que intentar / ʒ / evitar estas profecías con nuestros hechos y nuestras / y nuestras actividades. ~~Para esto-~~ se trata de poder hacer una-, podemos decir, 'sociedad mejor'. Tanto de amor hacia los judíos y cristianos como al resto de la sociedad. Por este motivo quiero volver a ***nombrarles*** señoras y señores, que un Estado no pueDe—ser ʒ garantía de la fraternidad. Cada persona tiene que aportar esta garantía de fraternidad a la sociedad. Nosotros somos / los que tenemos que volver a unir // somos nosotros los que tenemos que ʒ acabar / con / con el muro. Sis- // 3 Somos nosotros los que tenemos que conseguir que esta fraternidad pueda- tener lugar. Tenemos que- que conseguir poco a poco todos que la sociedad / encuentre su unidad y que se ʒ y que se extingan este tipo de diferencias y de barreras entre los distintos ʒ sectores de la sociedad. Por esto quiero decir que ʒ está en nuestra mano acabar con estas dificultades // y que ʒ en nosotros queda // ir ʒ quitando cada vez más el peso de ese muro que nos separa. Señoras y señores, muchas gracias por su atención."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
Aí, é?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

ʒ: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ☒

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ❑ varias ❑ muchas ☒

omisiones
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ☒

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ☒

reformulación buena ❑ satisfactoria ❑ pobre ☒
calcos ninguno/pocos ❑ varios ☒(sintaxis) muchos ❑

registro
siempre adecuado❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

soluciones acertadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

Ideas principales completas 7
Ideas principales parciales 4
Ideas principales omitidas o incorrectas 6

Comentario:
Construye un discurso paralelo y omite gran parte de la información principal.

Uso de la redundancia

Síntesis 6
Redundancia útil 4
Redundancia inútil/incorrecta 2
Omisión de toda una idea secundaria 3
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 2 (+ 3 errores de sentido)

Impresión general:
En ocasiones se vale de la redundancia para transmitir el sentido que había quedado confuso, lo que podría indicar dificultades en la selección de la información principal.

Reestructuración:

1ª 1 (Coincide con un error de sentido)
2ª 1 (Se omite información secundaria, algo que sería positivo, pero también coincide con una oración inacabada)
3ª 1
4ª -

Impresión general:
Este sujeto no es capaz de alejarse de la forma del discurso original, lo que le lleva a incurrir en numerosos errores de sentido o a omitir parte de la información.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 4

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-2 (A) 04-05 IS

"Damas y caballeros, la Semana de la Fraternidad / se ha convertido en una ***institución*** en Alemania // as-sí como la- inauguración de esta semana. A mí me sorprende mucho // que se-haya—que se utilice de manera tan natRUral el concepto 'fraternidad' para la relación entre los cristianos y los judíos. Habría que preguntarse quizás sí todavía se necesita esta Semana de la Fraternidad hoy en día. 3 Y- aunque- // quiera decir // aunque hablemos de la hermandad también se refiere, por supuesto, a las mujeres. 3 Cuando- / se realizó se—el holocausto, murieron muchas personas / que no querían participar en él. /// /// // Murieron, además de judíos, muchas personas que hablaron por la libertad y que siguieron tratando a los judíos po—como seres humanos o que los escondieron incluso. /// // Este año se / se creó este acontecimiento anual se creó para mejorar las relaciones en la posguerra entre los cristianos y los judíos. /// /// Y esto /// nos lleva a plantearnos si durante el Tercer Reich / muchos / cristianos no salvaron a—a judíos por otra razón / que (porque) los veían como sus hermanos. Así que (-) no se trata de crear una, una herma—una fraternidad, una hermandad, sino sólo del hecho de reconocer la que ya existe. La reconciliación // comienza con la información, información / sobre las barbaridades que se llegaron a cometer, y también sobre los estereotipos // y las generac—generalizaciones que siempre son tan perjudiciales. La reconciliación y la paz se ***basa*** en ver a las otras personas como a nuestros hermanos, personas que quizá creen otras ***cosas*** distintas a nosotros pero que siguen siendo personas. /// /// / Sólo es necesario para celebrar esta—este sentimiento el uso de la razón. Los nacionalistas racistas y- fanáticos /// no perciben las cosas como son // y esto lo digo en cualquier lugar en el que tengo la oportunidad de reunirme con jóvenes. Los trabajadores, los // los patrones, los TRANjeros los musulmanes, los / alemanes, todos deben saber esto. Y deben luchar contra los prejuicios y las—y el racismo. Es una tarea de todos.

Damas y caballeros, me complace especialmente /// que hoy se // conceda el reconocimiento de la semana de la fraternidad a una persona que ha / mostrado tales principios morales, y me gustaría aprovechar esta oportunidad para darle las gracias. Se ha contribuido / a que podamos conseguir / y avanzar la consecución de la paz y la fraternidad. Damas y caballeros, la reconciliación parece más fácil de lo que realmente es. Por ejemplo, cuando miramos a lo que sucede en Hebrón, quizá / tenemos dudas sobre esta semana de la fraternidad y nos preguntamos cuándo el conflicto que allí se da va a terminar. No se puede luchar contra la injusticia con armas, sino contra la solidaridad multinacional. Porque la fraternidad debe ser internacional. Tal y como dije al principio // las personas deben reconocer // lo peligroso que no es percibir a otros como hermanos /// y- // denunciar las expresiones racistas y que discriminan a otras personas. No se llega a la fraternidad o a la solidaridad del di—de la noche a la mañana, para esto hay que luchar y tener paciencia. /// // Aquí estamos para hablar de las relaciones entre la comunidad cristiana y la judía. Deberíamos, para empezar, preguntarnos cómo son estas relaciones entre nosotros y en nuestra comunidad. En- Alemania no hay, no do—no reina el terror ni hay una guerra civil. /// // Pero aún así es necesario preguntarse si realmente existe un clima de verdadera fraternidad. La misma palabra fraternidad suena para muchos oídos quizá un poco pasada de moda /// aunque, si nos damos cuenta, sigue siendo una parte del lema de la revolución francesa /// y quizá no se utiliza tanto como 'desregulación' o 'globalización' o palabras que son mucho más habituales hoy en día.

Damas y caballeros, recibo cientos de cartas // en la que- mis conciudadanos me expresan situaciones desesperadas, personas que no pueden encontrar un puesto de trabajo, o- los de / una madre que no es capaz de llegar a final de mes, o los de un sin techo que no ve ningún

futuro para su vida. /// / Y damas y caballeros, esto no tiene que ver sólo con lo que el Estado puede hacer por ellos, sino lo que nosotros mismos podemos hacer para ayudarlos. Al sin techo le puede ayudar alguien que tenga una casa, a- un parado le puede ayudar un empresario. No sólo el Estado tiene que tener conciencia social, si noso—sino nosotros mismos como individuos también somos responsables de ***estas cosas***. Por supuesto, en- las sociedades individualistas cada- uno es responsable sólo de sí mismo /// // pero // en la sociedad // el débil no tiene por qué sufrir /// // a pesar de que económicamente muchas veces el egoísmo se considere una cualidad positiva, pero en la sociedad general esto no se ve de la misma forma. El lema de—de la semana de fraternidad no—no se tiene que reducir sólo a las relaciones entre los cristianos y los judíos. Este lema es el de girem—derribemos el muro. Este lema está de actualidad también para nosotros. Hay gente que quiere ver nuevos muros levantándose entre los ricos y los pobres, entre los alemanes y los extranjeros, entre los parados y la población activa /// pero creo que lo que estas personas dicen muchas veces es exagerado // pero- tampoco podemos despreciar lo que dicen. Tenemos que intentar desmontar estas profecías / con nuestros hechos. Debemos trabajar para mejorar nuestras sociedades /// tanto el comportamiento entre los—la relación entre los cristianos y los judíos como la relación con la sociedad en general. Así lo vuelvo a repetir: el Estado no debe ser el único garante del bienestar social, nosotros, las personas también debemos luchar por ello de forma individual, / debemos luchar contra la tendencia general. Somos nosotros los que tenemos que derribar los- muros // ya sea ayudando a- / ya sea ayudando a nuestros vecinos o- de muchas otras maneras. Me gustaría así acabar y darles las gracias por su asistencia. Muchas gracias."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒(Suelen coincidir con signos de puntuación) muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ❑ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 10
Ideas principales parciales 4
Ideas principales omitidas o incorrectas 3

Comentario:
Las omisiones pasan desapercibidas gracias a la coherencia del texto meta producido y al buen uso de los elementos comunicativos no lingüísticos (tono, entonación, fluidez, ausencia de pausas rellenas).

Uso de la redundancia

Síntesis 11
Redundancia útil 2
Redundancia inútil/incorrecta 2
Omisión de toda una idea secundaria 1
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) 3

Impresión general:
Tiene muy desarrollada la capacidad de sintetizar, estrategia que aplica con frecuencia, aunque se encuentra aún en el proceso formativo y aprender a no eliminar la información principal.

Reestructuración:

1ª 5
2ª 3
3ª 1 (Omite toda la conclusión de la idea).
4ª 5 (Muy bien, sintetiza y reformula).

Impresión general:
Bastante bien. Se aleja de la sintaxis alemana y reformula el discurso original con una tendencia hacia la expresión reducida.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 4

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ☒ insuficiente ❑
Resulta algo brusca pero suficiente.

Aunque la nota de este sujeto si tenemos en cuenta sus calificaciones parciales es de 4 sobre 5, los jueces creemos conveniente subirle al 5 por la excelente impresión general que transmite la audición de la interpretación simultánea.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-2 (B) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Hermandad se ha convertido en toda una ***institución*** en Alemania /// y es todo un ritual de esta semana. Creo que hay que intentar en Alemania ~~es~~ unir a las sociedades cristianas y judías. Se podrán preguntar, y de manera comprensible, si todavía se necesita una semana como esta, y les diré que cuando yo hablo de la Semana de la Hermandad… Un requisito para la comprensión de este discurso se encuentra en que en el tiempo de los, de los judíos…
(-)
Gracias a esas personas que no perdieron su humanidad.
(-) [Abandono]

Hoja de evaluación ·Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

No hemos creído oportuno incluir una hoja de evaluación de este sujeto, dado que evaluar sólo el comienzo de la interpretación daría una imagen sesgada de las capacidades del sujeto. Además, debemos tener en cuenta que este sujeto ha realizado muy pocas prácticas de interpretación simultánea con la combinación de lenguas alemán-español. Esto último invalida la muestra y al sujeto al menos para el ejercicio de interpretación simultánea.

