

**La calidad en formación especializada
en interpretación:
Análisis de los criterios de evaluación
de un jurado en un posgrado de
interpretación de conferencia médica**

Emma Soler Caamaño

2006



**Departament de Traducció i Filologia
UNIVERSITAT POMPEU FABRA**

**Programa de doctorado:
*La traducció: aspectes literaris i discursius***

**Direcció: Dr. Daniel Gile
Dra. Mercè Tricàs**

Para optar al título de doctora por la Universidad Pompeu Fabra

Dipòsit legal: B.11542-2007
ISBN: 978-84-690-6006-3

Memoria de doctorado presentada por Emma Soler Caamaño
para optar al título de Doctora en Traducción e Interpretación

Departament de Traducció i Filologia, Facultat de Traducció i Interpretació,
Universitat Pompeu Fabra

Directores de la tesis: Dr. DANIEL GILE y Dra. MERCÈ TRICÁS

**A Pierre-Nicolas
A Guillem y Dídac**

“Speech is the end product which reflects the workings of the mind.”
Goldman-Eisler

“La alegría del alma reside en la acción.”
P.B. Shelley

TABLA DE CONTENIDO

| | | |
|-----------|-------------------------------|-----------|
| ┌ | AGRADECIMIENTOS..... | 15 |
| ┌ | PRINCIPALES ABREVIATURAS..... | 19 |
| 1. | INTRODUCCIÓN..... | 21 |
| 1.1. | ANTECEDENTES..... | 22 |
| 1.2. | MOTIVACIÓN..... | 24 |
| 1.3. | OBJETIVOS..... | 27 |
| 1.4. | ESTRUCTURA..... | 30 |

| | |
|-------------------------------------|-----------|
| PARTE I : MARCO TEÓRICO..... | 33 |
|-------------------------------------|-----------|

| | | |
|-----------|---|------------|
| 2. | LA EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN INTERPRETACIÓN..... | 36 |
| 2.1. | DE LOS AÑOS 50 A LOS AÑOS 90..... | 36 |
| 2.2. | LA EVOLUCIÓN MÁS RECIENTE..... | 41 |
| 2.2.1. | Encuentros internacionales sobre ICF..... | 41 |
| 2.2.2. | Publicaciones..... | 44 |
| 2.2.3. | La CIR en España..... | 49 |
| 2.2.4. | La formación de formadores..... | 52 |
| 2.3. | LA CALIDAD: EL PRODUCTO..... | 53 |
| 2.4. | RECAPITULACIÓN..... | 56 |
| 3. | LA CALIDAD EN ENTORNO PROFESIONAL: LA EVALUACIÓN DE UN SERVICIO..... | 57 |
| 3.1. | ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS SOBRE CALIDAD CONSIDERADOS..... | 58 |
| 3.1.1. | Observaciones preliminares..... | 58 |
| 3.1.2. | Descripción y resultados de los estudios..... | 62 |
| 3.2. | RECAPITULACIÓN..... | 100 |
| 4. | LA CALIDAD EN ENTORNO ACADÉMICO: LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN..... | 102 |
| 4.1. | EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN..... | 104 |
| 4.2. | EL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN INTERPRETACIÓN..... | 105 |
| 4.2.1. | La evaluación basada en el concepto de error..... | 107 |
| 4.3. | PROTOCOLOS DE EVALUACIÓN..... | 113 |
| 4.3.1. | Universidad de Praga..... | 115 |
| 4.3.2. | Universidad de Salamanca..... | 117 |
| 4.3.3. | Universidad de Vic..... | 119 |
| 4.3.4. | Instituto de Estudios Internacionales de Monterey (MIIS)..... | 121 |
| 4.3.5. | Universidad de Granada..... | 123 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.6. Máster Europeo en Interpretación de conferencias (EMCI) | 124 |
| 4.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO | 126 |
| 4.5. RECAPITULACIÓN..... | 131 |
| 5. UN MODELO FUNCIONAL EXPLICATIVO: LOS MODELOS DE LOS ESFUERZOS DE DANIEL GILE | 133 |
| Clasificación de los Esfuerzos | 135 |
| Los esfuerzos en interpretación simultánea (IS) | 138 |
| Los esfuerzos en TAV y en IS con texto..... | 140 |
| Dificultades de la interpretación | 141 |
| Estrategias interpretativas | 143 |
| 5.1. RECAPITULACIÓN..... | 147 |
| 6. PROBLEMÁTICA INHERENTE A LA CIR..... | 149 |

| | |
|--|------------|
| PARTE II: UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA | 153 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| 7. DESCRIPCIÓN: UN POSGRADO DE ESPECIALIDAD | 158 |
| 7.1. MARCO | 158 |
| 7.2. OBJETIVOS | 159 |
| 7.3. ESTRUCTURA | 159 |
| 7.4. SUJETOS..... | 162 |
| 7.5. PRUEBAS DE SELECCIÓN..... | 162 |
| 7.6. PROFESORADO | 163 |
| 7.7. EVALUACIÓN | 163 |
| 7.8. PERFIL DE LOS INTÉRPRETES-EVALUADORES | 167 |
| 8. METODOLOGÍA..... | 169 |
| 8.1. CORPUS DEL POSGRADO DE INTERPRETACIÓN MÉDICA (CPIM) | 169 |
| 8.1.1. Grabación..... | 169 |
| 8.1.2. Transcripciones..... | 170 |
| 8.2. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA | 171 |
| 8.3. IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES | 172 |
| 8.4. REDUCCIÓN DE INDICADORES | 174 |
| 8.5. ANÁLISIS DE CONCORDANCIA | 180 |
| 9. ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CPIM | 182 |
| 9.1. INDICADORES DE EVALUACIÓN CONSIDERADOS | 182 |
| 9.2. INDICADORES MENCIONADOS EN POSITIVO O EN NEGATIVO | 189 |
| 9.3. CORRELACIÓN ENTRE CRÍTICA Y PUNTUACIÓN | 194 |
| 9.4. INCIDENCIA DEL ORIGINAL EN LA EVALUACIÓN | 201 |
| 9.5. ESTUDIO DE LA VARIABILIDAD ENTRE LOS EVALUADORES | 206 |
| 9.6. INFLUENCIA DEL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN..... | 219 |
| 9.7. ESTABLECIMIENTO DE CATEGORÍAS..... | 223 |
| 9.7.1. Categoría “Prestación”..... | 235 |

| | |
|---|------------|
| 9.7.2. Categoría “Control de la situación” | 236 |
| 9.7.3. Categoría “Conocimientos específicos” | 238 |
| 9.7.4. Categoría “Competencia traductora general” | 239 |
| 9.7.5. Categoría “Conocimientos generales” | 240 |
| 9.7.6. Categoría “Tácticas y estrategias interpretativas” | 241 |
| 9.8. INDICADORES RELACIONADOS CON LA COGNICIÓN EN LA INTERPRETACIÓN SEGÚN LOS MODELOS DE LOS ESFUERZOS | 243 |
| 10. ANÁLISIS DE CONCORDANCIA | 254 |
| 10.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 256 |

| | |
|--|------------|
| VALORACIONES Y CONCLUSIONES | 263 |
|--|------------|

| | |
|---------------------------------|------------|
| 11. RECAPITULACIÓN | 265 |
| 12. PROPUESTAS | 273 |
| 13. CONCLUSIONES..... | 276 |

| | |
|---------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFÍA | 285 |
|---------------------------|------------|

| | |
|---------------------------------|-----|
| ┌ BIBLIOGRAFÍA CITADA | 287 |
| ┌ BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA | 301 |

| | |
|---------------------|------------|
| ANEXOS | 315 |
|---------------------|------------|

| | |
|---|-----|
| ┌ A1 — CORPUS DEL POSGRADO DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIA MÉDICA (CPIM)..... | 317 |
| ┌ A2 — BASE DE DATOS DEL ANÁLISIS | 403 |
| ┌ B1 — CORPUS DEL ESTUDIO DE CONCORDANCIA..... | 435 |
| ┌ B2 — BASE DE DATOS DEL ESTUDIO DE CONCORDANCIA..... | 449 |
| ┌ C — TABLAS COMPLEMENTARIAS | 457 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| <i>Tabla 1: Evolución de publicaciones sobre interpretación</i> | 49 |
| <i>Tabla 2: Estudios sobre calidad desde el punto de vista de la demanda</i> | 62 |
| <i>Tabla 3: Criterios de Bühler 86</i> | 63 |
| <i>Tabla 4: Resultados parciales del estudio Bühler 86</i> | 64 |
| <i>Tabla 5: Comparativa de resultados de Kurz 89 y Bühler 86 (%)</i> | 67 |
| <i>Tabla 6: Resultados parciales comparados de Kurz 93 (rango de 4)</i> | 73 |
| <i>Tabla 7: Resultados parciales de Marrone 93</i> | 75 |
| <i>Tabla 8: Cuestionario de Vuorikoski 93</i> | 79 |
| <i>Tabla 9: Resultados de Kopczyński 94</i> | 82 |
| <i>Tabla 10: Resultados medios obtenidos por Mack & Cattaruzza 95</i> | 89 |
| <i>Tabla 11: Resultados del estudio Kurz & Pöchhacker 95</i> | 91 |
| <i>Tabla 12: Resultados de Gile 99</i> | 95 |
| <i>Tabla 13: Cuestionario del estudio SCIC 03</i> | 97 |
| <i>Tabla 14: Resultados de Chiaro & Nocella 04 (lingüísticos)</i> | 99 |
| <i>Tabla 15: Resultados de Chiaro & Nocella 04 (extralingüísticos)</i> | 99 |
| <i>Tabla 16: Hoja de evaluación propuesta por Anne Schjoldager 96</i> | 109 |
| <i>Tabla 17: Hoja de evaluación propuesta por Caterina Falbo 98</i> | 110 |
| <i>Tabla 18: Protocolo de evaluación. Salamanca 99</i> | 118 |
| <i>Tabla 19: Protocolo de evaluación. Vic 2000</i> | 120 |
| <i>Tabla 20: Protocolo de evaluación de la FTI de Granada 2002</i> | 123 |
| <i>Tabla 21: Resultados del estudio de Soler Caamaño 2001</i> | 128 |
| <i>Tabla 22: Categorías estudio Soler Caamaño 2001</i> | 129 |
| <i>Tabla 23: Tácticas según los Modelos de los Esfuerzos</i> | 146 |
| <i>Tabla 24: Escollos en la CIR según Jiménez Ivars</i> | 149 |
| <i>Tabla 25: Programación semanal</i> | 160 |
| <i>Tabla 26: Protocolo orientativo para enseñantes / evaluadores</i> | 166 |
| <i>Tabla 27: Participación de los intérpretes-evaluadores</i> | 168 |
| <i>Tabla 28: Ponentes, conferencias y evaluadores</i> | 168 |
| <i>Tabla 29: Registros de la recogida de datos</i> | 171 |
| <i>Tabla 30: Ejemplo de identificación de indicadores</i> | 173 |
| <i>Tabla 31: Ejemplos de reducción de indicadores</i> | 175 |
| <i>Tabla 32: Tres etapas de reducción de indicadores y frecuencias</i> | 176 |
| <i>Tabla 33: Indicadores definitivos y frecuencias</i> | 179 |
| <i>Tabla 34: Indicadores definitivos y frecuencias</i> | 182 |

| | |
|---|------------|
| <i>Tabla 35: Valores máximos de frecuencia de indicadores y media de menciones</i> | <i>186</i> |
| <i>Tabla 36: Frecuencia (F) de indicadores exclusivamente negativos o positivos</i> | <i>191</i> |
| <i>Tabla 37: Comentarios positivos y negativos de los indicadores más sobresalientes....</i> | <i>193</i> |
| <i>Tabla 38: Comentarios positivos y negativos por evaluación y nota</i> | <i>195</i> |
| <i>Tabla 39: Coeficientes de correlación.....</i> | <i>197</i> |
| <i>Tabla 40: Puntuación media y recuento de menciones positivas y negativas</i> | <i>198</i> |
| <i>Tabla 41: Número de evaluaciones por estudiante.....</i> | <i>198</i> |
| <i>Tabla 42: Porcentajes ponderados de menciones positivas y negativas</i> | <i>198</i> |
| <i>Tabla 43: Comentarios sobre los ponentes de las jornadas</i> | <i>202</i> |
| <i>Tabla 44: Valoración de indicadores por evaluador y jornada (%)</i> | <i>203</i> |
| <i>Tabla 45: Recuento de indicadores por evaluador (I).....</i> | <i>207</i> |
| <i>Tabla 46: Recuento de indicadores por evaluador (II)</i> | <i>210</i> |
| <i>Tabla 47: Recuento total de indicadores, frecuencia y número de estudiantes por evaluador.....</i> | <i>211</i> |
| <i>Tabla 48: Número y porcentaje de comentarios positivos y negativos por evaluador... </i> | <i>215</i> |
| <i>Tabla 49: Comentarios que no encajan directamente en la hoja de evaluación.....</i> | <i>221</i> |
| <i>Tabla 50: Indicadores difíciles de clasificar</i> | <i>224</i> |
| <i>Tabla 51: Categorías</i> | <i>231</i> |
| <i>Tabla 52: Frecuencia de categorías, porcentaje y cantidad de indicadores.....</i> | <i>232</i> |
| <i>Tabla 53: Categorías por evaluador I.....</i> | <i>234</i> |
| <i>Tabla 54: Categorías por evaluador II (%).....</i> | <i>234</i> |
| <i>Tabla 55: Categorización según los Modelos de los Esfuerzos.....</i> | <i>245</i> |
| <i>Tabla 56: Resumen categorización según Modelos de los Esfuerzos.....</i> | <i>247</i> |
| <i>Tabla 57: Clasificación general</i> | <i>249</i> |
| <i>Tabla 58: Resumen clasificación general.....</i> | <i>251</i> |
| <i>Tabla 59: Síntesis clasificación general</i> | <i>252</i> |
| <i>Tabla 60: Muestra del marcado del corpus del estudio de concordancia.....</i> | <i>255</i> |
| <i>Tabla 61: Estudio de concordancia.....</i> | <i>257</i> |
| <i>Tabla 62: Análisis de concordancia: categorías</i> | <i>261</i> |
| <i>Tabla 63: Recapitulación de los principales parámetros de calidad (entorno profesional)</i> | <i>268</i> |
| <i>Tabla 64: Recapitulación de los principales indicadores de nuestro estudio (según frecuencia).....</i> | <i>269</i> |
| <i>Tabla 65: Recapitulación de los protocolos de evaluación de diversas universidades..</i> | <i>271</i> |
| <i>Tabla 66: Propuesta – Un protocolo de evaluación.....</i> | <i>273</i> |
| <i>Tabla 67: Propuesta – Un cuestionario de satisfacción.....</i> | <i>275</i> |