GC-2 (C) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Hermandad se ha convertido desde hace mucho tiempo en una ***institución fija*** en Alemania. Hoy ya ***hemos sacado la apertura de esta semana***. Parece sorprendente que aparezca el término de hermandad entre dos comunidades tan diferentes en Alemania y que se haga de una manera como si fuese algo lógico. Y si es tan evidente ¿porqué necesitamos una Semana de la Hermandad? Cuando hablo de hermandad me refiero tanto a hermandad masculina como femenina. (A pesar de) La naturalidad / con la que hablo de hermandad, hay que señalar que en aquella época cuando se mataban judíos, había gente que, evidentemente, no colaboraba // y que los que cometieron los crímenes eran nor—alemanes tan normales como nosotros, pero que cometieron todo tipo de crímenes, y también había alemanes que colaboraban con los judíos y los escondían. Y que seguían tratando a los judíos como personas humanas. Sólo por aquellas personas se hizo posible posteriormente, cuando acabó la guerra, el recuperar la relación con los judíos. Gracias a aquellas personas que no habían perdido su humanidad. Y por ello estamos ante una pregunta muy actual. Si en el Tercer Reich hubo gente que ayudó a los judíos, no era porque hubiesen leído libros sobre comportamiento correcto, sino porque sencillamente los consideraban como hermanos, porque para ellos era natural. Y esto no porque fuesen muy avanzados en sus pensamientos. En los conflictos que nosotros conocemos, sean religiosos o sociales (-), no se trata de crear la hermandad, sino sencillamente de reconocerla. Estas situaciones empiezan por un malentendido y hay que evitarlas mediante la aclaración de la ignorancia, ilustrar los clichés, las generalizaciones, los prejuicios. La paz y la hermandad vienen de gente que cree en el prójimo, que ven a las—al prójimo de manera diferente, como una persona. No se necesita / mucha-, sólo se necesita un poco de racionalidad y sentido común. (A) los fanáticos a menudo se les considera como personas cegadas // que tienen alterada su percepción de la realidad y esto, cuando- tengo que ver con gente joven /// cuando empieza a hablar diciendo 'los judíos', 'los jóvenes', 'los tal' // ahí hay ya un problema. Es una manera de hablar un tanto ***vaga***, puesto que si—si eres una persona racional y hablas sobre otra persona o tratas a_otra persona, lo primero que ves es una persona y no 'un judío' o 'un empresario' o 'un joven'.
Hoy, con HerrEN Kans Koschnik, vamos a honrar a una persona que por su hechos y sus méritos / merece este galardón. Me gustaría expresar mi agradecimiento // y sólo podemos llegar a la paz y a la hermandad por el mismo camino que él. /(-) Todo esto es mucho más fácil de decir que de conseguir. Si pensamos en Mostar, en el Norte de—en Irlanda del Norte y tantos otros conflictos, es fácil dudar de la idea de la hermandad y de la igualdad entre todos los pueblos. ¿Cómo podríamos solucionar todos estos conflictos? La vía diplomática es sin lugar a dudas muy importante. Es muy importante la solidaridad internacional. Justo es también importante la- hermandad dentro de la internacionalidad. /// /// /// (-) A veces para evitar estos conflictos necesitamos una palabra clara y todo esto no se puede hacer de un día para otro. No podemos programarnos para la solidaridad. Necesitamos tiempo, paciencia y, ante todo, buenos ejemplos que seguir. Y aquí es justo donde nos encontramos. ***Más lejos de todo el problema*** de los cristianos y los judíos // tenemos que preguntarnos qué pasa con nosotros mismos, qué pasa con nuestra sociedad, en qué situación estamos. Claro, en Alemania, no hay guerra civil, ni terrorismo y debemos estar agradecidos por ello, pero /// ¿aquí tenemos realmente un clima de hermandad en realidad? Yo creo que es dudosa la respuesta a esta pregunta. Incluso, incluso la palabra misma 'hermandad' suena un tanto pasada de moda, a pesar de ser la tercera palabra del- lema de la revolución francesa: 'fraternidad'. Y no es tan actual como palabras como 'globalización' que son muy actuales y para muchos es algo intangible. He

recibido muchas cartas en las que los alemanes me hablan de su situación y de sus dudas que tienen. De / de aquellos que no encuentran trabajo, de las madres solteras. ~~A~~ los indigentes, aquellos, todas estas personas no tienen la impresión de que nuestra sociedad se base en la fraternidad y la fraternidad no depende solamente de la política estatal. A esas personas les pueden ayudar los empresarios o cualquiera, un vecino. No tiene por qué ser necesariamente el Estado el que se ocupe de las cuestiones sociales. Los individuos están llamados a colaborar con la fraternidad. Claro está que en nuestra sociedad 3 prima el principio de que cada uno debe ocuparse de sí mismo. /// / Pero siempre existe la otra cara de la moneda. /// /// En—en la economía // le ecob—el egoísmo es algo que impera, pero- en la sociedad esto no debería ser así. La fraternidad es algo que va más allá de la relación entre judíos y cristianos y de una manera consciente voy a citar esta idea, este eslogan y es 'hacer camino'. Este eslogan debe ser para nosotros algo de rabiosa actualidad. Ahora crecen muros entre los ricos y los pobres, entre los de aquí y los inmigrantes, entre los que tienen trabajo y los parados, / entre los jóvenes y los mayores. Creo que esto es algo exagerado. Pero todos tenemos un motivo para tomarnos en serio a estos profetas. Debemos intentar // 3 demostrar que estas profecías no se van a cumplir y hacer con nuestro trabajo diario que nuestra sociedad sea mejor, no sólo entre judíos y cristianos, sino en general en nuestra sociedad. Por ello, quiero repetir una vez más, que el Estado no puede ser el que se ocupe de la fraternidad solo. Nosotros, todas las personas, los individuos, estamos llamados a garantizarla. Nosotros debemos cambiarlo, debemos ser el punto de inflexión, debemos hacer camino. Si se trata solamente de ayudar al vecino // o- a la madre soltera o de dar trabajo a un inmigrante, en cualquiera de estos casos, somos nosotros, quienes también estamos llamados a trabajar por la fraternidad. Muchas gracias.

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

3: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒(Suelen coincidir con las pausas naturales) muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ☒ pocas ❑ varias ❑ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado☒ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 16
Ideas principales parciales 1
Ideas principales omitidas o incorrectas 0

Comentario:
Muy bien.

Uso de la redundancia

Síntesis 14
Redundancia útil 4
Redundancia inútil/incorrecta 2
Omisión de toda una idea secundaria 2
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
Aplica estrategias de síntesis de manera sistemática sin que ello conlleve pérdida de información principal. Excelente.

Reestructuración:

1ª 4
2ª - (Omitida. No coincide con al información principal y sí con un largo silencio del sujeto)
3ª 5
4ª 5 (Espera y sintetiza)

Impresión general:

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 4

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑
La conclusión resulta algo abrupta, aunque correcta.

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-2 (D) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Hermandad / ha llegado a ser una ***institución festiva*** en Alemania, así como actualmente la inauguración de esta semana. Para mí continúa siendo sorprendente que, justamente en Alemania, la relación entre judíos y / alemanes sea, la fraternidad sea algo tan, tan lógico, tan normal, que 3 pensa—pienso que si es necesario una semana así. 3 lo digo 3 en el—al principio, cuando digo—hablo de fraternidad, quiero decir que se relaciona siempre con su—con la- violencia. Una / condición para hablar de la fraternidad es que, durante los ***nazistas***, había también gente que no participó en el asesinato de personas. Así, como se nos recuerda últimamente. 3 Hubo—había—hubo ali—alemanes tan normales que negaron todo lo humano, pero también hubo también muchos ciudadanos alemanes que trataron a sus conciudadanos de manera muy humana. Después después de la guerra, las / las relaciones entre judíos y cristianos se empezaron, empezaron a mejorar gracias a estas personas que no perdieron la humanidad. Y / esto nos lleva a—a tratar cuestiones muy actuales. Si estas personas durante el nazismo // ayudaron a alemanes normales no era, porque para pasar a los libros de historia, sino porque veían personas, humanos en estos—en estas víctimas y esto no es una visión futura. Los conflictos religiosos y sociales que todo el mundo con-, que todo el mundo conocemos, no tratan de restituir la hermandad, sino de reconocerla. Por eso hemos de cambiar de valores. El la imposición de estos valores empieza siempre por la información. La información ~~de~~ / sobre los los clichés, sobre sobre sobre las simplificaciones tan, tan, tan peligrosas que hay, que se pueden llegar a dar. La-, las personas hemos de ver personas en- nuestros conciudadanos conciudadanos. Quizás se crea, cre—tenemos otras creencias, pero ante todo son personas. Esto no tiene nada que ver, esto no es algo romántico, como a veces se pueda decir. Para ello, no—no es necesario el gran ***pathos*** como 'todas las personas serán hermanas', sino que es—basta con el sentido común y la..., ser muy humanos sobre todo. Los nacionalistas nacionalistas fanáticos se dice que están muchas veces cegados y, de hecho / sólo tienen un defecto en su percepción de las cosas. Y lo digo muy conscientemente cuando hablo con gente joven y ahora lo digo otra vez. Si, cuando uno empieza a decir 'los judíos', 'los alemanes', 'los 3 trabajadores', 'los italianos' o lo que sea, entonces hay algo que no está bien aquí y tenemos que lle—llegar a la, llegar a- investigar qué es lo que está mal, porque quien abre los ojos, lo que ve en la otra persona es el ser humano y no 'un alemán', 'un- un trabajador', 'un- musulmán'. Señoras y señores, me alegro mucho de que actualmente / en esta persona / que- se le ha entregado este premio… No quiero quiero mostrar que él es un ejemplo y lo quiero agradecer muchísimo esto. Sólo, sólo como él lo ha hecho podemos, esperemos llegar a implementar la, la paz y la fraternidad. Y no quiero, no quiero decir sólo los logros en la ex Yugoslavia, sino también en la mejora de las relaciones entre los judíos y los cristianos. Pero esto, señoras y señores, parece ser mucho más fácil de lo que realmente es, porque / hoy también tenemos la cuestión de Irlanda, Gaz—la franja de Gaza, etc., no quiero entrar en detalles. Tenemos todos los motivos para dudar de la idea de fraternidad en los seres humanos ¿Cómo, cómo, cómo se podrá solucionar este conflicto en los humanos? Las actividades, las iniciativas para mantener la paz son muy importantes para, para negar 3 de la- 3 la violencia. (-) En el seno de una sociedad multiétnica y también dentro de la fraternidad tiene un sitio la fraternidad. Las personas tienen que reconocer que 3 los clichés son muy peligrosos y sólo pued—sólo se puede luchar contra ellos con información. A veces, para para llegar más allá de ellos se necesita sólo una palabra precisa. No se puede de hoy a la mañana, no se puede 3 program—programar, cambiar el chip tan rápidamente. Para ello es necesario un poco de paciencia y buenos ejemplos. Y aquí se trata de lo que estamos haciendo. Más allá de la de la