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| <i>Fig. 1: Esquema del ámbito de reflexión en el que se sitúa nuestro trabajo</i> | 28 |
| <i>Fig. 2: Categorías estudio Soler Caamaño 2001</i> | 130 |
| <i>Fig. 3: Reducción de indicadores</i> | 176 |
| <i>Fig. 4: Cantidad de indicadores mencionados en negativo, positivo o neutro</i> | 191 |
| <i>Fig. 5: Relación entre el tipo de evaluación y la nota obtenida</i> | 199 |
| <i>Fig. 6: Prestaciones evaluadas, % total de menciones, % de indicadores</i> | 211 |
| <i>Fig. 7: Media de menciones y de indicadores por evaluación</i> | 212 |
| <i>Fig. 8: Caracterización de evaluadores: más o menos positivos</i> | 214 |
| <i>Fig. 9: Categorías (%)</i> | 233 |
| <i>Fig. 10: “Prestación”</i> | 235 |
| <i>Fig. 11: “Control de la situación”</i> | 237 |
| <i>Fig. 12: “Conocimientos específicos”</i> | 238 |
| <i>Fig. 13: “Competencia traductora general”</i> | 239 |
| <i>Fig. 14: “Conocimientos generales”</i> | 240 |
| <i>Fig. 15: Categoría “Tácticas y estrategias interpretativas”</i> | 241 |
| <i>Fig. 16: Distribución según Modelos de los Esfuerzos</i> | 248 |
| <i>Fig. 17: Estudio de concordancia - Categorías</i> | 262 |
| <i>Fig. 18: Resumen del estudio: una aproximación holística</i> | 266 |

▪ **AGRADECIMIENTOS**

Cuando tomé la decisión de matricularme en el programa de doctorado y empecé la andadura de los cursos, no era realmente consciente de lo que suponía iniciar y concluir una tesis. Pronto descubrí que además de la tarea académica, del esfuerzo intelectual, de la investigación y del análisis, una tesis doctoral es una experiencia de mucho mayor calado, que se filtra en todas las capas de tu vida y se convierte en un parte más de ti, una parte que va ganando terreno al espacio vital anterior, que te pone a prueba y que supone un aprendizaje y un sacrificio, no sólo para quien la escribe, sino también para el entorno familiar, social y laboral del doctorando. Una tesis no es sólo un proceso de maduración intelectual, sino ante todo un largo proceso de maduración personal. Por ello, resulta evidente que, si llegar hasta aquí tiene algún mérito, éste no es sólo mío.

Quisiera expresar mi agradecimiento más sincero a todas aquellas personas que de un modo u otro han contribuido a su finalización:

Al director de esta investigación, Dr. Daniel Gile, cuya orientación, apoyo y buen criterio han sido inestimables; y a la directora, Dra. Mercè Tricàs, por su accesibilidad y gentileza.

A los intérpretes e investigadores que han tenido a bien dedicarme su tiempo y me han aconsejado, me han enviado artículos ilocalizables o me han hecho llegar documentación pertinente: Franz Pöchhacker, Ángela Collados, Jesús Baigorri, Miriam Shlesinger, Clare Donovan, Presentación Padilla, Esperanza Macarena Pradas Macías, Eduardo Kahane, Montserrat González Condom y Samuel Calonge.

Asimismo, no podría dejar de mencionar a todos los amigos que han colaborado en alguna parte de este trabajo, y a todos los que sin haber participado directamente en él también me han ayudado anímica y personalmente a pesar de mis dudas existenciales casi permanentes:

Quiero dar las gracias en primer lugar a Vida Ozores y Núria Petit, dos mujeres de bandera entrañables, con una clara función iniciática en mi vida académica, con las que he compartido muchas horas de esclarecedores debates y risas, y de las que he aprendido mucho a lo largo de los últimos años. Asimismo, quiero agradecerles la organización del posgrado de interpretación médica, porque, además de su éxito formativo, sin él tal vez todavía hoy no dispondría de un corpus como el de este trabajo.

Gracias a Lali por estar ahí desde hace 35 años y seguir al pie del cañón ejerciendo de hermana mayor con mayúsculas, a Bettina por compartir múltiples momentos de tiernas confidencias y otras tantas contradicciones y por su solidaridad, y a Matías por ‘vivir queriendo’ y por una amistad sin igual.

A Yannick deseo agradecerle su positivismo, el efecto sorpresa de su enriquecimiento polifacético y su dulce persistencia. A Martí y Gemma, su capacidad de plantear nuevas perspectivas y dejar puertas abiertas. A Tati, los momentos de complicidad. A Margarita, su encomiable revisión del texto. A Elisenda le doy las gracias por su más que esmerada revisión bibliográfica y estilística, y por su fino sentido del humor, a Jesús por su magnífico diseño de la portada interior y las portadillas. A todos ellos, además de su generosa y desinteresada colaboración deseo agradecerles los reconfortantes momentos compartidos, que han significado mucho más de lo que probablemente puedan imaginar.

No podría olvidar el apoyo de amigos, compañeros y doctorandos que me han acompañado en este camino, en ocasiones demasiado sinuoso: gracias pues a Lisa Gilbert, Gemma Andújar, Carolina Badia, Madeleine Cases y Eduard Bartoll, entre muchos otros. Y a Dani y Robert, de la unidad de informática de la UPF, por salvar con la máxima diligencia más de un desaguisado.

A todos ellos les debo el día a día profesional y personal, que no siempre ha sido fácil.

Ahora, *last but not least*, es el turno del pilar fundamental de mi vida, la familia: a la propia le debo ante todo su amor incondicional y la confianza depositada en mí, además de una sólida educación basada en la fuerza de voluntad y la perseverancia. A mi otra familia, la política, les debo el respeto por la individualidad, su aliento constante y el creer en mí sin paliativos. Pierre-Nicolas es el motor y el artífice de muchas sacudidas emocionales sin las cuales probablemente nunca habría podido terminar este trabajo; le agradezco su lucidez oportuna capaz de desbloquear mi mente en los momentos más obtusos, su amor, su apoyo, su fuerza, y su paciencia por “doctorarse” conmigo al tiempo que construíamos una familia y un hogar. Mis hijos, Guillem y Dídac, todavía no han tenido la oportunidad de descubrirme sin el filtro vital de la tesis doctoral, porque nacieron después de los cursos y tras la presentación del proyecto de investigación respectivamente. A pesar de ello, y a pesar de las horas de charlas, observación y juegos que les he robado sentada frente al ordenador, no me cabe duda de que son lo mejor que he hecho en toda mi vida. Quiero darles las gracias por ser un motor existencial indispensable, por llenar mi mundo de color, por tener una sonrisa que entusiasma el alma y por derrochar cariño y risas a cada instante.

Por último, a la música y a los delfines, huelga decir por qué.

Normalmente no se incluye un apartado de “**desagradecimientos**” pero creo que es necesario, pues de todo se aprende. Dirijo pues mis desagradecimientos a los vicios ocultos arquitectónicos y a siete años de obras mayores (que se dice pronto), en su mayoría imprevistas y por ende hondamente indeseadas, al irreverente sector de la construcción y a la desesperación que provocan ciertos funcionarios desaprensivos, a las averías informáticas del 2003, al accidente de moto que me obligó a conocer de cerca el ‘apasionante’ mundo de la fisioterapia durante cinco meses y, cómo no, al robo del 21 de marzo de 2004, cuando unos *cacos*, tan irrespetuosos con la propiedad privada como con el mundo académico, se llevaron de un soplo largos meses de trabajo. En definitiva, mis más profundos desagradecimientos a la “Ley de Murphy” elevada a la enésima potencia.

▪ **PRINCIPALES ABREVIATURAS**

| | |
|--------------|--|
| AIIC | Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia |
| CIR | Investigación en interpretación de conferencia |
| CPIM | Corpus del posgrado de Interpretación Médica |
| F | Frecuencia |
| Fig. | Figura o gráfico |
| FTI | Facultad de Traducción e Interpretación |
| I | Indicadores |
| IC | Interpretación consecutiva |
| IConf | Interpretación de conferencia |
| IS | Interpretación simultánea |
| LL | Lengua de llegada |
| LP | Lengua de partida |
| Q | Cantidad |
| T | Traducción |
| TAV | Traducción a la vista |
| UPF | Universidad Pompeu Fabra |

1. Introducción

El ámbito de la investigación sobre calidad de la interpretación puede considerarse como uno de los más prolíferos y cohesionados en la actualidad, si tenemos en cuenta el gran número de trabajos empíricos realizados desde la década de los ochenta (...), así como la continuidad y el respeto por trabajos anteriores, que lo convierten en el campo más cohesionado de la investigación en interpretación. (...) Esto no contradice el hecho de que la calidad como concepto clave en la teoría de la interpretación no haya sido ni mucho menos resuelta, habida cuenta del gran número de agentes y variables intervinientes en su clarificación, lo que lo convierte en un problema de investigación especialmente complejo. (...) Ello y el hecho de vivir “en una era obsesionada por el control de calidad” justifica el que siga acaparando la atención de investigadores y profesionales. (Collados 2003:325)

Esta cita, cuyos principios anticipaban ya en sus diferentes aspectos Daniel Gile (1995b), Eduardo Kahane (2000) y Franz Pöchhacker (2001), centra el tema del trabajo de investigación que presentamos en nuestro estudio.

De un tiempo a esta parte, el estudio de la calidad es sumamente recurrente en interpretación de conferencias. De la calidad hablan los intérpretes profesionales, los docentes en interpretación, los estudiantes, las asociaciones profesionales, los usuarios, etc. Hasta ahora, no obstante, a pesar de que todos intuimos algunos criterios básicos y determinantes de la calidad, seguimos buscando una definición válida, cuya carencia ponía ya de manifiesto Gile hace dos décadas (1983). Esta definición debería permitir ponderar unas diferencias en los parámetros de calidad que, aunque de matiz, no son en absoluto baladíes, pues constituyen la clave de la misma. No obstante, como muestra la siguiente cita, aún queda por mucho camino por recorrer para alcanzar esta definición:

While there might be inter-subjective agreement on large differences in interpretation quality, at more subtle levels, the interpreting research is still groping in the dark and has not found a valid, sensitive and reliable metric to measure interpreting performance. (Niska 1999:120)

La evaluación de la calidad y los criterios de evaluación son el ámbito en el que deseamos aportar nuestra contribución con esta investigación.

1.1. Antecedentes

Este trabajo tiene su origen en nuestro proyecto de investigación, titulado “La calidad en interpretación. Proyecto y evolución” (Soler Caamaño 2001). El objetivo de este proyecto era, fundamentalmente, describir y analizar los criterios de evaluación utilizados por los miembros de un tribunal de examen, durante su deliberación pública ante los estudiantes, en el marco de una experiencia piloto realizada en la *École d’Interprètes Internationaux* de Mons (Bélgica) consistente en una simulación o “ensayo general” de un examen final. La metodología seguida para identificar los parámetros de evaluación de Mons consistió en la grabación y transcripción de todo el simulacro de examen final para el análisis posterior de las deliberaciones, así como en la comparación de dicho análisis con las respuestas obtenidas por parte de los miembros del jurado a un cuestionario que les remitimos un tiempo después de su participación en dicho examen.

De hecho, la calidad y, más concretamente, los criterios que se utilizan para juzgarla o medirla, constituyen para mí un tema de sumo interés desde hace mucho tiempo: como estudiante de interpretación tuve la gran oportunidad de conocer diversas facultades de traducción e interpretación (FTI) y me llamaron la atención los distintos enfoques docentes y evaluativos que pude observar de primera mano. Así, cuando en 1991 obtuve una beca de la *Comissió Interdepartamental per a la Recerca i la Innovació Tecnològica de la Generalitat de Catalunya* (CIRIT) para estudiar en la *École d’Interprètes Internationaux* (EII) de Mons (Bélgica), en uno de los informes que tuve que presentar realicé una primera investigación sobre técnicas y modelos pedagógicos diferentes en la que comparaba la FTI de la UAB, la EII de Mons y la Universidad de Heriot-Watt de Edimburgo.

Posteriormente, ya como profesional de la interpretación, me di cuenta rápidamente de que en esta profesión no se puede dar nada ni por sentado ni por sabido, de que la mejora continua es esencial y de que, en un mercado competitivo

como el mercado privado español, es básico prestar atención a aquellos aspectos susceptibles de constituir el “valor añadido” del intérprete. En una profesión en la que se barajan distintas combinaciones lingüísticas, diversas disciplinas (consecutiva, simultánea, etc.) y temáticas múltiples (de la filosofía al derecho, pasando por la medicina, la economía o la ingeniería) la autocrítica deviene primordial, por lo que resulta imprescindible conocer los parámetros de calidad más valorados en distintas situaciones profesionales.