relación entre los cristianos y los judíos, debemos apelar a- la población para que se pregunte qué es lo que estamos haciendo nosotros mismos, qué es lo que ocurre en nuestra sociedad. Claro que en Alemania actualmente no hay ni ataq—ni terror ni guerra y de esto también tenemos que estar bien contentos, pero, lo repito, las—la relación entre los cristianos y los judíos el que reine un el que reine un clima de real fraternidad esto ya es un poco más dudoso. Ya, sólo la palabra en sí, ya parece sólo un poco pasada de moda. Todo el mundo sabe que es la tercera palabra de la revolución francesa. Tenemos que reconocer que esta palabra no es tan elegante como 'la globalización' o 'desregula-rización' o ***cosas parecidas***. La casa, la ***cosa*** en sí tampoco es palpable para muchos. Recibo muchísimas cartas, en las que, tanto los alemanes, como los extranjeros, rechazan el que tengan estos problemas y, (+)perdón(+), que tienen estos problemas. La gente escribe 3 que tiene que / encontrar trabajo, una madre soltera que no 3 tiene el dinero y- otros problemas. Estas—para estas personas nuestra sociedad tiene muy poco de fraternal. Y, señoras y señores, esto no es sólo por la política estatal. A un parado también le puede ayudar un parad—un patrón, a la madre que, soltera todo el mundo le puede ayudar, no sólo el Estado tiene que ser social, también la sociedad, todo el mundo todo el mundo está llamado. Naturalmente, en una sociedad libre, cada persona es responsable de sí misma, pero en la teoría económica lo que es plausible… Pero en la vida normal esto tiene otras caras y quedar-quedarse en la cuneta, experimentar la exclusión… Es / en la economía, la—el ser egoísta es algo bueno que llega a ser algo positivo para la economía de la persona, pero en la sociedad en conjunto esto no es así. La—el lema de estos de estos días va más allá de la relación de los judíos y los cristianos, y voy a—por tercera vez, voy a citar por tercera vez, por tercera vez lo que queremos que pase que es 'sacar del camino todo impedimento' y esto es para nosotros mismos también muy actual. Hay profetas que están viendo que hay nuevos muros entre ricos- pobres, alemanes-extranjeros, judíos-cristianos, etcétera. Lo que dicen muchas de estas personas quizá es exagerado, pero tenemos, tenemos motivos para tomarlos en serio. Tenemos que intentar con nuestros actos que estas profecías no lleguen a ser verdad, tenemos que trabajar para que nuestra sociedad sea mejor, tanto la relación entre los judíos y los cristianos, sino en nuestra sociedad en general. Por eso les digo otra vez: el Estado no puede solo garan—garantizar la fraternidad, todas las personas / tienen que—tienen que tener esa responsabilidad. Solo / para que no se cumplan las visiones de futuro. Noso—tenemos que ser nosotros mismos quienes saquemos del camino todos los impedimentos. Si, por ejemplo, de lo que se trata es de ayudar al vecino, del trabajo juvenil …"

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ❑ varios ☒ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado☒ casi siempre adecuado ❑ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒(Irrita bastante) muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 14
Ideas principales parciales 0
Ideas principales omitidas o incorrectas 3

Comentario:
Las ideas incorrectas pasan desapercibidas, porque no atentan contra la coherencia textual.

Uso de la redundancia

Síntesis 11
Redundancia útil 4
Redundancia inútil/incorrecta 2
Omisión de toda una idea secundaria 4
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva)

Impresión general:
Se aprecia una clara tendencia a la síntesis. Destacamos como negativa la excesiva autocorrección.

Reestructuración:

1ª 4
2ª 4
3ª 4
4ª 2 (oración inacabada)

Impresión general:
Satisfactoria, aunque aún se observar numerosos errores de producción (falsos comienzos, repeticiones incorrectas e innecesarias).

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 2

Conclusión del discurso:
coherente ❑ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

GC-2 (E) 04-05 IS

"Ladies and gentlemen, the Week of Bro—Brotherhood has become a regular event in Germany. /// // It's—I really found it's a bit surprising how ~~to~~ bro—brotherhood has become something obvious between Jews and Christians, and one can ask if we still need a week, a brotherhood week. /// / When I'm talking about brotherhood, of course I mean the sisters as well. /// / There is an important condition to brotherhood. Whilst Jews were being murdered, some people didn't, ***didn't have the nuts*** to do this. /// / Normal—normal German just taught no what's a—civilization is, and some, some Germans hid the Jews and, and saved them, and treated the Jews as human beings. /// / Such—such people helped to move the barriers between Jews and Christians, people didn't lose their humanity. Let's come to—to a / very 3 very important question. These people haven't looked in ethic books before they helped the Jews, but they helped them because they saw them as brothers, because they were sure the Jews were their brothers. You don't need to be a rockets scientist to understand what I mean / once you've recognized brotherhood. /// That's why we should change / wrong—our wrong behaviour. We should / st, we should s—start thinking closely about stereotypes // about generalizations, about high-bounds stereotypes. Peace is a / starts in people. But one should be a—a human being. Afte—Noth—not—nothing to—to do with a, with some waffle about brotherhood. /// One shouldn't need for those sentences like "All the human beings are brothers", we only need common sense and sobriety. Racists and nationalists are rightly described as blinded // and they don't perceive the outside world correctly. // And I'm repeating this consciously: when ***a moron*** starts talking about the Jews, the Germans, the worker, whatever // one should be very careful, 'cause there's something wrong. ***One should smell a rat*** when one hears such expressions. // It's not talk about the foreigner or the German. (-)

/// / Ladies and, ladies and gentlemen, I'm pleased that s—a, Hans, tha—that a man like Hans Koschnik is receiving an awards. Of course, I don—I don't want to 3 introduce this already, but to 3 remind us that s—he's set us an 3—shining example. We can 3 reach peace and brotherhood following this shining example, I'm not—not only ta—talking about ♣ Mr. Koschnik's merits in Mostar, in Yugoslavia, (but) also his merits in the brotherhood between Jews and Christians. When I think about Mostar, or Northern Ireland, or the Gaza Strip or Hebron, I don't want to continue this list / one is 3 tempted to give up this idea of brotherhood between human beings. You the public will ask how c—how can you solve this sorts of conflict. It's national meetings, and demonstrations of peace are very, are very—well yes, some—sometimes you've got to use the Army against evil, of course within an international coalition. And coalitions should be international. The pe—people should know that 3 stereotypes are dangerous fictions, and mo—should get rid of these stereotypes for education. And sometimes you need 3 some harsh words to decry such stereotypes. One can't change to brotherhood or solidarity in one day, one needs 3 pa—patience and 3 good examples. I've got to ourselves, this, this goes beyond the relationship between Jews and christi—and Christians. When we 3 make more claims, we should ask ourselves if we actually apply what we are preaching. Of co—of course, there is no terror in Germany, and no civil war, and should be <u>thankful</u> for that // but 3 / is that // is—I really doubt there's a real / brotherhood in Germany at the moment, even the word 'brother' sounds a bit old-fashioned to mu—to much—to most people. Of course, brotherhood is the third word of the French Revolution. Of course, the word is not so trendy like 'globalization' o 'deregulation' or similar. One can't touch and feel brotherhood.

In hundred of le—of letters from—from Germans and foreigners, describing their often desperate situation. They 3 keep writing letters when they can't get a job / and one has got to count every penny and the one who is homeless / does a fu—only has a bleak future before him. This doesn't only concern government's po—ncern government's policy. An employed person can have a / a boss. Not only the State should be the welfare State, each person should help // of course: one should look after number one // which sounds reasonable in economics, but it tells what we can see in the other side of the coin when we look to our society. When the weak, the ***underdog***, feels 3 coldness and a [ininteligible] situation… In economics, selfishness is often positive, and it can inc—in—increase wealth as a whole, but this doesn't work in society as a whole. The phrase this year, "take the—take the barriers down", this is a sentence which goes beyond the relationship between Jews and Christians, and this is a very modern phrase indeed. Some prophets see new walls growing between rich and poor, Germans and foreigners, old and young people. Maybe these so-called prophets exaggerate sometimes, but you should take them seriously. We should try to 3 make this 3 prophecies come untrue, we should improve our society. We should 3 look at the relationship between Christians and Jews and the relation in general more in our society. So I'll say it once again: gov—the government can't 3 bring brotherhood about alone, we should all help. We should oppose the current trends; we should take down barriers, whether it's neighbours helping each other or…"

Hoja de evaluación ·Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

En realidad nos coge por sorpresa la decisión del sujeto E-2 de interpretar hacia su lengua materna, el inglés. Una vez realizado el ejercicio nos comenta que en realidad era la primera vez que interpretaba al inglés, porque en el Master su combinaciones de lenguas eran todas hacia el italiano, su segunda y dominante lengua materna.

Ninguno de los jueces que evaluamos el resto de los ejercicios nos hemos atrevido a cumplimentar la hoja de evaluación para este sujeto, razón por la que acudimos a un asesor (intérprete profesional del inglés y docente de interpretación simultánea invitado del MIC) que emite un pequeño informe. En él destaca principalmente la falta de lógica interna del texto meta, al que califica de 'falto de coherencia y entrecortado'.

Dado que dicho asesor carece de la imagen de conjunto (no ha escuchado los demás ejercicios) y teniendo en cuenta que el sujeto E-2 realizó en esta ocasión su primera interpretación simultánea en esta combinación de lenguas, creemos justificado no incluir a dicho sujeto en la valoración del ejercicio de interpretación.

GC 2 (F) 04-05 IS

"Señoras y señores, la Semana de la Fraternidad es una ***institución*** aquí en Alemania / y así también o es el ritual de apertura de esta semana. La relación entrA cristianos y judíos / se basa sobre la- palabra fraternidad. Es importante preguntarse si si necesitamos todavía esta Semana de la Hermandad. Cuando hablo de / cuando hablo de fraternidad tam—tengo que pensar también en / en todas las personas que están implicadas en ello. Durante la época en la que los- judíos fueron sacrificados y aniquilados en Alemania ta—en Alemania también hubo personas que intentaron acabar con- estas prácticas. Eran ciudadanos de a pie, que han—que dieron todo lo posible de sí mismos para 3 ser ciudadanos humanos y sensibles. También fueron muchos los alemanes los que escondieron alema—a los ale—al- a los- afectados, a los perseguidos // Después de la guerra // se pudo empezar con la reconstrucción. Y eso lo empezaron sobre todo aquellos que no habían pedado—perdido sus características más humanas. Durante el Tercer Reich hubo personas que salvaron / a- los judíos y muchos de ellos no lo hicieron sólo siguiendo su 3 su concepción moral, sino también porque les veías—les veían como como hermanos. Para ellos era una evidencia que eran hermanos. En los conflictos nacionales, religiosos y sociales / lo primero que hay que conseguir es establecer una fraternidad, y para ello primero hay que reconocerla. Las fundaciones de paz empiezan normalmente con mal pie // empiezan con la explicación de lo que pasó / empiezan explicando estas tonterías que se cometieron en el pasado explicando también los pro—los prototipos, y las- generalizaciones erróneas. La reconciliación y el—y la paz / parten de las personas que ven en nosotros unos hermanos / personas que piensan y viven de manera disten—distinta, pero que en primer lugar son seres humanos. Eso no tiene mucho que ver con el romanticismo de la fraternidad. Tampoco hace falta pensar 'todos somos hermanos'. En primer lugar, en esta pe—en esta actitud encontramos 3 una cabeza 3 clara y—y—y estar abiertos, tener sentido común. El na—el- nazismo / fue producto de una ceguera 3 había u—graves carencias de percepción. /// / Cuando- hoy veo en la televisión / los- y—veo cómo la gente habla y se refiere a- a lo que pasó, no entiendo cómo estas personas no- saben suficiente de lo que pasó. /// / Cuando abrimos los ojos, vemos en el otro, vemos en el otro un hermano, un ser humano, y no un- un extranjero, una persona que viene a—a quitarnos el trabajo.