Por último, mi labor como docente de la interpretación desde hace una década no ha hecho sino confirmar este interés por la calidad y por los criterios que la definen. En la universidad se sistematiza la enseñanza de la interpretación, se establecen determinados objetivos pedagógicos y unas competencias que los estudiantes deben desarrollar. Y como docentes forzosamente hemos de preguntarnos:

What aspects of an interpreter's performance should be stressed by those of us who teach it? How can the skills which add up to quality be taught more effectively? (Shlesinger et al. 1997:126)

A decir verdad, todavía hay mucha incertidumbre, y la realidad compleja de la educación universitaria, con cambios en los planes de estudios y un número creciente de estudiantes, dificulta en ocasiones que se pueda disipar con la rapidez deseada. Sin embargo, lo que sí es factible y corresponde a la responsabilidad del docente es conseguir que los aprendizajes sean lo más significativos posible para el estudiante y que las formas de evaluarlos resulten coherentes con los mismos y con los objetivos a alcanzar, por lo que debe haber un patrón de evaluación con una clara distinción entre lo correcto y lo incorrecto.

No obstante, uno de los aprendizajes más arduos del docente es precisamente la evaluación. Claro está que cualquier intérprete profesional y docente de interpretación reconocerá unos principios elementales que toda prestación debe respetar y sin duda existe una gradación del rigor a la hora de exigir dichos principios en las distintas etapas de formación (pruebas de acceso, proceso de aprendizaje, examen final) o a lo largo de la carrera profesional, pero no es menos cierto que los

criterios cualitativos, evaluativos, que la mayoría compartimos están basados fundamentalmente en nuestra experiencia profesional y a menudo también en nuestra experiencia como antiguos alumnos de interpretación, pero no necesariamente en unos criterios objetivables, compartidos, consensuados y rigurosos, como afirma la siguiente cita:

For, as ubiquitous an activity as performance assessment in interpretation may be, it is, for the most part, poorly done. (Sawyer 2000:32)

El examen final de un curso de formación en interpretación, generalista o especializado, persigue el objetivo de determinar si el estudiante ha adquirido y está en condiciones de aplicar todas las destrezas, aptitudes y conocimientos necesarios para el desempeño de su cometido en condiciones que pretenden simular las condiciones de trabajo de un intérprete profesional:

En fin de formation, une série d'examens déterminent l'aptitude ou non-aptitude des étudiants à entrer sur le marché du travail. Cette évaluation de sélection repose en principe sur des critères professionnels identiques à ceux qui s'appliquent aux interprètes en exercice..(Gile 2001b:381)

Así, a nadie se le escapa que una de las situaciones en las que un baremo aplicado en la evaluación es más significativo es justamente el examen final del curso. Informar a los estudiantes de lo que se espera de ellos con claridad permite reducir el factor sorpresa el día del examen y que estudiantes y evaluador / es compartan las mismas referencias. Pero para ello no bastan unas cuantas ideas intuitivas, sino que son precisos unos criterios concretos, objetivables y a ser posible cuantificables de lo que es aceptable y de lo que no lo es.

1.2. Motivación

En este sentido, tres factores me llamaron poderosamente la atención cuando empecé a revisar la bibliografía existente sobre calidad en interpretación: por un lado, el hecho de que a pesar de la cantidad de trabajos empíricos realizados desde los ochenta, pocos de ellos son estudios realmente extensos o concluyentes en cuanto a parámetros de calidad; por otro, el hecho de que los intérpretes e investigadores que han intentado

medir y ponderar la prestación del intérprete confirmando y cuantificando unos parámetros de calidad desde el punto de vista del usuario lo han hecho a partir de parámetros que ellos mismos han propuesto de entrada, de forma aparentemente unilateral y sin una definición previa de los mismos (Bühler 1986; Kopczynski 1994; Ingrid Kurz 1989; Marrone 1993, entre otros.). ¿Por qué optaron por unos criterios y no por otros? Por último, me sorprendió también el vacío significativo de estudios que analicen los criterios de evaluación en la etapa formativa del intérprete.

En efecto, hasta la fecha, la gran mayoría de estudios sobre calidad se han centrado en el punto de vista de la demanda o, lo que es lo mismo, del mercado (de los usuarios, de la satisfacción del cliente, o aun de los intérpretes o empresas contratantes). Qué duda cabe de que la satisfacción del cliente puede ser un indicador de calidad aunque, como apuntaba Collados (1998b:35), también puede asimilarse con el éxito de la interpretación, con o sin excelencia.

Sin embargo, a nuestro juicio, la calidad en sentido estricto constituye también un concepto más abstracto y, por ello tal vez más difícil de determinar y de evaluar, y es que el éxito es efímero pero más fácilmente cuantificable que la excelencia.

Como ilustra la siguiente cita, en interpretación, la evaluación sumativa, es decir, la que se realiza en la fase final de la formación del intérprete, constituye el momento clave que marca el umbral del acceso a la profesión:

(...) si l'évaluation orientée processus semble puissante en début de cursus, elle n'est guère suffisante en fin de parcours, quand il s'agit pour les apprenants de faire preuve d'un savoir et d'un savoir-faire répondant à des normes qualitatives minimum. (Gile 2001b:386)

En ese examen final, se da el pistoletazo de salida, se frenan o se truncan futuras carreras profesionales de intérpretes. El que nos interesa a nosotros es precisamente ese momento “bisagra” entre la vida académica de posgrado y la profesional, entre el proceso y el producto. Creemos que es preciso ir definiendo sin ambages lo que constituye una calidad mínima exigible y fijar unos criterios sólidos y transparentes de evaluación de la calidad:

“a great deal of work remains to be done in the development of rigorous interpreter assessment. Future research may concentrate on describing the full set of competencies —as regards both content and context—needed to perform to professional standards. (Clifford 2001:376)

Como apuntábamos al principio de esta introducción, la calidad importa a muchos niveles y esta investigación pretende recabar la máxima información posible respecto a qué factores desempeñan un papel importante al evaluar la prestación del intérprete, al menos novel y, por tanto, cuáles son las cuestiones que deben tenerse en cuenta en la formación de un profesional de la interpretación. Consideramos que la identificación observacional de unos criterios de evaluación en interpretación en nuestro estudio de caso nos permitirá ver cómo orientan los evaluadores a los futuros intérpretes, cuáles son los elementos que citan más a menudo y compararlos con los que se han destacado en los trabajos empíricos realizados hasta la fecha, así como identificar posibles sesgos notables entre evaluadores o establecer categorías de parámetros de calidad.

Asimismo, creemos que podemos abundar en la labor a favor de la calidad que realizan cada vez con mayor empeño tanto asociaciones profesionales como instituciones o incluso empresas. En la página *web* de la AIIC¹, por ejemplo, la calidad interesa y preocupa (véase Luccarelli 2005), y hace ya algún tiempo que proliferan las propuestas sobre formación y mejora continua, como se apunta en la sección 1.2.4 de este trabajo. En cuanto a las instituciones, existen novedades destacables, como el proyecto iniciado por la EUATC (*European Union of Associations of Translation Companies*), que engloba asociaciones empresariales de traducción de varios países europeos, con la intención de lograr un sistema de control de calidad más específico para los servicios de traducción y que desemboca ahora en la introducción de una norma europea de calidad de servicios de traducción en

¹ Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (www.aiic.net)

Europa². En el ámbito concreto de la interpretación, la *American Society for Testing and Materials* (ASTM), una organización equivalente a la Organización Internacional de Normalización europea (ISO), aprobó una guía³ para los servicios de interpretación de lenguas en marzo de 2001. La norma proporciona al usuario una lista de documentos de referencia, terminología y definiciones, así como descripciones pertinentes y destaca las condiciones laborales adecuadas para conseguir servicios de interpretación de calidad en entornos distintos. Igualmente, es de relativa reciente aprobación (2002) la norma ÖNORM D 1202 del Instituto de Normalización Austriaco⁴, sobre servicios de traducción e interpretación que, entre otros, detalla los requisitos para la prestación de servicios de interpretación de calidad.

No olvidemos por último que vivimos en una era marcada por conceptos como *Total Quality Management* (TQM), certificaciones ISO, *Kaizen* (mejora continua), entre otros, que dan fe de la voluntad de muchos sectores por conseguir un marchamo de calidad; recientemente se crearon incluso las Cátedras UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación de la Universidad.

1.3. Objetivos

La figura nº 1 pretende sintetizar el ámbito de reflexión en el que se sitúa nuestro trabajo, a saber, la calidad en la encrucijada entre la formación académica del intérprete y su vida profesional. Nuestro estudio se inspira tanto de trabajos sobre calidad realizados desde la perspectiva académica (la evaluación de la formación),

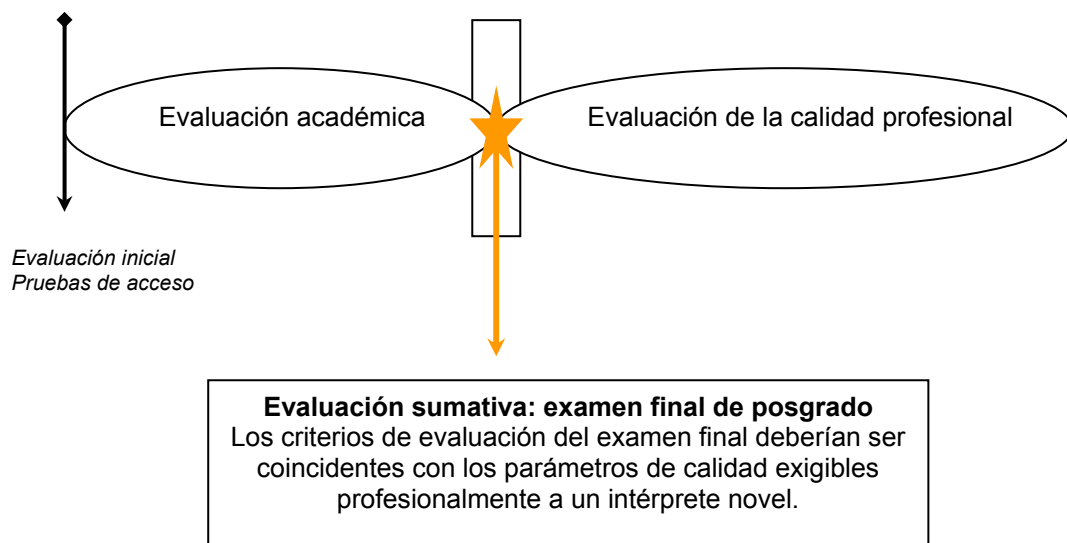
² La norma de calidad la está desarrollando actualmente el CEN (Comité Europeo de Normalización) por medio de un grupo de trabajo formado por unos cincuenta representantes de distintos organismos europeos (AENOR, AFNOR, BSI, DIN, etc.) y presidido por la EUATC; juntos elaboran la norma que, de forma similar a la ISO²9001:2000, permitirá la certificación de los servicios de traducción que la cumplan, mediante una auditoría independiente. Respecto a las empresas, actualmente el Reino Unido el 75% tiene implantado algún sistema de control o evaluación del rendimiento y en España también se está dando un salto en el mismo sentido (Caceres Würsig et al. 2004)

³ F2089-01 *Standard Guide for Language Interpretation Services*.

⁴ Österreichisches Normungsinstitut

como de los que se han centrado en la perspectiva profesional (la evaluación de la calidad durante el ejercicio de la profesión). Por consiguiente, el propósito fundamental del presente trabajo es retroalimentar estas dos ramas de investigación: por un lado, esperamos dar un paso adelante en la identificación de unos criterios y categorías de evaluación al final de la formación en interpretación y, por el otro, confiamos en poder matizar o ratificar los criterios empleados en los cuestionarios y en los estudios sobre la calidad profesional. Para ello realizamos una investigación empírica, observacional y analítica en la que se estudian los criterios aplicados por los miembros de diversos tribunales de examen en un posgrado de interpretación de conferencia médica.

Fig. 1: Esquema del ámbito de reflexión en el que se sitúa nuestro trabajo



Por consiguiente, los **objetivos** perseguidos en este trabajo son los siguientes:

- Delimitar un marco teórico de la investigación sobre evaluación de la calidad en interpretación en su doble vertiente académica y profesional. Para ello realizaremos un análisis crítico de una serie de estudios empíricos sobre expectativas y evaluación de la calidad desde el punto de

vista del mercado (de los usuarios) y desde el punto de vista didáctico (estudio de los baremos evaluativos utilizados en diversas facultades de renombre). En definitiva, estudiaremos los parámetros de calidad en interpretación que se han tomado en consideración hasta la fecha

- Descubrir mediante nuestro propio estudio empírico los parámetros de calidad considerados por los miembros de diversos tribunales de examen en el contexto de un posgrado especializado en interpretación médica. Para ello, efectuaremos un análisis cuantitativo y cualitativo de la base de datos elaborada a partir de nuestro corpus y de las ocho preguntas de investigación siguientes:
 1. ¿Cuántos criterios de evaluación o parámetros han considerado pertinentes los evaluadores? ¿Cuáles son? ¿Con qué frecuencia se han mencionado?
 2. ¿Existen criterios mencionados exclusivamente en su acepción positiva o negativa?
 3. ¿Existe una correlación clara entre la crítica realizada por los evaluadores y las puntuaciones obtenidas por los estudiantes?
 4. ¿Han tenido en cuenta los evaluadores la dificultad o el estilo del discurso original? ¿Cómo inciden las características del original en la evaluación?
 5. ¿Qué variabilidad existe entre los evaluadores? ¿Prestan atención a los mismos parámetros? ¿Varía el grado de exigencia?
 6. ¿Cómo influyó la hoja de evaluación remitida a los intérpretes-evaluadores en sus valoraciones?
 7. ¿Podemos agrupar los indicadores en categorías? ¿Cuáles? ¿Cuál sería su importancia relativa?

8. ¿Qué porcentaje de los indicadores identificados tiene que ver con problemas relacionados con la cognición en la interpretación, ya sea a nivel de comprensión, de la gestión de la presión cognitiva o de la producción del discurso?
 - Realizar una propuesta que redunde en una mejor identificación y definición de las variables en juego a la hora de evaluar la calidad.