Herr Hans Kosch—koschnik // ha hablado de- estas actitudes. /// Me gustaría pedir una ovación para para él y agradecerle por su trabajo. Hans Koschnik ha mostrado cómo podemos conseguir la hermandad y la paz entre entre la humanidad. /// Me refiero a él com—en su papel en la exYugoslavia de- 3 reconciliador de dos pueblos. Es más fácil decir que actuar, claro. Estoy hablando de Koschnik, pero me gustaría extenderlo a muchos otros- territorios, en- Gaza / y en todos los territorios que viven conflictos étnicos. /// ¿Cómo podemos solucionar toda esta sarta de conflictos? Con negociaciones, con pactos de paz. Todo esto es muy importante. Y necesario. Hay que crear una solidaridad multinacional. (La) Fraternidad está relac—está relacionada con, esta multinac—este multinacionalismo. Las personas ten—tienen que reconocer que los enemigos / son sólo invenciones de- / de un- pequeño sector de—de la población, y hay que combatirlos, todos esos prejuicios no tienen fundamento. No es una tarea que podamos solucionar de un día para otro // pero la fraternidad y la so—sola—solidaridad se pueden programar. Necesitamos tiempo, paciencia y sobre todo buenos ejemplos. // Y (en) este punto llegamos a nuestra conferencia. Vamos mucho más allá de la- reconciliación entre cristianos y ju—y judíos. Si hablamos de solidaridad, primero tenemos que preguntarnos cómo actuamos nosotros mismos dentro de nuestra sociedad. Aquí en Alemania no- sufrimos los efectos del terror, y tenemos que agradecer esta situación, pero me repito: aquí estamos para mirar más allá

de un conflicto entre cristiano—cris—cristianos y judíos. /// Para muchos, la palabra 'fraternidad' suena un poco anticuado./// Como saben, es una palabra que nació con la- revolución francesa. No es algo // no es algo tan actual como 'desregulación' o 'globalización'. Para muchos fraternidad no significa- no significa nada.
He recibido- / cartas / de extranjeros residentes en Alemania // pidiendo una oportunidad, ya que no le abren las puertas en ningún- en ningún sitio. Cartas también de madres y de sin techo que no ven ninguna perspectiva. //(-)// Estos conflictos n-no se pueden solucionar sólo / por parte del Gobierno. (A) un sin techo le puede ayudar alguien que tenga una casa; la madre soltera también- puede contar—debería poder contar con la ayuda de la vecina. No es sólo el Estado el que tiene que aportar esta solidaridad, sino todos y cada uno de nosotros. /// En una sociedad libre // lo primero es ʒ cuidar por sí mismo. Pero / no es plausible—esto es plausible en la economía, pero no en el día a día, ya que hay una cara solidaria de nuestro día a día. ¿Por qué tienen que sufrir uno—unos la frialdad y el rechazo? Dentro de la economía, el egoísmo / puede ser un efecto positivo que- ʒ contribuye a conseguir los objetivos para algunos de- los- protagonistas, pero esto no es así en nuestra, en nues-tra vida diaria. Nosotros nos—nosotros pretendemos trasladar esta solidaridad y este pensamiento más allá del conflicto cristianojudío. Empiecen con la reconstrucción: aparten todos los obstáculos. Este lema / es actual entre nuestra sociedad también. Hay profetas que ven cómo se construyen muros entre los ricos y los pobres, alemanes y los extranjeros, los- trabajadores y los desempleados, entre los jóvenes y los viejos. Estos profetas quizá exageran algún—en algunos casos // pero quizá deberíamos tomarles un poco más en cuenta. Pretendemos // ʒ acabar con esas profecías // y esto pec—poco a poco /// esto tiene que empezar con la relación cristianojudía, pero también dentro de nuestra sociedad. Por ello me gustaría decir una vez más: el- Estado no es el único responsable de esta res—de esta fraternidad. Cada uno de nosotros tiene que / hacer ʒ que poner de su parte. Estas—estos prejuicios tienen que ser ***deconstruidos*** /// sea ayudándose entre los vecinos o- colaborando con- la juventud o cualquier otra medida de solidariDIdad. Muchas gracias."

Aaa: Errores de sentido / lógica del texto
Aaa…: Frase inacabada
(+)Aaa(+): Adición
(-)Aaa(-): Omisión

Aaa: Fluidez y cohesión (conectores, falsos comienzos con cambio de significado, etc.)
~~Aaa~~: Conector que sobra o inadecuado
(Aaa): Conector que falta

Aaa: Incorrección morfosintáctica
(aaa): partícula omitida y necesaria
~~aaa~~: partícula que sobra o inadecuada
Aaa: Incorrección léxica (común, calco, expresiones idiomáticas, estilo)

Aaa: Entonación / acento
Aaa: Énfasis
A?, e?, etc.: Acentuación errónea o poco usual

Aaa: Dicción (titubeos, sílabas prolongadas, autocorrecciones sin cambio de significado)
A_A: Falta de pausa
A.a.a: Pronunciación lenta
Aa*a*: Marca de una aspiración exagerada
aAa: pronunciación atípica

ʒ: Pausa rellena
/: Pausa vacía (cada barra ≤ 2 seg.)
♣: Respiración
Ø: Ruido
☺: Risa del intérprete

Hoja de evaluación · Ejercicio de interpretación simultánea B/A ☒ A/B ❑

errores fonológicos y prosódicos
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

errores en la producción
ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

pausas (> 2 seg.)
ninguno/pocas ❑ varias ☒ muchas ❑

desviaciones en el léxico (común, técnico)
palabras ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑
fraseologismos ninguna/pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

errores morfosintácticos
ninguno ❑ pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

desviaciones lógico-semánticas
ninguna ❑ pocas ☒ varias ❑ muchas ❑

omisiones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas (pequeña pérdida de información) ☒
graves (pérdida de la información principal) ❑

oraciones inacabadas
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

adiciones
ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑
útiles (coherencia) ❑ inadecuadas o innecesarias (versión no exacta) ❑
graves (tergiversación del sentido) ❑

reformulación buena ☒ (excelente) satisfactoria ❑ pobre ❑
calcos ninguno/pocos ☒ varios ❑ muchos ❑

registro
siempre adecuado ❑ casi siempre adecuado ☒ casi siempre inadecuado ❑ inadecuado ❑

técnica
excelente ❑ satisfactoria ☒ suficiente ❑ insuficiente ❑

soluciones acertadas
ninguna/alguna ❑ varias ❑ muchas ☒

autocorrección
necesaria ninguna/alguna ❑ varias ☒ muchas ❑
innecesaria ninguna/alguna ☒ varias ❑ muchas ❑

impresión general del rendimiento
excelente ☒ satisfactoria ❑ suficiente ❑ insuficiente ❑

Ideas principales completas 12
Ideas principales parciales 4
Ideas principales omitidas o incorrectas 1

Comentario:
Aplica el mecanismo de la autocorrección en una ocasión.

Uso de la redundancia

Síntesis 7
Redundancia útil 6
Redundancia inútil/incorrecta 2
Omisión de toda una idea secundaria 1
Omisión de toda una idea principal (síntesis excesiva) Dos segmentos del estudio coinciden con errores de sentido

Impresión general:
Sintetiza muy bien. Se ciñe a la información principal.

Reestructuración:

1ª 3 (Coincide con uno de los fragmentos poco claros del texto meta)
2ª 5
3ª - (Omisión de parte de la información secundaria. Posible)
4ª 5

Impresión general:
Muy buena síntesis al reestructurar. Además se aleja de la forma del discurso original en la producción del texto meta.

Uso de fórmulas de finalización de discurso y agradecimiento: 3

Conclusión del discurso:
coherente ☒ incoherente ❑ suficiente ❑ insuficiente ☒

Errores fonológicos y prosódicos: desviaciones de la pronunciación estándar, errores de acentuación, desviaciones en la entonación...

Errores en la producción: falsos comienzos, pausas sonoras (3)

Errores morfosintácticos: falta de concordancia, errores de cohesión...

Desviaciones lógico-semánticas: contrasentidos, versiones no exactas, errores de sentido...

Técnica: Distancia con respecto al orador, volumen, atención dividida, síntesis, anticipación...

ANEJO 7.3. Seguimiento de las Unidades Didácticas en los diarios personales

Las primeras tres unidades didácticas no encuentran reflejo en los diarios personales, porque las dedicamos a la explicación del proyecto docente y a la realización de los ejercicios de las evaluaciones previas. La selección comprende por tanto el resto (de la UD 4 a la UD 25). Hemos preferido preservar la grafía original de aquellos que entregaron sus diarios escritos a mano en lugar de transcribirlos, aunque los hemos retocado para eliminar los nombres y así preservar el anonimato de nuestros alumnos. También hemos insertado algunos símbolos para resaltar aquello que comentamos de manera sucinta en el Anejo.

Prácticas de Interpretación Simultánea – Curso 2004-05
Nombre:

UD 4
Sujeto A

Fecha: 14 de octubre 2004

Tipo de ejercicio: Reflejos lingüísticos	Aspectos positivos: Me parece un ejercicio muy importante y, además, muy divertido.
Aspectos negativos: Me siento frustrada al comprobar que mi vocabulario activo oral es mucho más limitado (o está menos en la superficie) que el escrito.	Sugerencias: Tengo que practicar este ejercicio mucho más a menudo.
Tipo de ejercicio: Memoria "Resumen/Traducción escrita a partir de un texto escuchado"	Aspectos positivos: Como se trataba de un ejercicio escrito, al menos tuve tiempo de disimular mejor mis errores, generalizando al máximo.
Aspectos negativos: No anoté las cifras, ni los lugares, ni la identidad de los diferentes cuerpos de seguridad; después, a la hora de traducir, me di cuenta de que eran fundamentales.	Sugerencias: Tengo que prestarle mucha más atención a los "datos de precisión".

Desde un primer momento llama la atención que nuestros alumnos identifican la importancia de determinados ejercicios, sus carencias y su necesidad personal de repetirlos (👁). Además manifiestan su deseo de volver a ellos en el aula (AA) y la intención de ponerlos en práctica individual o en parejas fuera del horario de clases (💬), pero pocos son los que realmente encuentran ocasión de cumplir con sus buenos propósitos (✕).

Lo que realmente resulta interesante es que conforme avanzan en el sistema de ejercicios, continúan sintiendo la necesidad de repetir los ejercicios y se quejan de no tener el tiempo suficiente para ello. En nuestra opinión, todo ello es consistente con una de las observaciones del presente trabajo: la formación de intérpretes requiere de un tiempo de entrenamiento mayor y de la combinación de los ejercicios para el desarrollo de determinadas habilidades y la práctica de la interpretación simultánea en cabina.