1.4. Estructura

El presente estudio está dividido en dos grandes bloques. La **primera parte** establece la base teórica y abarca los capítulos 2 a 6. El capítulo 2 hace un breve repaso a la evolución de la investigación en interpretación y, muy especialmente, a la evolución más reciente en lo que respecta a conferencias internacionales, publicaciones, así como la situación en España y la formación, hasta introducirnos en el ámbito de la calidad en interpretación desde el punto de vista del producto, por oposición al proceso. En el capítulo 3 hacemos una revisión crítica de los estudios empíricos más significativos desde el punto de vista de los usuarios y observamos aquellos parámetros que los investigadores han juzgado relevantes hasta la fecha. En el capítulo 4 revisamos la otra cara de la moneda, es decir, el concepto de evaluación de la calidad desde el punto de vista académico, así como los criterios adoptados por distintas universidades en el examen final de interpretación. En el capítulo 5, estudiaremos los Modelos de los Esfuerzos de Daniel Gile que, entre otros aspectos, destacan por su análisis de las dificultades de la interpretación y su clasificación de tácticas y estrategias interpretativas. El capítulo 6 es el último de la primera parte, y en él revisamos el qué, el cómo y el porqué de los múltiples escollos que frenan la investigación en interpretación de conferencias y que constituyen la problemática inherente a esta disciplina.

En la **segunda parte**, capítulos 7 a 10, pasamos de la teoría a la aproximación empírica y presentamos nuestro estudio observacional, un estudio de caso consistente en analizar un corpus formado por los comentarios de siete intérpretes profesionales

llamados a evaluar las prestaciones de dieciocho alumnos de un posgrado en interpretación de conferencia médica, organizado en el año 2001 por la FTI de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) juntamente con el Instituto de Educación Continua de dicha universidad (IdEC). La descripción pormenorizada del corpus, así como de las condiciones en las que se realizaron las pruebas que constituyeron la base del mismo, se detallan en el capítulo 7, mientras que el capítulo 8 justifica y explica detalladamente la metodología con la que hemos llevado a cabo el análisis que nos permite extraer los criterios de evaluación de forma observacional y deductiva, a partir de los comentarios de los miembros del jurado. Seguidamente, en el capítulo 9 nos adentramos plenamente en el análisis cuantitativo de los datos del corpus a partir de las ocho preguntas de investigación mencionadas anteriormente. En el capítulo 10 exponemos el análisis de concordancia, que hemos elegido como instrumento para validar la clasificación realizada en el estudio. Por último, en la **última parte**, valoraciones y conclusiones, capítulos 11 a 13, recopilamos los resultados más significativos contrastando los datos obtenidos con los estudiados en el bloque teórico, formulamos dos propuestas y detallamos las conclusiones para finalizar con una reflexión sobre las aportaciones de este trabajo al campo de la calidad en interpretación de conferencias, sin olvidar los posibles desarrollos futuros de esta investigación.

En los anexos se encuentra la transcripción completa del Corpus del posgrado de conferencia médica en fichas (CPIM: anexo A1), la base de datos que hemos creado para el análisis del corpus (anexo A2), el corpus del análisis de concordancia y su base de datos (anexos B1 y B2) y gráficos complementarios (anexo C).

Parte I : Marco teórico



Everybody agrees that conference interpreting is a craft and a profession but it is also an academic subject in its own right and as such it should have its own applicable, workable theory and methodology (Dodds 1989:18).

Como apunta la anterior cita de Dodds, la interpretación de conferencias es una disciplina académica de pleno derecho y, a pesar de su juventud, ha avanzado considerablemente a lo largo de las últimas décadas. En esta primera parte de nuestro trabajo revisaremos el estado de la cuestión de la investigación en interpretación de conferencias para rastrear el camino que nos ha llevado a presentar un trabajo centrado en la calidad, en general, y en los criterios de evaluación en particular. Para ello en el capítulo 2 veremos de forma somera la evolución de la interpretación de conferencias (CIR) desde su inicio en la década de los cincuenta hasta las últimas tendencias, actividades y publicaciones para impulsar su progreso. En el capítulo 3 presentaremos la interpretación desde el punto de vista del producto a fin de adentrarnos en el tercer capítulo en el análisis crítico de los estudios empíricos sobre calidad realizados desde el punto de vista del usuario o, lo que es lo mismo, de la demanda o del mercado. En el capítulo 4 revisaremos la otra cara de la moneda, es decir, la bibliografía existente sobre calidad desde la perspectiva didáctica, es decir, desde la oferta o desde la formación; examinaremos el concepto de evaluación, y estudiaremos los protocolos de evaluación en interpretación de seis universidades para terminar revisando el estudio de caso que realizamos en nuestro proyecto de investigación. El capítulo 5 está dedicado a los Modelos de los esfuerzos de Daniel Gile, por cuanto que es el modelo teórico que ha sustentado buena parte de nuestra aproximación empírica posterior. En el capítulo 6 daremos cuenta de la problemática inherente a la investigación en interpretación de conferencias, revisando todos aquellos factores que han condicionado su evolución.

2. La evolución de la investigación en interpretación

2.1. De los años 50 a los años 90

A principios de los años 50 surgen los primeros escritos sobre la interpretación de conferencia. En la mayoría de los casos se trataba de simples reflexiones, basadas en la experiencia personal de sus autores, o manuales destinados a mejorar la formación de los intérpretes, puesto que sus autores fueron normalmente intérpretes y profesores de interpretación a la vez (Herbert 1952; Paneth 1958; Rozan 1956).

De hecho, fue ya en los años 40 cuando surgieron los primeros centros modernos de traducción e interpretación (FTI). Así, la FTI de Ginebra fue la pionera y se creó en 1941, la de Viena y la de Graz, en Austria, en 1943 y 1947 respectivamente, Germersheim y Saarbrücken, en Alemania, en 1946 y 1948, y Georgetown University en Washington en 1949. En los años 50 aparecieron en París los célebres centros ESIT (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*) en 1958 e ISIT (*Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction*) en 1959. Estas facultades requerían una explicación sobre los fenómenos relacionados con la interpretación así como una metodología de trabajo útil para resolver los problemas de formación de nuevos intérpretes, necesarios como consecuencia del gran desarrollo de las relaciones internacionales de la época, y de la labor de instituciones como la Sociedad de Naciones y, posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas. Cabe señalar, sin embargo, que los primeros escritos sobre la interpretación de conferencia carecían de base teórica o empírica, que fueron básicamente intuitivos y que en muchos casos eran más explicaciones básicas de la profesión en un momento de gloria que métodos didácticos realmente útiles.

Fundamentalmente, entre los años 60 y la primera mitad de los 70 la lingüística se interesaba por la “*langue*” como sistema lingüístico y no tanto por la “*parole*”, el producto del uso concreto de la lengua, de modo que la interpretación quedaba al margen de su foco de estudio. La excepción entre los lingüistas era la escuela traductológica de Leipzig, representada especialmente por los científicos de la traducción Otto Kade y Albrecht Neubert. Dicha escuela consideraba la interpretación como un elemento específico de un conjunto de actividades, de modo que la traducción y la interpretación formaban parte de una misma clase, bautizada con el hiperónimo “Translation”. No obstante, la citada escuela propuso una descripción del fenómeno de la interpretación que se dedicaba de forma exclusiva a investigar las relaciones de equivalencia entre sistemas lingüísticos. Los instrumentos de la lingüística moderna como la semántica, la gramática transformacional, la lingüística contrastiva, etc., resultaron para ellos mucho más adecuados para describir los textos escritos, lo que hizo que la Escuela de Leipzig acabara concentrándose en la traducción.

A partir de mediados de la década de los 60 y principios de los 70, Danica Seleskovitch de la ESIT empezó a desarrollar la teoría conocida como la “teoría del sentido” (*théorie du sens*) en tanto que oposición consciente a la idea del sentido estrictamente lingüístico. Seleskovitch (1968) presentó un modelo para explicar los procesos mentales de los intérpretes durante su trabajo, y defendió que la interpretación no constituye una transposición de una lengua a otra, sino que entre la recepción y la producción por parte del intérprete se produce una fase que con una terminología un tanto polémica se denominó “desverbalización” del mensaje del emisor. Según Seleskovitch, esta comprensión implica la consideración de todo el contexto del discurso, es decir, el contexto cultural y situacional. Seleskovitch y la “*École du Sens*” obviaron las dificultades específicas de tipo lingüístico que plantea la interpretación, y es posible que contribuyeran a una cierta idealización del intérprete al poner el énfasis en la fase más espectacular de la interpretación, a saber la reformulación. Su

teoría, frecuentemente criticada por ser una reflexión intuitiva sin base empírica, dio lugar sin embargo a un número de publicaciones significativo para la época y a un período inicial de investigación sobre el tema, aunque pronto derivó en un período de estancamiento.

Paralelamente, en la década de los 60 encontramos los primeros ejemplos de investigación empírica, más experimental que observacional, e interdisciplinaria con los estudios de psicólogos y psicolingüistas como Chernov en el antiguo bloque del Este, Gerver (1976) o Barik, entre otros, que se interesaron por los procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento del lenguaje y en el proceso translatorio. Aparecen entonces los primeros trabajos sobre clasificación de errores de traducción (Barik 1971) y se presenta el primer modelo del proceso de interpretación (Gerver 1974a, 1974b).

Entre los temas abordados en aquel entonces, podemos destacar la influencia de la velocidad de producción en el rendimiento de los intérpretes, sus estrategias de anticipación, la influencia de factores como el ruido o la velocidad del discurso o el *Décalage* o *EVS* (*ear-voice-span*), es decir, el desfase temporal (algunos segundos) existente entre el texto de partida y la producción del discurso meta por parte del intérprete en interpretación simultánea (Goldman-Eisler 1972). El lapso medio de tiempo de espera varía entre 2 y 6 segundos (Barik 1969; Gerver 1976). De hecho, la simultaneidad real ha sido estudiada e incluso puesta en entredicho por muchos investigadores, por lo que las pausas en el discurso de partida han merecido una atención especial. Algunos investigadores, como por ejemplo Barik (1969), sostienen que los intérpretes aprovechan las pausas de los oradores al interpretar, mientras que otros autores, por ejemplo Gerver (1975), mantienen que las pausas son demasiado cortas para que puedan ser útiles al intérprete. La simultaneidad de la recepción y el procesamiento fue objeto de un estudio realizado por Goldman-Eisler y Cohen (1974), en el que descubrieron que, si bien es cierto que los intérpretes utilizan

las pausas, sólo las usan cuando éstas se producen al inicio o al final de las frases pero no en medio de las mismas.

De mediados de los años setenta a mediados de la década de los ochenta el paradigma prevalente en CIR se caracterizó de nuevo por un incremento relativo de las consideraciones basadas sólo en la experiencia personal de los profesionales. Los intérpretes, sintiéndose decepcionados por la poca aplicabilidad de los resultados de las investigaciones de psicólogos y psicolingüistas en la práctica y en la enseñanza de la profesión, consideraron que tanto los unos como los otros se habían centrado más en aquellos aspectos propios de su ámbito científico que en los que interesaban a los profesionales y profesores de la interpretación. Así, estos últimos empezaron a buscar respuestas a sus preguntas por sí mismos, sobre todo en las facultades de traducción e interpretación.

Siguen destacando los trabajos de Gerver (1976), con su modelo centrado en la memoria y la atención, y las significativas aportaciones de Barbara Moser-Mercer, un complejo modelo hipotético del proceso de interpretación basado en el propuesto anteriormente por Gerver y un modelo de comprensión y memoria basado en el modelo de Massaro (1978) con objeto de elaborar una serie de diagramas de flujo con las diferentes actividades que intervienen en IS. Asimismo, debemos citar a Marianne Lederer en Francia, siguiendo los pasos de Seleskovitch, y de David y Margareta Bowen en Estados Unidos.

Como apunta Daniel Gile (1995c), en los años 80 se produce una explosión de publicaciones, la mayoría de las cuales, sin embargo, continúan siendo reflexivas y teóricas

A partir de finales de la década de los 80 y principios de los 90 empieza lo que Gile (1994aa) denominó la “Renaissance” de la CIR, la generalización de la investigación empírica, tanto experimental como observacional. Este desarrollo estuvo marcado sin duda por la conferencia sobre “Aspectos teóricos y prácticos en la enseñanza de la interpretación de conferencia” que tuvo lugar en la *Scuola Superiore per Interpreti e Traduttore* (SSLM) de Trieste en noviembre de 1986, y que constituyó un punto de inflexión ya que se atacaron abiertamente por primera vez ciertas ideas arraigadas del dogma dominante, como la teoría del sentido, lo que permitió a los estudiosos partidarios de una investigación más científica salir del aislamiento en el que se encontraban. Al mismo tiempo, se lanzó una llamada a la colaboración con investigadores potencialmente interesados de otras disciplinas. Fue así como la CIR retomó impulso por la vía interdisciplinaria a finales de los ochenta y muchos científicos empezaron a interesarse por cómo se procesa realmente el lenguaje. Sin embargo, es también a partir de mediados de los ochenta cuando empiezan los primeros trabajos sobre la calidad en ICF como veremos en el cuarto capítulo de este trabajo.

Por consiguiente, a lo largo de los noventa, las líneas de investigación sobre la ICF siguen por los dos caminos claramente diferenciados todavía vigentes: el que se interesa por los *procesos cognitivos* que intervienen en el procesamiento del lenguaje y en el proceso translatario, y el que se centra más concretamente en el *producto final* de dichos procesos.

Vuelve a abrirse la vía empírica, tanto experimental como observacional, si bien ya no será dirigida únicamente por investigadores de disciplinas ajenas a la interpretación, sino que serán los propios intérpretes-docentes los que abrirán nuevas líneas investigadoras, convirtiéndose en lo que Daniel Gile (1994b) ha dado en llamar *practisearchers*. La gran ventaja es que se evitan los errores de formulación cometidos en el pasado en relación, por ejemplo, a los parámetros válidos a la hora de medir la calidad de una prestación de interpretación, pero se

corre el riesgo de incurrir en errores metodológicos porque la gran mayoría de los intérpretes carece de formación investigadora específica.

Asimismo, se abre un nuevo tipo de mentalidad, tal como explica Luis Alonso Bacigalupe (2003), más abierta y menos exclusivista, que concede valor a tipos de interpretación que no se limitan a la interpretación de conferencia. De la bibliografía producida podemos deducir el avance en investigación en áreas próximas como la interpretación jurídica / jurada ante los tribunales, la interpretación de enlace, la interpretación en los medios de comunicación, el lenguaje de signos, etc.

De este modo, se multiplican los centros implicados en tareas de CIR, tanto en número como en dispersión geográfica. Se confirma el dinamismo de centros como las facultades de Ginebra, Viena, Turku, Forli y Trieste en Italia o la Universidad de Georgetown o de Monterey en Estados Unidos. Igualmente, va emergiendo una actividad investigadora hasta entonces relativamente poco difundida de países como Polonia, Rusia, Nueva Zelanda, México, Turquía, Taiwan y Japón.

2.2. La evolución más reciente

A partir de la década de los noventa empezó un periodo especialmente productivo en CIR si nos atenemos a los congresos y seminarios internacionales organizados en torno a la interpretación de conferencias y a la cantidad de publicaciones de boletines o revistas especializadas o semiespecializadas:

2.2.1. Encuentros internacionales sobre ICF

La nueva etapa iniciada con la conferencia de Trieste (*The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*) en 1986 tuvo su continuidad con la organización en 1992 de una gran conferencia sobre “la traductología como interdisciplina”, en la que se creó la *European Society for*

Translation Studies. Esta conferencia fue organizada por Mary Snell-Hornby, directora de la Facultad de Traducción e Interpretación de Viena, muy activa en el fomento de la investigación.

La región escandinava tomó seguidamente el testigo con la organización de una serie de conferencias —*Language International Conferences*— publicadas por Dollerup y Loddegaard (1992), Dollerup y Lindegaard (1994), y Dollerup y Appel (1996). El cuarto coloquio escandinavo, SSOTT IV Symposium, celebrado en el año 1992 en Turku, Finlanda, y así como la Conferencia sobre interpretación celebrada en agosto de 1994 en la misma universidad contaron con una gran participación internacional como se puede observar respectivamente en las publicaciones de Gambier y Tommola eds. (1993), Gambier, Gile y Taylor (1997) y Tommola (1995). Un tiempo después tuvo lugar el *International Symposium on Language Processing and Interpreting* en 1997 en Estocolmo (Englund Dimitrova; Hyltenstam 2000).

A lo largo de la segunda mitad de los noventa, a partir de una serie de seminarios o conferencias especializadas en interpretación se realizó un esfuerzo por orientar a nuevos investigadores y por sacar del tradicional aislamiento a los distintos centros y especialistas en CIR.

Así, en abril de 1996 y en marzo de 1997 se celebraron respectivamente las I y las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga.

Del 12 al 17 de enero de 1997 se celebró en Ascona, Suiza, el *International Workshop on Methodological Issues in Interpreting Research*. El seminario contó con la participación de expertos en el procesamiento natural del lenguaje (Morton Ann Gernsbacher o Dominic Massaro), el bilingüismo (François Grosjean), la psicolingüística (Herbert Schriefers), la lingüística computacional y la inteligencia artificial (Susan Luperfoy), o la interpretación del lenguaje de los signos (William P. Isham) y fue coordinado por Barbara

Moser-Mercer de la ETI de Ginebra. El objetivo inicial, como el título del seminario indica, era la organización de un taller básicamente interactivo para tratar cuestiones metodológicas. El seminario representó una aportación positiva como puesta en común de trabajos y estudios interdisciplinarios desde el punto de vista cognitivo entre especialistas del género, pero el nivel de especialización fue tal que sorprendió a los jóvenes investigadores en busca de orientación metodológica básica.

Casi al mismo tiempo, del 20 al 25 de enero de 1997, tuvo lugar el *Seminar on Interpreting Research*, organizado en Dinamarca por la *Aarhus School of Business*, con instructores como Daniel Gile, Franz Pöchhacker y Miriam Shlesinger, entre otros. El objetivo de este seminario fue orientar a jóvenes investigadores en cuanto a los conceptos básicos de la investigación en interpretación, principios y metodología.

En marzo de 1998, se celebró en Vigo el Congreso Internacional de Estudios de Traducción e Interpretación “Anovadores de Nos, Anosadores de Vos”, que abrió una nueva dirección en CIR al plantear el debate metodológico mediante investigaciones empíricas con la ponencia en sesión plenaria de Miriam Shlesinger (1999).

En diciembre de 1998 tuvo lugar en Shangai la conferencia internacional ‘Teaching Translation and Interpreting: Building Bridges’. En esta conferencia hubo contribuciones de los cinco continentes y los temas abordados fueron muy amplios, aunque cabe subrayar la interpretación para los medios de comunicación y las herramientas para la evaluación de estudiantes. Por otra parte, destacaron los estudios de caso fuera del entorno europeo y anglo-americano (Hung 2002).

A efectos de nuestro estudio, queremos destacar la Primera Conferencia BABELEA sobre Interpretación de Comunidad, que se celebró en Viena a principios de noviembre de 1999, puesto que en ella, Rocco Tanzilli,

responsable del SCIC⁵, ya se pronunció sobre la importancia de la calidad: “Quality across the board” (Pöchhacker 2001).

En marzo del 2000, el Saarbrücken Symposium 2000 tuvo por tema *Translation and Interpretation: Models in Quality Assessment*. Diversos ponentes subrayaron que los estudios sobre traducción debieran definir los perfiles de expectativas de diversos grupos de usuarios a fin de que los intérpretes puedan personalizar sus estrategias para satisfacer las expectativas de dichos usuarios (Ingrid Kurz 2001).

La Università degli Studi di Bologna, SSLMIT, organizó la 1ª Conferencia en Interpretación en Forlì, del 9 al 11 de noviembre de 2000, sobre el tema "*Interpreting in the 21st century. Challenges and opportunities*". Por su parte, la Universidad de Granada también mantiene una gran actividad en CIR y, a instancias de Collados y Padilla, creó el primer grupo español de investigación en ICF además de organizar el I Congreso Internacional Sobre Evaluación de la calidad en IS, que se celebró en Almuñécar del 19 al 21 de abril del 2001 con un gran impacto positivo en el desarrollo de los estudios sobre calidad (Collados et al. 2003a; 2003b).

Por último, del 25 al 27 de febrero de 2004 se celebraron las IV Jornadas sobre la Formación y la Profesión de Intérprete, “Calidad y traducción: perspectivas académicas y profesionales”, organizadas por el Departamento de Traducción e Interpretación de la Facultad de Comunicación y Humanidades de la Universidad Europea de Madrid.

2.2.2. Publicaciones

En 1990 se creó, por iniciativa de Daniel Gile, el Boletín **IRTIN** (*Interpreting Research and Theory Information Network*), cuyo objetivo era diseminar toda la

⁵ Servicio Común de Interpretación de Conferencias de la Comisión Europea.

información posible sobre publicaciones, actividades o eventos relacionados con la CIR. Este boletín consistía en una recopilación de información básicamente bibliográfica, recabada gracias a un buen número de colaboradores, distribuida bianualmente a los diferentes países por medio de un sistema de delegados en cada país responsables, a su vez, de hacer llegar el boletín a las personas interesadas (en la actualidad por Internet). El boletín electrónico cambió de nombre en diciembre de 1996 y pasó a denominarse *The IRN Bulletin (Interpreting Research (Information) Network)* por considerar que la “T” del acrónimo inicial dejaba de tener sentido puesto que la teoría, si es rigurosa, forma parte inherente de la CIR y hoy se puede afirmar que ha superado los dos principales obstáculos a los que se enfrentaba: el feudalismo académico deliberado y el formato poco práctico de las revistas tradicionales que no permite difundir la información con rapidez. Posteriormente volvió a cambiar de nombre y pasó a denominarse *CIRIN (Conference Interpreting Research Information Network)*. Se trata de un boletín independiente, no vinculado ni institucional ni financieramente a ninguna organización y que, por lo tanto, no dispone de fondos. Entre sus colaboradores destacan Ivana Cenkova, Yves Gambier y Peter Mead, entre muchos otros.

También es digna aquí de mención la trayectoria del matrimonio Bowen, creadores de *The Jerome Quarterly*, revista del departamento de interpretación y traducción de la Universidad de Georgetown. Dicho boletín, cuyo último número (número 3, volumen 13) se publicó en 1999, se centraba en aspectos relacionados con la interpretación y la traducción como disciplinas de estudio y también como actividades profesionales (Baigorri Jalón 2003).

La *Scuola Superiore per Interpreti e Traduttore (SSLM)* publica desde 1988 *The Interpreter's Newsletter*, una de las revistas con más renombre en interpretación. Su objetivo inicial era continuar el intercambio de información sobre la investigación en interpretación iniciada durante la Conferencia sobre

The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation que se celebró en Trieste en 1986. Sus editores han sido Laura Gran y John Dodds (1989-1992), Laura Gran y David Snelling (1993-1998) y, desde 1999, Alessandra Riccardi y Maurizio Viezzi. Los números publicados hasta la fecha abordan todo tipo de temas en el campo de los estudios de interpretación, con artículos escritos por académicos reputados así como por jóvenes investigadores, combinación que siempre ha sido un rasgo distintivo de la política de *Newsletter*.

La Universidad de Ginebra (ETI), por su parte, publica desde 1978 la revista *Parallèles, Cahiers de l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève*, que contiene ensayos sobre la enseñanza de la interpretación.

La revista *Interpreting — International Journal of Research and Practice in Interpreting*, editada actualmente por Miriam Shlesinger y Franz Pöchhacker, fue fundada por Barbara Moser-Mercer y Dominic W. Massaro. Es un medio de comunicación para la investigación y el debate en todos los aspectos relacionados con la interpretación en sus distintas modalidades (simultánea, consecutiva, de comunidad, judicial, lengua de signos o la interpretación asistida por ordenador), y aborda cuestiones que van desde el acto / proceso de la interpretación a otras relacionadas con la historia, la práctica o la pedagogía de la disciplina. *Interpreting* fomenta la investigación interdisciplinaria desde campos como la antropología, las ciencias cognitivas, los estudios culturales, el análisis del discurso, la lingüística, la neurolingüística, la psicología y la sociología, así como los estudios de traducción.

Babel es una revista académica publicada por la Fédération internationale des traducteurs (FIT), una asociación con sede oficial en París. Esta revista, que se publica cuatro veces por año, informa sobre aspectos más prácticos, como por ejemplo centros donde se imparten estudios de traducción,

cursos especiales, precios, nuevos métodos de traducción e interpretación, bases de datos, diccionarios en CD-ROM, etc.

La revista *Target*, publicada por la Universidad de Tel Aviv (Israel) y que cuenta con Gideon Toury como editor general, y José Lambert y Kirsten Malmkjær como editores, promueve los estudios académicos sobre los fenómenos traductológicos desde una perspectiva interdisciplinaria e internacional. Además de publicar estudios originales, cuenta con una sección en la que se debaten las publicaciones más importantes del ámbito de la interpretación y que pretende reflejar la evolución de esta disciplina. Hasta el momento ha publicado 16 volúmenes, todos ellos formados por dos números.

La revista *Meta*, dirigida por André Clas y publicada por Les Presses de l'Université de Montréal, trata sobre traductología, la investigación en torno a la interpretación, estudios de terminología comparada, etc. Esta revista acaba de celebrar su 50º aniversario y hasta la fecha cuenta con 50 volúmenes publicados. El volumen 46, publicado en junio de 2001, es especialmente relevante para nosotros puesto que se trata de un monográfico sobre evaluación aplicada a la traducción y la interpretación.

Las universidades *Aarhus School of Business*, de Dinamarca, y la Universidad Charles de Praga publican respectivamente *Hermes* y *Acta Universitatis Carolinae Translatologica Pragensia*, revistas sobre traductología que incluyen algunos artículos sobre interpretación.

La *Interpretation Research Association of Japan* (IRAJ), durante 10 años publicó 17 números de la revista *Interpreting Research*. Esta asociación se creó en 1990 como foro de discusión más o menos privado y se convirtió en una organización activa que contaba con unos 100 miembros y que organizó 75 reuniones. Posteriormente, esta asociación dio lugar a la *Japan Association for Interpreting Studies*, organización encargada de publicar *Interpretation Studies* (Kondo 2001).

En España, cabe mencionar ***Sendeban***, una revista anual publicada por la Escuela de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Granada especializada en traductología y materias afines, que fue fundada en 1990, y que a partir del nº2 contó con un comité científico al que se incorporaron especialistas de prestigio internacional; y ***Quaderns: Revista de traducció***, revista especializada de la Universidad Autónoma de Barcelona que con periodicidad semestral se publica desde 1993, como continuación de ***Cuadernos de Traducción e Interpretación***, publicación de periodicidad irregular entre 1982-1992.

La revista ***Puentes*** es una de las últimas publicaciones españolas nacidas con vocación de periodicidad. Es editada por las profesoras de la FTI de Granada Presentación Padilla, Dorothy Kelly y Anne Martín, y su principal objetivo consiste en divulgar los proyectos de fin de carrera más relevantes de la citada facultad.

Por otra parte, la colección Interlingua de ***Comares***, editorial española fundada en 1983, cuenta con unos ocho volúmenes dedicados a la interpretación, diversos de ellos al ámbito de la calidad.