Fecha	Tipo de ejercicio	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Sugerencias
20.10.04	Agilidad/ flexibilidad léxica: se trata de encontrar sinónimos o palabras comodines para fomentar los reflejos léxicos ("abschaffen", "favorable")	Veo que se me ocurren bastantes sinónimos o palabras con un significado similar; buen ejercicio; es fácil de hacer también a solas y en cualquier sitio		UD 5 Sujeto E
20.10.04	Ejercicio de reformulación partiendo de un texto escrito: "La Junta de Andalucía presenta..." Objetivo: tratar de emplear	Veo que hay muchas posibilidades de expresarse y soy capaz de hacerlo.	El texto no me pareció muy adecuado porque las frases eran muy largas y repetitivas (y liosas). Tengo que esforzarme para	El ejercicio podría tener un efecto mejor si se empleasen textos más simples.
	otros recursos que los utilizados en la versión original		entenderlo y no puedo concentrarme en la reformulación.	
20.10.04	Ejercicio de reexpresión breve: hay que buscar variantes más lacónicas que expresen lo mismo; texto sobre el pueblo saharaui	Me parece un buen ejercicio, ya que me cuesta ser sintética. Voy mejorando un poco.	Se me ocurren muchas variantes, pero a veces no son más breves.	
20.10.04	Información de precisión: Traducir inmediatamente y de forma oral los días de la semana que escuchamos (alemán-español)	Me resulta fácil.		Se podría intentar con otros conceptos más difíciles que los días de la semana.
20.10.04	Información de precisión: apuntar los nombres de los meses enumerados en alemán y decirlos luego en el mismo orden en español	Consigo apuntar más de la mitad de la lista. Es un buen ejercicio para la concentración.	No tengo ningún sistema para abreviar los nombres de los meses y este hecho me roba parte de la concentración. Después de pocos segundos estoy saturada y me rindo. Al repetir el ejercicio no tengo más éxito; supongo que me falla la concentración. Esta	
			vez no dejo de esforzarme, pero se me escapan algunos nombres entremedias.	
20.10.04	Resumen y traducción oral; objetivos: analizar y memorizar la información; reformular después la información memorizada; pocos apuntes (alemán-	Intento escuchar y no pienso en los apuntes. Los pocos que hago como siempre me despistan.	Tengo la sensación de no entender del todo el contenido; esto me distrae y me pone nerviosa. En consecuencia mi reformulación en castellano	Me gustaría hacer más de estos ejercicios.
	español)		es un fracaso. Con voz tímida digo algunos detalles. Me falta la visión de conjunto.	

Destacamos que los alumnos ejercen una crítica constructiva con relación a los ejercicios (🗣) y expresan su satisfacción (☺), decepción o desánimo (☹). Esto nos sirve para identificar cuando no se ha entendido correctamente la dinámica del ejercicio (ⓘ), lo que requiere una explicación adicional por nuestra parte.

- 👁 Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- 💬 Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- 🗣 Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- 🌍 Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 21/10/04

UD 6
Sujeto L

Tipo de ejercicio:	Aspectos positivos:
Frage in deutsch Antwort in Spanisch ca. 5 min.	• konnte die Antwort in meinen eigenen wörtern formulieren und fühlte mich dadurch sicher ☺
Aspectos negativos:	**Sugerencias:**
• da mir spezifisches Wissen fehlte musste ich Antworten erfinden und fühle mich deswegen etwas unsicher	
Tipo de ejercicio:	**Aspectos positivos:**
Verkürzung der deutschen Sätze ins Spanische	• Durch die Verkürzung konnte ich die Sätze etwas vereinfachen
Aspectos negativos:	**Sugerencias:**

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 21/10/04

Tipo de ejercicio:	Aspectos positivos:
Antizipation & reduzierte Interpretation	• steigert Denkflexibilität •
Aspectos negativos:	**Sugerencias:**
Tipo de ejercicio:	**Aspectos positivos:**
Rede über die Gemeinde Mogan von Studentin	• Es fiehl mir relativ leicht die Ideen zu formulieren, da alle Fakten in der vorherigen Übung schon angesprochen worden sind.
Aspectos negativos:	**Sugerencias:**
Hatte ein paar Vokabel Probleme	• Gut fande ich, dass wir spontan den Schluß der Rede verdolmetschen mussten.

Llama la atención que los propios alumnos identifican el importante papel que desempeñan los conocimientos de fondo y de mundo en la realización de los ejercicios (🌍). Algunos señalan sus carencias y otros manifiestan su satisfacción por haber adquirido los conocimientos en los ejercicios previos.

- 👁 Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- 🗣 Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- 🗯 Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- 🌍 Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

* Luego repetimos el mismo ejercicio, pero interpretamos simultáneamente los meses del año.

Fecha: 27.10.04

UD 7
Sujeto B

Tipo de ejercicio: Información de precisión. Jessica nos lee rápidamente y de forma sucesiva los meses de año. Nosotros los apuntamos y luego traducimos la lista al español oralmente. *	Aspectos positivos: Este ejercicio activa la correspondencia automática entre las notas y la información recibida (en este caso los meses del año).
Aspectos negativos:	Sugerencias:
Tipo de ejercicio: Información de precisión. En este caso, Jessica nos lee cifras y numerales. Nosotros los apuntamos y luego los traducimos al español.	Aspectos positivos: Me parece un buen ejercicio, ya que se entrena la concentración y la rápidez al coger notas. Al mismo tiempo hay que ser muy agil. Estoy contento con el resultado.
Aspectos negativos:	Sugerencias: Me gustaría insistir en este tipo de ejercicio, porque también en la interpretación consecutiva se me escapan muchas veces la información de precisión.

Prácticas de Interpretación simultánea ----- curso 2004-2005
Alumna:

UD 7
Sujeto B

Fecha: 27.10.04
Tipo de ejercicio: Información de precisión. Repetimos el ejercicio anterior, pero esta vez no apuntamos, sino ~~ap~~ interpretamos simultáneamente las cifras y numerales.
Aspectos positivos:
Creo que este ejercicio refuerza la rápidez de respuesta al escuchar una cifra o numeral en un discurso. Además, al estar escuchando y hablando a la vez, se trabaja la atención dividida.
Aspectos negativos:
Al tratarse de un ejercicio bastante largo, la capacidad de concentración disminuye a medida que se prolonga el ejercicio. También me ocurrió dos veces que invertía las cifras, porque al ser al revés en alemán, me confundía. *
Sugerencias:

* En lugar de decir "19" dije "91".

Fecha: 27.10.04
Tipo de ejercicio: Dictado traducido. Jessica lee un texto en español. Nosotros anotamos simultáneamente cada frase en alemán.
Aspectos positivos:

Aspectos negativos: No hice el ejercicio, porque me dolía mucho la cabeza.

Sugerencias:

FECHA: 27.10.04 **UD 7/8**
TIPO DE EJERCICIO: Dictado - traducción. **Sujeto F**
Se trata de un texto fragmentado en frases cada vez más complejas que escuchamos de una cinta grabada y hemos de analizar la información, tomar las notas imprescindibles, memorizar todo en parte y finalmente reformularlo traducido al alemán desde cabina y grabando. Por falta de tiempo al final solo una alumna del grupo lo reformuló de nuevo en español, y el resultado prácticamente fue un resumen de la rueda de prensa, o una rueda de prensa sin tiempo que perder.
ASPECTOS POSITIVOS: Muy útil.
ASPECTOS NEGATIVOS: La falta de tiempo solamente.
SUGERENCIAS: Repetirlo con discursos muy "rellenos" de palabras superfluas.

FECHA: 28.10.04
TIPO DE EJERCICIO: Cambio lingüístico - estilístico.
El discurso de la compañera Raquel, un relato en primera persona, de estilo informal (rueda de prensa) lo oímos fragmentado, y cada fragmento debemos pasarlo a un estilo más formal y traducirlo sobre la marcha.
ASPECTOS POSITIVOS: Muy bueno para aumentar la competencia y flexibilidad léxica y de registros.
ASPECTOS NEGATIVOS: Personalmente me hace mucha falta practicar este tipo de ejercicios.
SUGERENCIAS:

FECHA: 28.10.04
TIPO DE EJERCICIO: Interpretación del discurso, pero con un estilo algo más elevado y ahora relatado en tercera persona.
ASPECTOS POSITIVOS: tener conocimiento del tema ayuda muchísimo a la interpretación correcta, cada vez se consigue mayor fluidez y precisión léxica.
ASPECTOS NEGATIVOS:
SUGERENCIAS: Practicar bastante los cambios de estilo, aunque sea por mi cuenta.

Podemos observar que la mayoría de los alumnos opta por adaptar y personalizar el formato del diario.

- 👁 Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

17. Tipo de ejercicio: Interpretación de información de precisión

Descripción del ejercicio: Tenemos que interpretar sobre la marcha, del alemán al español, números de 2 y 3 cifras.

Aspectos positivos: Se mejora la capacidad para traducir la información de precisión.

Aspectos negativos: Este ejercicio es muy difícil, debido a la posposición de los decimales en alemán. A veces confundo las cifras, lo que me frustra, ya que pienso que como bilingüe esto no debería representar un problema para mí.

Sugerencias: Hacer el ejercicio con más frecuencia, que los resultados solo pueden ir para mejor.

Trabajamos con el texto de Bettina ("Discurso sobre la influencia de la inmigración en la sociedad austriaca").

18. Tipo de ejercicio: Oratoria, conocimiento y atención compartida

Descripción del ejercicio: Bettina hace unas preguntas sobre el tema de su discurso, todo antes de escuchar su discurso. Las respuestas nuestras se van fundiendo con las preguntas siguientes de Bettina.

Aspectos positivos: En realidad la contestación a las preguntas pasa a un segundo plano, siendo lo más importante la atención compartida. Entrenar esta facultad es imprescindible para la I.S.

Aspectos negativos: Este ejercicio es muy difícil, ya que no es una atención compartida constante. Creo que la interpretación compartida constante de un ejercicio de I.S. incluso me resultaría más fácil que este ejercicio. En realidad, los ejercicios parecen, frecuentemente, más difíciles que la I.S.

Sugerencias: O una atención compartida constante, o ninguna.

19. Tipo de ejercicio: Reexpresión lacónica

Descripción del ejercicio: El ejercicio consiste en expresar el discurso de Bettina de manera reducida, partiendo de la redundancia objetiva y subjetiva.

Bettina pronuncia una frase de su discurso y la reformulamos como una consecutiva corta. Bettina va aumentando su ritmo, fundiéndose su frase siguiente con nuestra traducción de la frase anterior.

Aspectos positivos: Se entrena una especie de consecutiva corta, una simultánea y la atención compartida.

Aspectos negativos: Este ejercicio es muy difícil, ya que a veces es una consecutiva y otras, una simultánea. Es decir, la atención compartida no es constante, lo que me confunde.
En las frases muy largas me perdía, me olvidaba de otras partes. Quería coger notas, pero no podía; me perdía.

Sugerencias:

20. Tipo de ejercicio: Interpretación simultánea

Descripción del ejercicio:

Aspectos positivos: Bueno, me salió bastante bien (¡qué situación más poco conocida!)

Aspectos negativos: Ya que ya hemos escuchado el texto con anterioridad, me resulta muy fácil.