Un análisis sucinto de la base de datos bibliográfica BDB_INTERPRETA⁶ creada en el marco de la UPF a lo largo de 2003 y 2004 nos permite observar la

⁶ Base de datos bibliográfica realizada en el marco de un Proyecto de Innovación docente de la Universidad Pompeu Fabra y analizada posteriormente en el trabajo de fin de estudios de Marisa Albaigés en el año 2004. Forman parte de la bibliografía recogida en la base de datos los artículos de revistas especializadas o semiespecializadas –*CIRIN, the Interpreter's Newsletter, Parallèles Cahiers de l'ETI, Hermes, Interpreting Research, Livius, The Jerome Quarterly, Target, Meta, Translation and Knowledge, Palimpsestes, Folia Translatologica, AIIC Bulletin, Perspectives, Lebende Sprachen, Brain and Cognition, Miscellanea, Translatio, The Translator, Sendeban, Trans, Interpreting, Terminologie et Traduction, International Journal of Translation, China Translator's Journal, Revista de la Facultad de Lenguas Modernas, Conference Interpretation and Translation, Babel, Top, Communicate, Intercultural Faultlines, Interpretation Studies, Revue Internationale de la Traduction, Translation Quarterly, Rikkyo Journal of Intercultural Communication Studies, Forum y MDÜ.*

productividad de los últimos años en cuanto a artículos, libros, proyectos de fin de carrera y tesis doctorales en lenguas latinas y anglogermánicas.

Tabla 1: Evolución de publicaciones sobre interpretación

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 ⁷ |
|-----------|------|------|------|-------------------|
| Artículos | 83 | 108 | 134 | 103 |
| Libros | 10 | 13 | 15 | 6 |
| Tesis | 31 | 34 | 32 | 20 |

Esta evolución es espectacular, especialmente si tenemos en cuenta el hecho de que, en comparación con otras disciplinas, la ICF ha producido hasta ahora un número muy limitado de publicaciones. Concretamente, entre 1960 y 1999 se publicaron menos de 2.000 textos en el mundo entero y en todas las lenguas (Gile 2000), con un total de unos 400 autores.

Es probable que la globalización de la economía haya contribuido a este desarrollo, puesto que la interpretación ya no es exclusiva de las grandes organizaciones internacionales, sino que se utiliza en multiplicidad de encuentros y jornadas sectoriales, lo que ha contribuido por otra parte a la creación de nuevas facultades de traducción e interpretación, y de nuevos planes de estudio con unos contenidos teóricos más definidos.

2.2.3. La CIR en España

En España, tras la aprobación de las directrices ministeriales que dieron lugar a la Licenciatura de Traducción e Interpretación en 1991 (BOE 30-9-1991), se produjo una proliferación de estos estudios, hasta llegar a las 18 universidades actuales existentes, entre públicas y privadas, contando con la reciente apertura de la FTI de Murcia. Algunos planes de estudio de las FTI españolas contemplan la inclusión de un proyecto de investigación de fin de carrera, que

⁷ El declive de 2003 se debe a que la base de datos se inició ese mismo año, por lo que sin duda no incluye todas las publicaciones de ese año.

supone el primer contacto de los estudiantes con el método y rigor científicos. En la actualidad, es importante destacar en este sentido la realización de proyectos de fin de carrera en los siguientes ámbitos de estudio en interpretación: a) aspectos normativos; b) didáctica de la interpretación; c) aspectos laborales de interpretación para los servicios públicos; d) otros ámbitos laborales; e) la figura del intérprete como mediador; f) aspectos profesionales; g) aspectos cognitivos; h) aspectos lingüísticos; i) comunicación no verbal; y j) referencias culturales (Padilla 2002).

En lo que a tesis doctorales se refiere, según la información de que disponemos, hasta marzo de 2006 se han defendido un total de catorce tesis en el ámbito de la interpretación. La primera de ellas, “Memoria y atención en la interpretación de lenguas” fue presentada en 1995 por Presentación Padilla (Universidad de Granada) y, por el momento, es la única enfocada de forma específica al proceso interpretativo. Las siguientes se han centrado más en el estudio de la interpretación como producto. Así, la segunda corrió a cargo de María Gracia Torres en 1996 “La interpretación consecutiva: concepto, enseñanza e implicaciones didácticas” (Universidad de Málaga). En 1997 se presentaron dos tesis más, la de Cynthia Miguélez, “Language mediation in the judicial system”, y la de Helga Kohrs Hegel, “El fenómeno de la interpretación simultánea: la comunicación visual y su implicación en el procesamiento de la información”. Jesús Baigorri presentó su tesis doctoral, “La interpretación de conferencias, profesión para un siglo de guerras y de diálogo”, en 1998, así como Ángela Collados, con el título “La entonación monótona como parámetro de calidad de interpretación simultánea”. Amparo Jiménez Ivars hizo lo propio en 1999 con la tesis “La traducción a la vista: un análisis descriptivo”. En el 2003 Emilia Iglesias Fernández presentó la tesis “La interpretación en la universidad española: estudio empírico de la situación académica y didáctica”, y Esperanza Macarena Pradas Macías, “Repercusión del intraparámetro pausas silenciosas en la fluidez: Influencia en las expectativas y en la evaluación de la calidad en

interpretación simultánea”. En el año 2005 se presentaron tres tesis doctorales más, la de Marta Abuin González, “El binomio problema / estrategia en el proceso de interpretación consecutiva: un estudio descriptivo y experimental”, presentada en Granada; la de Jessica Pérez Luzardo, presentada en Las Palmas bajo el título “Didáctica de la interpretación simultánea”, así como la tesis de María Lourdes Nafá Waasaf, titulada “Entonación de los intérpretes y oradores simultáneos” basada en un trabajo de investigación de los discursos de los parlamentarios ingleses de la Comunidad Europea. Según nuestra información, las últimas tesis doctorales defendidas en España son la de Jesús de Manuel Jerez, “La Incorporación de la Realidad Profesional a la Formación de Intérpretes de Conferencias Mediante las Nuevas Tecnologías y la Investigación-Acción” presentada en Granada en marzo de 2006 y la de nuestra compañera de facultad, Marta Arumí, defendida en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona con el título “*Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*”.

Por otra parte, merece especial atención la base de datos bibliográfica sobre traducción e interpretación elaborada por el prof. Javier Franco de la Universitat d'Alacant (<http://www.ua.es/area/trad.int/base/>), que contiene más de 4.500 referencias de artículos y revistas de la temática y permite hacer una búsqueda por temas, autores, editores, etc.

Finalmente, no podemos por menos que mencionar la existencia de cuatro proyectos de investigación vigentes actualmente, tres de los cuales corresponden a la Universidad de Granada y uno de la Universidad de Salamanca, así como líneas de investigación abiertas en 9 de las 17 FTI españolas, y el número creciente de cursos y congresos de carácter teórico-práctico organizados con el objetivo de poner en contacto a especialistas y estudiosos del campo.

Esta relación muestra la evolución de la investigación en España, a medida que se ha ido perfilando el marco académico-institucional, y es importante subrayar el número cada vez más significativo de publicaciones de autores españoles en revistas internacionales especializadas así como de publicaciones propias.

2.2.4. La formación de formadores

La demanda universitaria de profesores de interpretación aumenta sin cesar. En los últimos años han surgido dos programas de formación de formadores para responder a las necesidades que plantea esta demanda, una muestra más del avance de la disciplina interpretativa en los últimos años.

El departamento de interpretación de la ETI de la Universidad de Ginebra empezó a organizar en 1996, y bajo los auspicios de Barbara Moser, el seminario *Continuing education certificate for interpreter trainers* para intérpretes de conferencia con una sólida experiencia profesional. En la actualidad se ofrece la quinta edición del curso, *Post-graduate Certificate for Interpreter Trainers 06 / 07*. El posgrado tiene por objetivo ofrecer una sólida formación teórica inspirada en los progresos más recientes de la investigación así como una formación didáctica que permita a los participantes adquirir una buena metodología de la enseñanza de la interpretación. Por segunda vez, este curso se ofrece en un formato mixto, 80% a distancia y 20% presencial en Ginebra. Este Certificado se transformará en un Máster de Estudios Avanzados de formación de formadores de intérpretes de conferencia en el año académico 06 / 07.

Por otra parte, el *Monterey Institute of International Studies* ha organizado diversas ediciones del *Certificate in Interpretation Pedagogy*, un curso de verano intensivo para profesores de interpretación que deseen potenciar sus aptitudes pedagógicas.

Los grupos y las regiones AIIC han hecho de la educación continua una realidad. El comité de formación ha organizado una serie de seminarios de formación de formadores, el primero de los cuales coincidió con la Asamblea AIIC de Oporto bajo el tema Estrategias de Formación en Simultánea. Posteriormente, se organizaron cursos de Estrategias de Formación en Consecutiva y Gestión de clases (Luccarelli 2005).

2.3. La calidad: el producto

La línea de investigación que se centra en el producto del proceso de traducción (oral o escrita) se ha explorado sobre todo en el campo de la traducción escrita y ha dado lugar, entre otros, al modelo funcionalista de la traducción o teoría del *skopos*, que fue introducido por primera vez por Hans J. Vermeer en 1978. Para Vermeer toda traducción está sujeta a un fin último (*skopos*) que debe cumplir el texto en la cultura meta. En este sentido, dicha teoría establece toda una serie de factores a tener en cuenta a la hora de traducir y los sitúa por orden de relevancia. En ellos se incluye la persona que realiza el encargo de traducción así como el fin y destinatario último de la misma, ocupando un segundo plano el texto origen.

En el desarrollo de esta teoría, Reiss y Vermeer (1996) incluyen también la interpretación al afirmar que se trata de una teoría aplicable a todas las formas de traducción, oral o escrita. No obstante, en realidad la interpretación sólo se menciona de paso y todo el análisis se fundamenta en la traducción escrita. Franz Pöchhacker es uno de los académicos que afirma que la teoría de la interpretación se debe analizar en el marco de la teoría general de la translación y por ello, los modelos funcionalistas —la teoría del *skopos* y la teoría de Holz-Mänttari— son el mejor punto de partida puesto que configuran un marco teórico amplio.

La investigación respecto al producto permite, básicamente, la realización de dos tipos de estudios independientes o complementarios: cuantitativos y cualitativos (Barik 1969). En el primer caso, los investigadores sintetizan los datos considerados en cifras que analizan con métodos estadísticos, es decir, escogen indicadores cuantificables a fin de representar fenómenos cuantitativos o cualitativos y medirlos como corresponda. En el segundo, las generalizaciones sobre la prestación del intérprete y sobre la esencia de la interpretación de conferencias se realizan por medio de un proceso hermenéutico, interpretando valoraciones que analizan el grado de convergencia o divergencia entre la lengua de partida (LP) y la lengua de llegada (LL) del discurso. El método cuantitativo puede proporcionar información, entre otros, sobre el grado de simultaneidad, las pausas, la articulación, etc. o permite el estudio de la influencia de las características temporales del discurso original en la interpretación. Por su parte, el discurso cualitativo se utiliza para inferir posibles causas de errores, para estudiar la pérdida de significado, los tipos de adiciones, omisiones y sustituciones en una traducción. Barik (1969) fue el pionero en el análisis cuantitativo del discurso, si bien también aplicó el método cualitativo a los datos obtenidos. Por su parte, mucho antes de que se inventara el reconocimiento del habla, Frieda Goldman-Eisler, una psicóloga londinense, inauguró en los 50 el moderno estudio de las disfluencias mediante el desarrollo de instrumentos que contaban pausas en el habla y medían su duración.

Entre los científicos que se han interesado por el producto de la interpretación como tal cabe destacar a Miriam Shlesinger (1989) con su trabajo “*Simultaneous Interpretation as a Factor in Effecting Shifts in the Position of Texts on the Oral-literate Continuum*”, en el que ha comparado la interpretación de un discurso leído con la interpretación de un discurso espontáneo (*impromptu speech*). Shlesinger demuestra que, si un ponente presenta su discurso a partir de un texto escrito, la prestación del intérprete será más oral que el original, mientras que si el ponente presenta un discurso espontáneo, la prestación del

intérprete será menos oral o más formal. Es lo que la autora ha dado en llamar “el efecto centralizante de la interpretación”.

Otro académico que trabaja en este campo relativamente poco explorado que se ocupa de la interpretación como producto es Franz Pöchhacker, quien desarrolló en su tesis doctoral un modelo que él denomina “dos dimensiones y media” (1992), el cual describe una representación dinámica de la actividad translatoria. Además de la preparación de una conferencia y de la prestación, incluye la interacción comunicativa, que también influye en la prestación y define tres niveles jerárquicos en el ámbito de la IS: el hipertexto, la situación y el texto. Pöchhacker propone una tipología de diferentes hipertextos a fin de definir el *skopos* y, de este modo, situar en contexto el trabajo y la prestación interpretativa.

A lo largo de los últimos años también se han llevado a cabo algunos estudios empíricos sobre las dificultades específicas de la interpretación de pares de lenguas cercanas como el español y el italiano, o lenguas tan distintas como el inglés y el japonés. En el pasado sólo se había estudiado este tema en los países del Este, sobre todo en la Unión Soviética y en Berlín Este con el estudio de Heidemarie Salevsky (1982) en la combinación ruso-alemán, puesto que según la teoría de Seleskovitch, que durante mucho tiempo fue hegemónica, el proceso de la interpretación siempre sería el mismo, independientemente de la combinación lingüística. En 1990, sin embargo, se sigue en la línea del análisis por pares de lenguas, como ilustra el ejemplo de Mariachiara Russo (1990) y su estudio de los problemas de interpretación en lenguas tan cercanas como el español y el italiano; Anna Giambagli estudia las transformaciones gramaticales en consecutiva del inglés o el francés al italiano.

2.4. Recapitulación

En este capítulo hemos presentado de forma sucinta la evolución de la investigación en interpretación de conferencias, desde sus inicios hasta la actualidad. Hemos revisado, década a década, los cambios en las tendencias y los enfoques y hemos comprobado cómo, especialmente a partir de los noventa y como consecuencia directa del aumento en el número de facultades de traducción e interpretación y de unos planes de estudio con un contenido teórico más definido, así como de la labor de las principales asociaciones profesionales, la interpretación como disciplina académica experimenta un impulso sin precedentes. Este impulso queda patente gracias a la cantidad de congresos, seminarios, cursos y publicaciones de los últimos años. España va asumiendo un cierto protagonismo en el entorno internacional. Cabe destacar, por ejemplo, que la primera tesis doctoral sobre interpretación en España se presentó hace apenas 10 años; ahora ya existen diez tesis españolas en esta disciplina.

Finalmente, hemos presentado las dos líneas de investigación fundamentales en ICF: la que se interesa por los *procesos cognitivos* que intervienen en el procesamiento del lenguaje y en el proceso translatorio, y la que se centra más concretamente en el *producto final* de dichos procesos, dentro de la cual se enmarca, en términos generales, nuestro estudio.

En el siguiente capítulo, presentamos buena parte de los trabajos que han abordado el ámbito de la calidad en interpretación desde un punto de vista profesional, y que nos han llevado a reflexionar sobre los indicadores de calidad en interpretación y las consideraciones que los distintos actores que interactúan con el intérprete hacen al respecto.

3. La calidad en entorno profesional: la evaluación de un servicio

El tema de la calidad de la interpretación abarca desde las dificultades que plantea metodológicamente su investigación, pasando por la contribución de la docencia en la formación de intérpretes de conferencias (planes de estudio, didáctica, etc.), hasta la práctica profesional de la misma (organizaciones internacionales, asociaciones profesionales, etc.) y su reconocimiento social, por lo que su estudio es fundamental para prácticamente todas las instancias que participan de una u otra forma en la interpretación de conferencias. (Objetivos del I Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad en la Interpretación Simultánea, Almuñécar, abril 2001).

Como reza la cita, la calidad importa a muchos niveles y una definición de la calidad en interpretación serviría para mejorar la formación de intérpretes, sus prestaciones profesionales, la labor de asociaciones profesionales, la “cultura” de clientes y usuarios, así como el conocimiento de la profesión y sus dificultades específicas. Paradójicamente, sin embargo, en lo que respecta a la interpretación de conferencias, sorprende la escasez de trabajos científicos extensos que arrojen luz sobre esta cuestión.

El objetivo de este capítulo es analizar desde un punto de vista crítico los estudios empíricos que nos parecen más significativos a fin de comprender cómo se ha abordado el tema de la calidad desde la perspectiva de los usuarios, cuáles han sido las metodologías utilizadas y observar las conclusiones obtenidas.

Given the user-orientedness of the conference interpreting profession, it is somewhat surprising that studies involving users and their quality expectations have been a subject of interpretation research for only slightly more than a decade. (Ingrid Kurz 2001:396)

3.1. Análisis de los estudios sobre calidad considerados

Si entendemos que la interpretación de conferencias es un servicio, la calidad del mismo puede estudiarse, en términos económicos, en función de la demanda o en función de la oferta. Los estudios que aquí presentamos analizan la calidad desde el punto de vista de la demanda o, dicho de otro modo, del mercado o de los usuarios.

Estos estudios han intentado dar un paso adelante en la definición de unos parámetros fiables que nos permitan determinar qué es la calidad, quién debe valorarla y cómo valorarla, intentando paulatinamente acotar el terreno puesto que inicialmente y en palabras de Gerver (1971) “...*sólo tenemos indicaciones anecdóticas e impresionistas...*”.

Los trabajos considerados, sin embargo, no son réplicas de un mismo tipo de estudio que permita sumar y perfilar conclusiones, sino que en muchos casos, en función de las circunstancias y posibilidades de los distintos investigadores, constituyen otras tantas tentativas personales de abundar en el tema de la calidad desde ópticas diversas.

3.1.1. Observaciones preliminares

a) Expectativas o evaluación

Genéricamente, podemos decir que los estudios empíricos que presentamos son estudios sobre calidad desde el punto de vista del usuario y que la metodología utilizada con mayor frecuencia en este tipo de investigación ha sido el cuestionario. La situación y el momento de la entrega y recogida del cuestionario determinarán si el objeto del estudio son las **expectativas** de los usuarios o, por el contrario, la **evaluación o valoración** de una prestación concreta. Es indispensable considerar esta diferencia porque buena parte de los trabajos empíricos mezclan estos dos enfoques y los correspondientes resultados.

b) Evaluación por parte de intérpretes o de usuarios

Los estudios se suelen realizar en situaciones reales, de mercado. La interpretación existe porque un público o una empresa de organización de congresos o eventos, que en última instancia son los que darán su aprobación respecto del servicio, pagan por el mismo. Por ello, es lógico que los primeros intentos de “evaluar” la prestación de los intérpretes se centren en lo que los usuarios o los delegados tienen que decir al respecto. Los clientes, normalmente profanos en la materia, se convierten en jueces y, como dice la sabiduría popular, “el cliente siempre tiene razón”. Kurz (2001) apunta que la calidad debe empezar con las necesidades del cliente y terminar con su grado de satisfacción (Kotler; Armstrong 1994 apud: Kurz 2001). Sin embargo, *strictu sensu* no siempre es así. En referencia a las conclusiones del estudio de Gabriele Mack y Laurella Cattaruzza (1995) que comentaremos más adelante, Shlesinger (1997) explica que corresponde al investigador determinar los factores implicados en la definición de una “buena interpretación” puesto que, objetivamente, los usuarios no pueden hacerlo:

(...) users have neither the inclination nor the means to provide a careful breakdown of what makes for “good” interpretation. Their approach is more holistic, and it is up to the researcher to infer what factors are involved. (1997:129)

De hecho, el punto de fricción radica en determinar qué factores se consideran más significativos en una prestación adecuada y la perspectiva del delegado o del usuario, aunque, se considera un tanto “caprichosa”:

[Delegates] are usually equally concerned about a pleasant voice, a steady volume, background noise, truly simultaneous interpretation, without interruptions, without delays in the onset. (Déjean Le Féal 1990:155)

Por otra parte, el criterio de otros colegas intérpretes en ocasiones se estima sesgado, puesto que su conocimiento y / o prejuicios pueden situarles en una situación ‘ventajosa’. Pueden descifrar la lengua de partida y la de llegada,

dominan el proceso, son capaces de identificar errores u omisiones y pueden albergar expectativas completamente distintas del producto.

Lo que distingue a los primeros de los segundos es su motivación y los fundamentos sobre los que construyen su propio criterio. Como analogía, se considera que los usuarios ideales⁸ partirán de una *tabula rasa*: expresarán su (in)satisfacción respecto al producto final, pero desconocen las normas propias de la profesión y no pueden juzgar la (in)fidelidad respecto al original o los esfuerzos realizados para conseguir un perfecto dominio lingüístico (García i Porres 2002). Por otra parte, los colegas intérpretes poseen una imagen preconcebida de la calidad que, aunque puede variar en los detalles, debería coincidir en lo fundamental.

c) Producto *versus* proceso

Otra distinción importante que debemos tener en mente es la de los estudios orientados hacia el producto o hacia el proceso. El producto equivale a la prestación resultante, mientras que el proceso se puede entender como el camino hacia dicha prestación —la preparación, la escucha, el *décalage*— o, en un curso de posgrado, la mejora continua hasta el momento concreto de la prueba.

En la etapa formativa de los estudiantes de interpretación, el proceso es básico. El salto al análisis desde el punto de vista del producto puede significar un punto de inflexión hacia el ámbito profesional, un nuevo comienzo:

(...) si l'évaluation orientée processus semble puissante en début de cursus, elle n'est guère suffisante en fin de parcours, quand il s'agit pour les apprenants de faire preuve d'un savoir-faire répondant à des normes qualitatives minimum. (Gile 2001b:386)

⁸ Por ideal entendemos en este caso un público sólo competente en la lengua de llegada, sin sesgo por mitos o expectativas, ávido de comunicación y capaz de procesar la misma cantidad de información transmitida en la misma forma (registro, estilo, velocidad, entonación, etc.) que un público igual en lengua B.

Estos dos polos corresponden al criterio utilizado en situaciones profesionales, de mercado, por oposición al entorno académico, lo que nos lleva a la siguiente distinción.

d) Entorno profesional versus entorno académico

En el caso de la interpretación, la brecha clásica entre el entorno académico-formativo y la práctica real de la profesión “en vivo” se ve reducida por el enfoque sumamente pragmático adoptado a lo largo de los últimos tiempos en las FTI en todo el mundo. En realidad, la relación entre los criterios cualitativos durante la formación y el entorno profesional es, o al menos debería ser, una relación de vasos comunicantes: los estudiantes aportan al mercado los criterios que han asumido e interiorizado y el mercado marca el camino a seguir en la etapa académico-formativa.

La siguiente tabla ilustra someramente una clasificación de los estudios que describimos a continuación.

Tabla 2: Estudios sobre calidad desde el punto de vista de la demanda

| Estudios | Mod | Metodología | Nº Crit. | Reacciones o expectativas | | | Encuestados | | Conferencias |
|----------------------|---------|--|-----------------------|---------------------------|----------|--------------|------------------|----------------|--|
| | | | | Rango | Reacción | Expectativas | Nº de intérpret. | Nº de usuarios | Temática |
| Bühler 86 | IConf | Cuestionario (Q) | 16 | 4 | | ✓ | ✓47 | | Comunicación intercultural |
| Kurz 89 | IS | Q en inglés y alemán | 8 (Bühler) | 4 | | ✓ | | ✓47 | Medicina |
| Gile 90 | IS | Q | 5 | 5 | ✓ | | | ✓23 | Medicina |
| Meak 90 | IS | Q + comentarios | 8 | | | ✓ | | ✓10 | Medicina |
| Kurz 93 | IS | Q (comparación Kurz 89+ Bühler) | 8 (Bühler) | 4 | | ✓ | ✓47 | ✓77 | Control de calidad + Consejo de Europa |
| Marrone 93 | IC | Q 7 preguntas (cruzadas), + comentarios | 3 | 4 | ✓ | ✓ | | ✓87 | Derecho |
| Vuorikoski 93 | I IS | Q + entrevista telefónica | 7 | 3 | ✓ | ✓ | | ✓177 | 5 diversas |
| Kopczynski 94 | IS | Q | 10 | | | ✓ | | ✓57 | |
| Moser 95 | IS | Q | 13?? | | | ✓ | | ✓200 | 84 diversas |
| Mack y Cattaruzza 95 | IS | Q | 6 (Bühler) | 5 | ✓ | ✓ | | ✓58 | Medicina |
| Kurz y Póchhacker 95 | IS (TV) | Q | 8 (Bühler) | 4 | ✓ | ✓ | | ✓19 | Televisión |
| Collados 98 | IS | Q | 10 | | ✓ | | ✓15 | ✓48 | Derecho |
| Gile 99 | IS | Verificación de hipótesis. Visual / Auditivo | 1 – Fidelidad + e / o | 5 | ✓ | | ✓31 | ✓50 | UNESCO. Derechos infancia |
| Doerflinger 03 | IS | Q | 6 | | ✓ | | ✓700 | ✓800 | 80 reuniones |
| Pradas Macías 03 | IS | Transcripción de la encuesta | Fluidez | | ✓ | | ✓7 | | |
| Chiaro y Nocella 04 | IS | Q Recogida de datos por Internet | 17 | | | ✓ | ✓286 | | |

3.1.2. Descripción y resultados de los estudios

Hildegund Bühler (1986) publicó el primer trabajo sobre calidad, un estudio empírico que, si bien dice querer identificar los criterios lingüísticos (semánticos) y extralingüísticos (pragmáticos) para la evaluación de la calidad

en IS, en realidad pretende conocer la opinión de profesionales AIIC y miembros del CACL⁹ de dicha organización respecto a los criterios que ella misma plantea. Esta observación no es baladí, puesto que el estudio de Bühler sienta cátedra en el sentido que buena parte de los estudios posteriores seguirán los criterios planteados en el mismo. El estudio se realizó en 1984 en forma de un cuestionario distribuido a 41 intérpretes profesionales y 6 miembros del CACL, con objeto de determinar la importancia relativa otorgada por ellos a los distintos parámetros expuestos para patrocinar la candidatura AIIC de un / una colega o, dicho de otro modo, los parámetros que marcan el umbral cualitativo necesario para acoger a un colega en el seno de una organización supuestamente indicativa de gran calidad. Para el estudio, Bühler utilizó 16 parámetros y un rango de 4 para las respuestas (muy importante, importante, poco importante, irrelevante).

Los parámetros utilizados por Bühler se pueden dividir en dos grupos: lingüísticos y extralingüísticos.

Tabla 3: Criterios de Bühler 86

| Lingüísticos | Extralingüísticos |
|---|---|
| 1. Acento nativo | 10. Preparación a fondo de la conferencia |
| 2. Voz agradable | 11. Resistencia |
| 3. Fluidez en la prestación | 12. Aplomo |
| 4. Coherencia interna de la prestación | 13. Aspecto agradable |
| 5. Transmisión del sentido del discurso original. | 14. Fiabilidad |
| 6. Transmisión completa del discurso original | 15. Capacidad de trabajar en equipo |
| 7. Uso gramatical correcto | 16. Reacción positiva de los delegados |
| 8. Terminología adecuada | |
| 9. Estilo apropiado | |

⁹ Comité de admisión y clasificación de lenguas de AIIC.

A continuación presentamos los parámetros relativos a la calidad clasificados por orden de importancia por el conjunto de entrevistados:

Tabla 4: Resultados parciales del estudio Bühler 86

| | Parámetros | Muy imp. | Imp. | Suma |
|----|---|----------|------|---------|
| 1° | 5. Transmisión del sentido del discurso original. | 96% | 4% | 100,00% |
| 2° | 4. Coherencia interna de la prestación | 83% | 15% | 98,00% |
| 3° | 8. Terminología adecuada | 49% | 51% | 100,00% |
| 4° | 3. Fluidez en la prestación | 49% | 49% | 98,00% |
| 5° | 7. Uso gramatical correcto | 47% | 49% | 96,00% |
| 6° | 6. Transmisión completa del discurso original | 47% | 49% | 96,00% |
| 7° | 2. Voz agradable | 28% | 50% | 78,00% |
| 8° | 1. Acento nativo | 23% | 47% | 70,00% |
| 9° | 9. Estilo apropiado | 17% | 68% | 85,00% |

Destacaremos por lo pronto que el punto 6° (transmisión completa del discurso original) fue considerado mucho más importante por el grupo en su conjunto (47% muy importante, 49% importante) que por los miembros CACL (17% muy importante, 83% importante) lo que permite inferir que los intérpretes más expertos consideran que dicha transmisión es imposible o que se ha interpretado mal la pregunta y se ha considerado que se trataba de una transmisión sintáctica completa en lugar de transmisión del sentido. En cualquier caso, la posibilidad de que las preguntas no sean interpretadas de una misma forma por todos los entrevistados y, por ende, la necesidad de plantearlas con la máxima claridad, obviando toda ambigüedad, constituye un posible primer problema metodológico.