Sugerencias:

- 👁 Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- 💬 Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- 🗣 Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- 🌍 Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 04/11/04

UD 10
Sujeto J

Tipo de ejercicio: Traducción a primera vista	Aspectos positivos: - Me pareció dificilísimo, pero se dice que entre más difícil, más se aprende.
Aspectos negativos: - Autocorrecciones	Sugerencias:
Tipo de ejercicio: Interpretación simultánea y anticipación	Aspectos positivos: - Me sirvió para el ejercicio siguiente - Conocimientos nuevos sobre algo prácticamente desconocido
Aspectos negativos: - Cuando la anticipación era muy larga me perdía completamente - Mucha inseguridad - Autocorrecciones	Sugerencias: - Hacer más ejercicios de este tipo

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha:

Tipo de ejercicio: Interpretación simultánea	Aspectos positivos: - Parte conocida mejor que la desconocida - Clase: → hablar sobre la duda que tuve con lo de la pág. 1987 ⇒ solucionar la duda
Aspectos negativos: - Vietnamismos - vocalizar más o despegarse del micro (haré la prueba la prox. vez) - € en vez de DM	Sugerencias: - Interpretar textos con partes conocidas y desconocidas. → especie de factor sorpresa

- 👁 Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- 💬 Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- 🗣 Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- 🌍 Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

Fecha: 10.11.04 Alumno:		**UD 11** **Sujeto G**
Ejercicio 1: Dictado traducción. 2. Dictado interpretación. Texto sobre las medidas de la UE para fomentar la integración de los inmigrantes.		
Aspectos negativos	Aspectos positivos	Sugerencias
Independientemente de mis errores del tipo: ¡uf no puedo!, creo que en el ejercicio 2 , más difícil que el 1, se trataba de hacer rápidamente un resumen mental y formularlo, aunque creo que el miedoa perder información me "agarrotaba".	Noto mejoría con respecto a los primeros días; y es porque soy más consciente de cuales son los errores que cometía. En los primeros días me notaba falto de reflejos y memoria, ahora sé que la velocidad se adquiere con la síntesis. Hay que conseguir retener el TO de manera "que los arb.no impidn vr bsqe."	Didácticamente me parece que tiene mucho sentido, reitero lo que dije de las prácticas fuera de cabina.Independientemente de la imprescindibilidad de las prácticas en cabina, estos ejercicios fuera me aportan bastante: además de las comentarios sobre mi propia intervención se aprende de las otras intervens.
Ejercicio 3 IS del mismo texto		
Aspectos negativos	Aspectos positivos	Sugerencias
Como la docente aumentó la velocidad del discurso, los dos primeros párrafos no fui capaz de interpretarlos. Pronunciación pésima. ¡Hay que cuidar los aspectos extraling.!	Al darme cuenta de que tenía un problema, conscientemente dejé pasar algo de texto para situarme y adaptarme a la nueva situación.Lo positivo de la experc. Es que no intenté agarrarme a las últimas palabras sino esperar y hacer el nuevo inetento Positivo por adquirir otro conocimiento: intentar buscar equilibrio entre escuchar y producir texto; sólo posible con síntesis de los más importante.	Iba a sugerir lo de dejarnos el texto después de la IS, que es lo que se hizo hoy: posibilidad de comparar la propia producción de manera mucho más eficaz.

- Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 11.11.04

UD 12
Sujeto I

Tipo de ejercicio: IS serie de números 1º Con centésimas (Difícil) 2º Con aproximación (Muy difícil) 3º Con referencia (Dificultad media)	Aspectos positivos: Reconocer la dificultad del ejercicio y seguir practicándolo. Cuando aparecen cifras en la IS se ~~[illegible]~~ interpretan mucho mejor que antes
Aspectos negativos: Con aproximación me he dado cuenta de que es aún más difícil, puesto que no sólo hay que quedarse con el número, sino que hay que decir algo más (Aproximadamente, unos, etc.)	Sugerencias: Seguir practicando, aunque en la vida real sea difícil ver series tan complicadas y largas.
Tipo de ejercicio: IS discurso sobre inmigración en Suiza	Aspectos positivos: —
Aspectos negativos: La audición era pésima.	Sugerencias: A pesar de que el ejercicio está planteado para practicar con una voz y una entonación diferente, si se oye tan mal opino que debería leerlo alguien.

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 17.11.04

UD 13
Sujeto K

Tipo de ejercicio: Wir sollten Synonyme finden für „Xenophobia" und „ausländerfeindlich", sowohl im spanischen als auch im Deutschen	Aspectos positivos: - gute Übung um den Wortschatz zu erweitern - im Deutschen sind mir viele Synonyme eingefallen
Aspectos negativos: - im spanischen sind mir kaum Synonyme eingefallen	Sugerencias: /
Tipo de ejercicio: Wir sollten eine Rede G. Schröders anlässlich der Eröffnung des Holocaust-Mahnmals konsekutiv dolmetschen. (ohne Notizen)	Aspectos positivos: /
Aspectos negativos: Es ist mir nicht gut gelungen: - mir fehlten viele Vokabeln - ich habe viel vergessen, von dem was gesagt wurde - ich bin nie ganz fertig geworden	Sugerencias: - etwas mehr Zeit zwischen den einzelnen Abschnitten

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 17.11.04

Tipo de ejercicio: Wir haben mit dem gleichen Text weitergearbeitet. Wir haben drei Abschnitte vorgelesen bekommen und dürften nach jedem Abschnitt ein paar Notizen machen. Zum Schluß *	Aspectos positivos: Es hat wesentlich besser geklappt als die vorherige Übung. - durch die Notizen habe ich nicht so viel vergessen - ich habe mich nicht so sehr an einzelnen Wörtern festgeklammert, sondern die Hauptaussagen wiedergegeben
Aspectos negativos: /	Sugerencias: - da wir alle drei Abschnitte zum Schluß gedolmetscht haben, war ich nicht so unter Zeitdruck und konnte mich besser ausdrücken
Tipo de ejercicio: Wir haben mit dem gleichen Text weitergearbeitet und eine Stehgreifübersetzung gemacht. Ich war zum Schluß dran und sollte den ganzen	Aspectos positivos: - da die anderen genau die gleichen Sätze vor mir schon übersetzen mußten, konnte ich mir einige Vokabeln notieren und hatte von daher nicht so große Probleme mit dem Vokabular wie normalerweise
Aspectos negativos: Abschnitt noch einmal wiederholen. - vom Stil und von der Grammatik her ist es mir nicht so gut gelungen	Sugerencias: /

* sollten wir alle drei Abschnitte zusammengefasst auf spanisch wiedergeben.

- 👁 Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- 🗣 Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- 🗯 Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- 🌍 Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

DIARIO PERSONAL

Prácticas de Interpretación Simultánea – Curso 2004-05

Nombre:

Fecha: 18/11/2004

UD 14
Sujeto A

TIPO DE EJERCICIO: Interpretación Simultánea (con texto) "Foro Internacional del Holocausto 2000, Estocolmo"	
ASPECTOS POSITIVOS: Estuve muy alerta a las ideas principales. Las detecté después de terminar el ejercicio.	ASPECTOS NEGATIVOS: Tengo la tendencia de pegarme demasiado al texto.
SUGERENCIAS:	

TIPO DE EJERCICIO: Discurso de Lee (con texto)	
ASPECTOS POSITIVOS: Me alegro de haber improvisado muy bien en el fragmento que no figuraba en el texto.	ASPECTOS NEGATIVOS: Aquí sí que me pegué totalmente al texto. No había forma de recordar el término "Ilustración" (por "Aufklärung"). Y eso que lo tenía en la punta de la lengua.
SUGERENCIAS:	

TIPO DE EJERCICIO: Improvisar fórmula de agradecimiento	
ASPECTOS POSITIVOS: Se me ocurrieron 3 ó 4 en cada idioma.	ASPECTOS NEGATIVOS:
SUGERENCIAS: Ha llegado el momento de engrosar las cestitas.	

TIPO DE EJERCICIO: (Después del discurso de Lee) Interpretación de preguntas y respuestas (solo en español)	
ASPECTOS POSITIVOS: Me he sentido muy cómoda. Llegó un momento en que me olvidé completamente de mi presencia.	ASPECTOS NEGATIVOS: No se me ocurría el término "urbanización industrial". Y eso que hasta hace pocos años formaba parte de mi léxico activo y cotidiano.
SUGERENCIAS:	

TIPO DE EJERCICIO: (Después del discurso de Lee) Interpretación de preguntas y respuestas (en ambas direcciones)	
ASPECTOS POSITIVOS: Fue una experiencia inolvidable. Por un momento me sentí parte de un mecanismo bien engrasado. Creo que se convertirá en uno de esos recuerdos importantes de mi paso por la universidad.	ASPECTOS NEGATIVOS: No me siento tan cómoda traduciendo a mi lengua B como creía. En español no se me ocurría el término "urbanización industrial". Y eso que, hasta hace cuatro años, formaba parte de mi léxico activo y cotidiano.

FECHA: 24.11.04.

UD 15-16
Sujeto F

TIPO DE EJERCICIO: Reflejos lingüísticos.

ASPECTOS POSITIVOS: Al traducir expresiones hechas, se activan muchos conocimientos y tenemos que usar muchas veces la creatividad para expresar la idea que hay que transmitir.

ASPECTOS NEGATIVOS: A veces resulta imposible encontrar un "equivalente" y al parafrasear o explicar se pierde mucho tiempo en el discurso.

SUGERENCIAS: Realizar también un glosario en conjunto para toda la clase con este tipo de "problemas" de traducción sería muy útil para todos.

TIPO DE EJERCICIO: Dictado - traducción.

ASPECTOS POSITIVOS: El ejercicio anterior me ayudó muchísimo.

ASPECTOS NEGATIVOS: No me daba tiempo a terminar la traducción y se me quedaron fuera muchas ideas secundarias por eso, aunque recordaba algunas.

SUGERENCIAS:

TIPO DE EJERCICIO: Dictado - interpretación

ASPECTOS POSITIVOS: El aumento de velocidad. Si a fin de curso consigo interpretar a este ritmo, estaré más que satisfecha.

ASPECTOS NEGATIVOS: Me falló la concentración, y la velocidad ya pudo conmigo. Me sentía ansiosa por decirlo todo y no me venían las palabras. Este estado me distorsiona la voz, es como si gritara forzadamente y no se entiende siquiera.

SUGERENCIAS: Además con este tipo de ejercicios siempre me doy cuenta de que tengo que trabajar mucho la memoria a corto (y largo) plazo.

TIPO DE EJERCICIO: Interpretación con anticipación.

ASPECTOS POSITIVOS: Aunque lo hice francamente mal, no abandoné, y seguía intentando seguir el hilo discursivo. Las anticipaciones seguramente no fueron muy acertadas, pero tampoco producían grandes contrasentidos.

ASPECTOS NEGATIVOS: Como fue un ritmo muy superior al que estábamos trabajando hasta ahora, me resultó demasiado difícil, y me puse nerviosa. Esto repercute en mi tono de voz, muy forzado y estridente.

SUGERENCIAS: Tengo que trabajar en el tono y volumen de mi voz.

TIPO DE EJERCICIO: Interpretación simultánea.

ASPECTOS POSITIVOS:

ASPECTOS NEGATIVOS: Aún habiendo pronunciado ya todas las palabras del discurso con anterioridad, la velocidad pudo conmigo y me puso aún más nerviosa. Lo hice tan mal que quería borrarlo o repetirlo para poder adecuarme de alguna forma al ritmo; pero me fui a casa con una sensación poco agradable. ☹

SUGERENCIAS:

FECHA: 25.11.04

TIPO DE EJERCICIO: Comentarios sobre el último ejercicio de ayer.

ASPECTOS POSITIVOS: Lo que interpreté no estaba mal, casi todas las expresiones tenían sentido. Claro que es un cambio de ritmo bastante brusco, no iba a ser fácil para nadie, pero todos nos habíamos infravalorado y exigido demasiado. ☺

ASPECTOS NEGATIVOS:

SUGERENCIAS (Comentario personal): Muchísimas gracias por tu forma de dar clase. Personalmente siempre he necesitado de una motivación así, que me haga sentir que realmente estoy aprendiendo y mejorando, pero aún queda mucho que hacer. La forma de darnos ánimo y confianza, tus buenos consejos también nos ayudan a aceptar y aprender de nuestros errores. Además has creado un clima muy positivo en el aula. 🗣

TIPO DE EJERCICIO: Traducción a la vista de un artículo de opinión sobre bullying

ASPECTOS POSITIVOS: Aunque las expresiones en español eran muy típicas para el texto, es decir, prácticamente intraducibles, el sentido no era complicado y así se puede practicar mejor el alejamiento del TO, es lo mas difícil para nosotros los alumnos, pero también lo mas importante para la producción de un TM aceptable. 👁

ASPECTOS NEGATIVOS:

SUGERENCIAS:

TIPO DE EJERCICIO: Discurso sobre "bullying" (discriminación en el colegio)

ASPECTOS POSITIVOS: Tuve oportunidad de tenerle texto delante, una página con palabras clave del discurso y el bolígrafo, para ir liberando estrés, pero

ASPECTOS NEGATIVOS: aún así no podía dejar de moverme en el asiento, los nervios me atraparon y sobre todo se hizo notar en mi voz. Era una desesperación por soltar las palabras, y de una manera tan forzada que me aumentó el volumen y se hacía estridente. Para los compañeros debe haber sido muy difícil debido al léxico tan especializado que utilicé, lo siento, pero al preparar el discurso no me acordé de ellos. También por eso disminuí la velocidad, para no acabar desanimados como ayer. 🗣 autocrítica

Prácticas de Interpretación simultánea ----- curso 2004-2005 **UD 17**
Sujeto B
Alumna:

Fecha: 01.12.04
Tipo de ejercicio: Preguntas antes del discurso de Bettina para situarnos en el contexto.

Aspectos positivos: Como ya he indicado en los ejercicios anteriores, siempre los encuentro muy útiles pues activan conocimientos acerca del tema y nos ayudan a situarnos.

Aspectos negativos: /

Sugerencias:

Fecha: 01.12.04
Tipo de ejercicio: Antes de comenzar el discurso, Bettina nos facilitó una serie de términos y nos pidió que sobre la marcha los tradujesemos.
Aspectos positivos: Este ejercicio fue muy útil, ya que todos los términos/expresiones luego aparecieron en el discurso y ya no presentaban tanta dificultad

Aspectos negativos: /

Sugerencias: Creo que antes de cada discurso se debería hacer una aproximación al vocabulario como hemos hecho en este caso.

Prácticas de Interpretación simultánea ----- curso 2004-2005
Alumna:

Fecha: 01.12.04
Tipo de ejercicio: Interpretación simultánea del discurso de Bettina sobre el acoso sexual en el trabajo.

Aspectos positivos: Al ya haber trabajado los términos más complicados, me salió bastante bien, aunque creo que a veces me "enrollo" mucho con las ideas secundarias (cosa que luego me confirmó Jessica). Debo aprender a sintetizar y despegarme del texto.

Aspectos negativos: Hubo momentos en los que el ritmo de Bettina fue tan lento que me desesperaba en cabina. Me daba tiempo de pensar tanto que lo hize peor que en el siguiente ejercicio.

Sugerencias:

Fecha: 01.12.04
Tipo de ejercicio: Repetición de la interpretación simultánea

Aspectos positivos: Al aumentar el ritmo, también aumentó mi fluidez. Sin embargo, sigo pecando de lo mismo. Quiero decirlo todo y me "enredo". Hubo momentos en los que no me pude concentrar totalmente y el ritmo era muy rápido, por lo que tuve la sensación de haber dejado atrás alguna idea.

Aspectos negativos: Ese hecho me hacía reflexionar sobre lo que acababa de decir y así perdía tiempo valioso. Tengo que intentar dejar atrás el miedo a no decirlo todo y despegarme más.

Sugerencias:

DIARIO PERSONAL

Prácticas de Interpretación Simultánea – Curso 2004-05

Nombre:

UD 18
Sujeto A

Fecha: 2/12/2004

TIPO DE EJERCICIO:

Discurso de Fabienne
"Internationaler Frauentag"

ASPECTOS POSITIVOS:	ASPECTOS NEGATIVOS:
Disfruté mucho durante este ejercicio. Me sentía muy segura (dado que contábamos previamente con la terminología más conflictiva del texto). Esta seguridad me permitió concentrarme particularmente en la síntesis. Aunque solo resolví de manera satisfactoria una mínima parte del texto, me quedé muy contenta. Disfruté mucho lobservando a Fabienne como oradora. Me gusta mucho su tono, volumen y ritmo. Eso me hace tomar consciencia de que aún tengo pendiente resolver detalles de mi "fonética".	Prevalecen las situaciones en las que mi síntesis es lamentable. Es porque no me doy tiempo a mí misma para escuchar o anticipar el dichoso verbo de la idea. Me precipito desesperada tras el orador, en lugar de dejar que camine unos pasos por delante. Temo que se me escape y que no vuelva a encontrarlo.

SUGERENCIAS:

Debo practicar más la síntesis. Me propongo realizar pequeños ejercicios a diario (radio, Euronews, lectura, etc.).
Me propongo arriesgarme más la próxima vez con el orador. Intentaré esperar unos cuantos pasos antes de echarme a caminar. Me conformaré con acordarme de esto al menos una vez durante el ejercicio.

- Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

UD 19
Sujeto H

Fecha: 9.12.04

Tipo de ejercicio: Elevar el registro de coloquial a formal 'La ablación' Primer intento	Aspectos positivos: La interrupción del ejercicio.
Aspectos negativos: Realicé un ejercicio de 'shadowing' a pesar de las indicaciones recibidas. Me resultó muy difícil despegarme del discurso.	Sugerencias:
Tipo de ejercicio: Elevar el registro de coloquial a formal 'La ablación' Segundo intento	Aspectos positivos: La segunda vez sí que me salió mejor, porque había quedado claro que no se trataba realmente de hacer un 'shadowing'. Además, recordaba algunos términos que había pensado (aunque no dicho) la primera vez. Esta vez los dije y conseguí alejarme bastante del discurso original. Aunque al principio fue bastante difícil, poco a poco le fui cogiendo el 'truco' y al final me gustó mucho el ejercicio.
Aspectos negativos:	Sugerencias: Repetir el ejercicio varias veces.
Tipo de ejercicio: Traducción a primera vista de un discurso de Roman Herzog	Aspectos positivos: Me di cuenta de que los verbos son muy importantes y subrayé los que me dio tiempo para poder localizarlos rápidamente a la hora de interpretar.
Aspectos negativos: Sigo corrigiéndome quizás demasiado.	Sugerencia: Debo fijarme mejor en los conectores.

Fecha	Tipo de ejercicio	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Sugerencias
15.12.04	Janas Rede zum Thema sprachliche Diskriminierung. Ejercicio de calentamiento: responder a preguntas relacionadas con el tema hablando sin pausas	Tengo una noción del tema y por eso no me cuesta hablar espontáneamente. Consigo hablar a la vez que escucho la pregunta siguiente.		**UD 20** **Sujeto E**
15.12.04	Janas Rede zum Thema sprachliche Diskriminierung. Interpretación simultánea después de una breve introducción al vocabulario.	Estoy motivada porque hace algunos días que no interpreto. No me preocupa demasiado que Jana lea su texto a una velocidad muy elevada, ya que en Viena tuve que enfrentarme a estos retos a menudo. Intento captar las ideas básicas y hablo a un ritmo más despacio (para no tartamudear) sintetizando y tratando de mantener el hilo. Creo que no me sale mal.	Soy repetitiva en cuanto a expresiones.	
15.12.04	Janas Rede zum Thema sprachliche Diskriminierung. Interpretación simultánea (segundo intento). Jana lee algo más despacio y libre.	Esta vez me siento mejor preparada y más segura. Hablamos sobre estrategias y también se ha explicado algunas palabras que aparecieron en el texto (Weiber-hembras), lo que me facilita el ejercicio. Estoy satisfecha con el		

		resultado, pero tampoco veo mucha diferencia en comparación con el resultado anterior.		
15.12.04	Rede: Roman Herzog „Europäisches Jahr gegen Rassismus“ (97) (cinta)	Me sale regular. Hay momentos en los que me sale muy bien (porque lo entiendo y recuerdo casi todo) y otros en los que me pongo a inventar bastante, ya que voy atrasada y se me escapa información. Es una cuestión tanto de vocabulario como de concentración.	El texto me parece más difícil que el de Jana. Será porque el de Jana era más plástico (incluía ejemplos); este es más abstracto y genérico.	

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 12.01.'05

UD 21
Sujeto K

Tipo de ejercicio: Raquel leí un discurso sobre la discriminación de los „Zigeuner“	Aspectos positivos: - ya hablo con más fluidez que antes - me gustó que Raquel nos comentó mucho vocabulario antes
Aspectos negativos: - mis frases estaban estructuradas, de manera bastante alemana - no me salió la anticipación - dejé una frase sin terminarla	Sugerencias: /
Tipo de ejercicio: una interpretación simultánea bilateral entre Raquel (alemán) y Jessica (español)	Aspectos positivos: - me gustó mucho como también podía interpretar hacía mi lengua materna
Aspectos negativos:	Sugerencias:

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 13 Enero 2005

UD 22
Sujeto C

Tipo de ejercicio: Discurso de Roman Herzog (20 min)	Aspectos positivos: Me resultó agradable el ejercicio por el ritmo del discurso y la claridad de la voz. Me salió bien. En la segunda parte ya me di cuenta que había que resumir un poco y evitar las redundancias del ponente.
Aspectos negativos: —	Sugerencias:
Tipo de ejercicio: Discurso con cifras de inmigrantes de distintos países.	Aspectos positivos: También de este segundo ejercicio me quedé bastante satisfecha y me gustó el ejercicio.
Aspectos negativos:	Sugerencias:

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 19.01.05 **UD 23**
Sujeto D

Tipo de ejercicio: Calentamiento: interpretar un texto repleto de cifras 'Ausländeranteil in Deutschland'	Aspectos positivos: Al principio me concentro mucho y no tengo grandes dificultades en cuanto a las cifras fáciles (apunto todas las que puedo)
Aspectos negativos: Pero a medida que la dificultad aumenta pierdo el interés y me resulta menos interesante. Pierdo la concentración.	Sugerencias: Creo que para notar mayor progreso necesito dedicar más tiempo a muchos de los ejercicios que hemos realizado. Más asignaturas de interpretación.
Tipo de ejercicio: Interpretación de un discurso de inauguración de un centro de cultura y documentación de las poblaciones sinti y romá	Aspectos positivos: Me sale más o menos bien.
Aspectos negativos: El ejercicio anterior ha afectado un poco mi ánimo.	Sugerencias:

Prácticas de Interpretación Simultánea · Curso 2004-05
Nombre:

Fecha: 20-01-2005 **UD 24**
Sujeto I

Tipo de ejercicio: ~~[illegible]~~ IS Discurso Agradecimiento en el que se citaban numerosos cargos	Aspectos positivos: Saber reaccionar ante el desconocimiento del nombre de los cargos en español diciendo "como representante de la región de ...." Percatarse de la necesidad de estudiar al menos los cargos y su equivalencia en español más importantes.
Aspectos negativos: Mi estrategia interpretativa no funciona si no hay una referencia geográfica.	Sugerencias: —
Tipo de ejercicio: IS a la vista de la continuación del discurso.	Aspectos positivos: Dada la complejidad del texto nos ayuda a trabajar en el distanciamiento del TO, puesto que es imposible entenderlo en una lectura rápida. Hay que tratar de entender la idea original y elaborar un texto coherente a partir de ella.
Aspectos negativos: Quizás es demasiado complicado para traducirlo simultáneamente (al menos para mí).	Sugerencias: —

UD 25
Sujeto E

Fecha	Tipo de ejercicio	Aspectos positivos	Aspectos negativos	Sugerencias
26.01.05	Interpretación de un discurso sobre las desigualdes en el mundo (pobres y ricos, etc.)	Me sale más o menos bien. Estoy familiarizada con el tema (tb. se comenta antes de empezar) y el estilo de este tipo de discurso, lo cual me da seguridad. Creo que acierto en casi todas la cifras (estoy animada y concentrada). ☺	No sintetizo lo suficiente, ya que el ritmo de lectura del orador me permite decirlo todo (esto me parece tentador). Mi tono de voz deja notar cierto nerviosismo. 👁	

- 👁 Se identifica la importancia del ejercicio, las propias carencias y/o la necesidad de repetir dicho ejercicio.
- AA Se manifiesta el deseo explícito de repetir el ejercicio.
- 💬 Se manifiesta la intención de practicar fuera del aula.
- 🗣 Crítica constructiva.
- ☺ Se expresa satisfacción.
- ☹ Se expresa decepción o insatisfacción.
- ⓘ Incomprensión de la dinámica del ejercicio.
- 🌍 Se menciona la influencia de los conocimientos en la realización de los ejercicios

ANEJO 7.4. Modelos de cuestionarios y otro material empleado

En este anejo incluimos todos los cuestionarios y demás material empleado en el presente trabajo de tesis doctoral.

Cuestionario 7.4.1.

Se trata del cuestionario a partir del cual elaboramos la tabla del apartado 4.2 en el Capítulo Cuarto.

Cuestionario inicial ·Prácticas de Interpretación Simultánea: Alemán

Responde a las preguntas o subraya lo que proceda:

Nombre:

Tengo alemán como lengua A lengua B lengua C

¿Por qué razón me he matriculado en esta asignatura?

Para mejorar mi lengua B/C
Para mejorar mis técnicas de interpretación simultánea
Porque tengo problemas en la asignatura troncal
Otros motivos:

Cuestionario 7.4.2.

A partir de este cuestionario elaboramos las tablas 4.4.7a, 4.4.7b y 4.4.7c del Capítulo Cuarto.

Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las Evaluaciones Previas

1. **Competencia lingüística en español y en alemán**
   a. **Flexibilidad léxica**
   Ejercicio: utilizar fórmulas de 'bienvenida' y de 'conclusión'
   Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
   Comentario:

   b. **Reestructuración y simplificación sintáctica**
   Texto en español (combinación español-español)
   Sueño y realidad
   Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
   Comentario:

(continúa en la siguiente página)

(viene de la página anterior)

Texto en alemán (combinación alemán-español)
Die multikulturelle Herausforderung
Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

2. **Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipaciones**
Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

3. **Memoria**
Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

4. **Síntesis**
Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

Cuestionario 7.4.3.

A partir del siguiente cuestionario elaboramos las tablas 4.7a, 4.7b y 4.7c del Capítulo Cuarto.

Percepción subjetiva de la dificultad de los ejercicios de las Evaluaciones Finales y del ejercicio de Interpretación Simultánea

0. Ejercicio de IS

Califique la dificultad del ejercicio de IS de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

1. Competencia lingüística en español y en alemán

1.1 Flexibilidad léxica

Utilizar fórmulas de 'inicio' y de 'agradecimiento'
Califique la dificultad del ejercicio de 1-5(1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

(continúa en la siguiente página)

(viene de la página anterior)

1.2. Reestructuración y simplificación sintáctica

Texto en español (combinación español-español):

Comparecencia del gobernador del banco de españa en la comisión de presupuestos del congreso de los diputados

Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

Texto en alemán (combinación alemán-español):

Auswirkung der steigenden Ölpreise auf der Weltwirtschaft

Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

2. Capacidad para realizar deducciones lógicas y anticipación

Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

3. Memoria (Nuestra Amiga la Sangre**)**
Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

4. Síntesis
Globalen Wandel wieder ins politische Zentrum rücken
Califique la dificultad del ejercicio de 1-5 (1: muy fácil – 5: muy difícil):
Comentario:

Otro material

Discurso empleado en el Capítulo Primero (v. §§ 1.1.1 y 1.2.2) para extraer segmentos con los que ejemplificar la diferencia entre significado y sentido y el uso de la redundancia objetiva y subjetiva.

Nr.58/S.745 Bonn, den 3. September 1998 · **Haushaltsgesetz 1999 vor dem Deutschen Bundestag**

Einbringungsrede des Bundesministers der Finanzen

Der Bundesminister der Finanzen, Dr. Theo Waigel, hielt in der 246. Sitzung des Deutschen Bundestages am 2. September 1998 zur Einbringung des Entwurfs eines Gesetzes über die Feststellung des Bundeshaushaltsplans für das Haushaltsjahr 1999 (Haushaltsgesetz 1999) und des Finanzplans des Bundes 1998 bis 2002 folgende Rede:

Sehr geehrte Frau Präsidentin,
meine Damen und Herren,

die Zahlen sprechen eine klare Sprache: Deutschland steht *mitten* im Aufschwung!

Bei 3,8 Prozent Wachstum im ersten Quartal und zu erwartenden etwa 3 Prozent im ganzen Jahr wird es doch niemanden im Hause geben, der, wenn er den Anspruch erhebt, ein qualifizierter Parlamentariar zu sein, sagen kann: Das ist kein Aufschwung.- Natürlich stehen wir mitten im Aufschwung, und das ist gut so. Die Trendwende am Arbeitsmarkt ist erreicht. Das ist das Ergebnis der Wirtschafts- und Finanzpolitik der Koalition von CDU/CSU und FDP. Unternehmer, Arbeitnehmer und die Bundesregierung haben gehandelt. Zentrale Reformen und Anpassungen an ein verändertes weltwirtschaftliches Umfeld sind weit vorangekommen und entfalten jetzt ihre Wirkung.

In der Wirtschafts- und Finanzpolitik müssen wir jetzt klaren Kurs halten und die Politik für mehr Beschäftigung am Standort Deutschland entschlossen fortsetzen. Das beudeutet weniger Staat und Bürokratie, sondern mehr Markt und Eigenverantwortung, eine weitere Konsolidierung der öffentlichen Haushalte und Rückführung der öffentlichen Defizite, eine schlanke, kostengünstige und bürgerfreundliche Verwaltung, von der weitere Teile privatisiert werden, weiter sinkendes Lohnennebenkosten - Arbeit muß sich für jeden, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, lohnen - und eine große Steuerreform. Innovationen, Investitionen, unternehmerisches Risiko, persönlicher Einsatz und harte Arbeit müssen belohnt werden.

Was brauchen wir nicht? Wie brauchen kein Startprogramm der SPD. Wirtschaftsverbände bezeichnen es zu Recht als Programm zur Beendigung des Aufschwungs. Wer auf der einen Seite etwa 50 Milliarden D-Mark mehr fordert und auf der anderen Seite das rückgängig machen will, was wir in vier schweren Jahren an Anpassung und Reformen durchgesetzt haben, der würde Abschwung statt Aufschwung erreichen. Das, meine Damen und Herren, wollen wir nicht.

Wir brauchen keine alten Hüte in der Politik. Wenn ich mir überlege, was Karl Schiller schon vor mehr als 20 Jahren entdeckt und auch zum Teil durchgesetzt hat, stelle ich fest, daß die gegenwärtige Wirtschaftsphilosophie der SPD eigentlich weit hinter dies zurücksinkt. (...)

(...) Es lohnt sich, einmal kurz darüber nachzudenken: Wo stünden wir eigentlich, wenn Schröder und Lafontaine seit 1990 das Sagen gehabt hätten?

Meine Damen und Herren, die Kojunktur läuft seit Ende letzten Jahres auf vollen Touren. Die deutsche Wirtschaft befindet sich deutlich im Aufwind. Im ersten Quartal 1998 erreichte das Wirtschaftswachstum mit 3,8 Prozent den höchsten Anstieg seit der Wiedervereinigung. Damit ist für 1998 ein reales Wachstum in einer Größenordnung von rund 3 Prozent erreichbar. Die deutschen Exporteure haben ihre führende Stellung auf den Weltmärkten gefestigt. Die Inlandsnachfrage wird immer mehr zum zweiten Standbein des Aufschwungs.(...)

Wir werden unser Konzept für Wachstum und Beschäftigung, die symmetrische Finanzpolitik, nach der Wahl entschlossen weiterführen.(...)

Wo wären wir, wenn wir Herrn Schröder gefolgt wären, der den Euro als “kränkelnde Fehlgeburt” bezeichnet hat? Da zeigt sich, wie töricht dieser Mann geurteilt hat und daß er von den Dingen nichts, aber auch gar nichts versteht.

Ich sage Ihnen eins: Wahlen sind bisher immer beim Wahlgang und nicht bei Umfragen entschieden worden. Sie werden sich wundern. Wir haben Sachargumente, Sie haben Sogans. Wir haben ein Programm, Sie machen PR. Wir haben konkrete Maßnahmen, Sie haben leere Worte. Wir haben einen Kanzler, Sie haben einen Kandidaten. Dabei bleibt es.

Es geht um eine Richtungsentscheidung für das 21. Jahrhundert: Fortschritt oder Rückschritt, Stabilitität oder Krise, Aufschwung oder Stagnation, Wachstum oder Umverteilung, Markt oder Staat. Das Vertrauen der Bürger gewinnt man durch Klarheit und Wahrheit. (...)

Meine Damen und Herren, wir legen hier einen Haushalt für das nächste Jahr vor. In Niedersachsen ist keiner vorgelegt worden. Wir sagen, was not tut, auch wenn die Medizin manchmal schmerzt. Wir sagen aber auch, welche Chancen wir im 21. Jahrhundert haben, wenn wir unsere Tugenden ausspielen. Dazu gehören Primärtugenden und Sekundärtugenden. (...)