Otro dato sorprendente es la clasificación del 3er parámetro (fluidez en la prestación), considerado muy importante por el 100% de los miembros del CACL, pero sólo por el 49% del conjunto de los entrevistados, lo que podría sugerir una mayor sensibilidad de los miembros del CACL respecto de la posición del usuario de interpretación.

Una de las críticas formuladas contra los criterios utilizados en el trabajo de Bühler en relación con la equivalencia entre el texto de partida y el de llegada estriba en el hecho de que el participante no puede juzgar elementos como la “transmisión del sentido del mensaje original” o la “transmisión completa del discurso original”. A nosotros nos sorprende que Bühler optara por este criterio cuando ella misma admite, como Seleskovitch (1986) había hecho anteriormente, las limitaciones del mismo:

(...) the end user as a rule cannot compare the interpretation with the original and is thus unable to judge whether there is sense consistency (...)(Bühler 1986:232).

Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia se da el caso, como veremos en el trabajo de Vuorikoski (1993), de que los participantes utilizan la interpretación como apoyo, con lo que van contrastando original y prestación interpretativa.

“In the case of Finnish delegates we can see that many of them do compare the original and the interpretation, because in most cases they know enough English to be able to do this, and also because it is a kind of challenge for them.” (Vuorikoski 1993:324)

El intercambio de opiniones y comentarios de los participantes en las pausas de la conferencia puede ser otra forma de cotejar original e interpretación, al menos en términos generales. No es extraño que las cuestiones más básicas de una conferencia se discutan entre bastidores, en esas a veces mal llamadas “pausas-café”, donde los participantes contrastan opiniones y debaten los puntos más significativos, curiosos, divertidos o polémicos. Habida cuenta que ese debate tendrá lugar entre participantes usuarios y no usuarios de la interpretación, podrán detectar, como mínimo, errores y / u omisiones significativos. Las notas de humor y los debates posteriores a las ponencias también pueden constituir un indicio de coherencia entre original e interpretación.

En el estudio se asume que el sistema de admisión AIIC refleja las expectativas de los usuarios y sus necesidades. Sin embargo, los resultados de la encuesta confirman que en muchos casos los intérpretes AIIC otorgan sólo una

importancia relativa al *feedback* que puedan ofrecer los usuarios. Además, estudios ulteriores demostrarán, como veremos seguidamente, que las opiniones de los intérpretes y las expectativas de los usuarios no tienen por qué coincidir.

A nuestro juicio, una carencia significativa del estudio de Bühler es la ausencia de explicación alguna sobre por qué opta por los criterios lingüísticos y extralingüísticos citados y no por otros, tanto más cuanto que —como hemos apuntado anteriormente— este estudio sienta cátedra al convertirse en modelo de buena parte de los estudios ulteriores, que seguirán utilizando sus mismos criterios.

Kurz (1989) publicó el primer estudio empírico en el que se sondearon realmente las expectativas de calidad de los usuarios. En su estudio, la autora replicó el trabajo realizado por Bühler en 1986 con el objetivo de verificar sus conclusiones sobre si el sistema de admisión de nuevos candidatos AIIC reflejaba realmente las expectativas y las necesidades de los usuarios.

Para ello entregó un cuestionario en inglés y alemán en un congreso médico con las 8 primeras preguntas del cuestionario de Bühler (los criterios lingüísticos). A continuación presentamos los resultados porcentuales obtenidos por Kurz sobre un total de 47 y los comparamos con los de Bühler:

Tabla 5: Comparativa de resultados de Kurz 89 y Bühler 86 (%)

| | Parámetros | Kurz / delegados | Bühler / Interp. AIIC | Bühler / CACL |
|----|--|-------------------------|------------------------------|----------------------|
| | | Muy imp. | Muy imp. | Muy imp. |
| 1º | 5. transmisión del sentido del discurso original | 81 | 96 | 83 |
| 2º | 4. coherencia interna de la prestación | 72 | 83 | 100 |
| 3º | 8. terminología adecuada | 45 | 49 | 83 |
| 4º | 6. transmisión completa del discurso original | 36 | 47 | 17 |
| 5º | 3. fluidez en la prestación | 28 | 49 | 100 |
| 6º | 2. voz agradable | 17 | 28 | 50 |
| 7º | 1. acento nativo | 11 | 23 | 50 |
| 8º | 7. uso gramatical correcto | 11 | 48 | 67 |

Observamos correlaciones interesantes en los parámetros fundamentales para la comunicación (4, 5 y 8) pero disparidades significativas en los demás. No se confirman, pues, en estos casos (acento nativo, voz agradable, uso gramatical correcto, fluidez de la prestación o incluso transmisión completa del discurso original) las hipótesis de Bühler, en las que suponía que “los delegados / usuarios tienden a medir la calidad de la interpretación mediante estos criterios más superficiales”.

El cuestionario iba dirigido a un público muy concreto (médicos), lo que limita la generalización de los resultados ya que, con toda probabilidad, los datos serían completamente distintos si se tratara de una interpretación por radio o televisión, o en una conferencia del mundo de las letras.

Por otra parte, el trabajo de Kurz pone sobre el tapete una dificultad metodológica que será recurrente en buena medida en los demás trabajos empíricos sobre calidad y es que, como apunta Collados (1998a), existe una confusión importante entre expectativas y evaluación.

La evidencia de esta última constatación lleva a Daniel Gile (1990) a presentar otro estudio sobre calidad en interpretación en 1990 y el primero sobre las reacciones concretas de los usuarios en lugar de sus expectativas.

Gile plantea la cuestión de la calidad ya en la década anterior (1983), si bien no obtiene respuestas que desemboquen en ningún proyecto concreto. En su opinión, las preguntas se formulan fuera de contexto y, por consiguiente, las respuestas pueden no coincidir con la opinión real del delegado que escucha la interpretación. Por este motivo, propone descomponer la evaluación de la interpretación sobre el terreno.

Para ello, elabora un cuestionario con criterios distintos de los de Bühler, más globales, con el fin de obtener la mayor cantidad de respuestas y tan espontáneas como sea posible. El cuestionario, en inglés y francés, fue distribuido a unos 30 participantes de una conferencia sobre oftalmología genética, de los cuales 18 devolvieron el cuestionario en inglés y 5 en francés. Contenía 5 parámetros (calidad global de la interpretación, calidad lingüística, uso terminológico, fidelidad, y, por último, englobados, voz, ritmo y entonación), y 2 preguntas abiertas (principales debilidades, y otros comentarios). Para las respuestas el rango era de 5 (muy pobre, pobre, regular, buena, muy buena). La conferencia duró dos medias jornadas. Del estudio, Gile destaca básicamente tres conclusiones:

1. Homogeneidad de las respuestas obtenidas.
2. Evaluación de los delegados angloparlantes superior a la de sus homólogos franceses.
3. La valoración de la calidad general fue muy positiva, a pesar de que 6 de los 17 delegados francófonos objetaron sobre el parámetro vocal de uno de los intérpretes. Este punto contrasta con las observaciones de Kurz que consideraba “voz agradable” un parámetro importante.

Por nuestra parte, deseamos destacar una observación que Gile comenta sólo de soslayo pero que nos parece merecer una atención especial:

Les évaluations des délégués anglophones sont plus élevées que celles de leurs collègues francophones, puisque non seulement ils mettent tous "très bonne" à l'ensemble des questions, mais deux sur les cinq répondants écrivent que l'interprétation était excellente et qu'elle ne comportait "aucune faiblesse" (...). Notons en passant qu'après écoute attentive de l'enregistrement de l'original et de l'interprétation, nous pensons que ce jugement est très généreux, mais l'objet du présent article étant la perception subjective de la qualité par les délégués plutôt que la comparaison entre cette perception et une quelconque "réalité" objective clairement définie, nous n'entrerons pas ici dans une analyse de cette observation (Gile 1990: 67).

Esta declaración abre la puerta a un debate fundamental en nuestra opinión, a saber, si puede existir una definición marco de calidad en interpretación, objetiva y observable, un mínimo común denominador o calidad mínima ideal, o si, por el contrario, asumimos la subjetividad de la calidad en interpretación, en cuyo caso, el objetivo se traduce en un *skopos* de la calidad en ICF o una calidad dependiente de tantas variables como personas, públicos, reuniones o circunstancias puedan converger en una ICF. El propio Gile apunta esta posibilidad en sus conclusiones al plantear la pregunta siguiente:

Si l'on modifiait l'ordre des questions, leur formulation, le moment de la distribution des questionnaires, les résultats ne seraient-ils pas très différents ? (Gile 1990:68)

En cualquier caso, es obvio que un solo estudio no permite sacar conclusiones definitivas. Lo ideal sería una réplica múltiple de estudios semejantes, pero más adelante veremos la complejidad que ello supone.

Lidia Meak (1990) fue la autora del siguiente estudio sobre calidad en interpretación, el tercero en un entorno médico. Este estudio consistió en un cuestionario de nueve preguntas más un apartado destinado a observaciones

sometido a 10 médicos de otras tantas especialidades y con amplia experiencia en congresos internacionales.

Probablemente, de las nueve preguntas del cuestionario la más interesante para nosotros es la número 2:

“Dans une interprétation simultanée, qu’est-ce qui vous dérange le plus:

a) l’impropriété (mais pas l’erreur) des termes?

b) le caractère incomplet des exemples ou leur omission?

c) le caractère incomplet, l’omission ou l’erreur de chiffres ou de données?

Dites pourquoi et dans quelle mesure.” (1990:9)

Curiosamente, ninguno de los médicos encuestados dio excesiva importancia a la impropiedad terminológica, si bien coincidieron en que cuando las imprecisiones ocurren con demasiada frecuencia el delegado acaba perdiendo la concentración. En cuanto a los ejemplos, las opiniones fueron divergentes, pero hubo quien opinó que el intérprete podía limitarse a traducir uno o dos. Esta afirmación presupone, por un lado, la potestad del intérprete para decidir qué ejemplo deberá traducir y la aceptación por parte del usuario de no recibir todo el discurso. No obstante, por otro lado, también se demuestra un cierto desconocimiento de la profesión del intérprete puesto que ¿cómo podría un intérprete saber a priori qué ejemplo es más ilustrativo y relevante y, por lo tanto, debe traducir? O, ¿cómo saber que ese ejemplo no se convertirá a posteriori en elemento clave para demostrar una hipótesis determinada? ¿Cómo reaccionaría el médico usuario del servicio de IS si de repente dejara de oír al intérprete mientras el orador continúa ilustrando su comentario? Cabe añadir, además, que en relación con la tercera parte de la pregunta paradójicamente todos los entrevistados se mostraron críticos respecto a una interpretación imprecisa e incompleta de cifras y de datos.

De hecho, algunos de los entrevistados admitieron un desconocimiento de las dificultades a las que se enfrenta un intérprete cuando traduce. Ello se plasma en comentarios contradictorios de los médicos entrevistados: algunos reconocen “que el intérprete debería tener los textos a su disposición porque no se puede pretender que improvise una materia tan difícil” o “que hasta cierto punto es lógico que el intérprete no conozca exactamente todos los términos técnicos”, pero al mismo tiempo afirman que el intérprete “debería resumir si el orador va demasiado rápido” o “seleccionar los ejemplos” para evitar redundancias.

En definitiva, el análisis de las respuestas dadas por 10 médicos especialistas italianos a la encuesta de Meak nos revela que un intérprete en medicina puede permitirse una cierta impropiedad en el uso terminológico que será en su caso “reconstruida” por los especialistas y puede permitirse un cierto margen en la traducción de los ejemplos; por el contrario, debe ser riguroso tanto en la traducción de cifras y datos —muy especialmente en especialidades con unidades de medida muy pequeñas como la inmunología—, como del curriculum de presentación del ponente o del soporte audiovisual (vídeos, transparencias o diapositivas) utilizado en la ponencia. Deberá asimismo prestar especial atención en los momentos de debate y en las conclusiones, ser capaz de resumir en momentos de extrema rapidez por parte del orador y, en la medida de lo posible, traducir las abreviaciones, especialmente las francesas.

La propia autora reconoce, como sucede también en los trabajos previos, que la encuesta carece de valor estadístico habida cuenta del número limitado de médicos encuestados y del carácter general de las preguntas planteadas, y considera el estudio como una tentativa de sondeo de las expectativas de un público especializado, motivado y con exigencias específicas. Con todo, cabe señalar que la autora admite que se pueden extraer elementos de reflexión para

la práctica profesional de la interpretación médica y subraya la importancia del sondeo, a pesar de la diversidad en las respuestas, porque:

“...the formula is no longer simply “source text, interpreter, target text”, it becomes “source text, interpreter, target text target upon a specific beneficiary”, knowledge and awareness of whose specific requirements will, in turn, influence the interpreter in his choice of language” (Snelling, D., 1989 citada en Meak 1990: 8)

Ingrid Kurz publica posteriormente un nuevo trabajo sobre calidad. Si el primero destaca por contrastar por primera vez las expectativas de calidad de los usuarios respecto a las de los intérpretes, el segundo sondea las diferencias en las expectativas de diversos grupos de usuarios y los compara con los resultados de su primer trabajo.

El procedimiento fue el siguiente: distribuyó a tres grupos de entrevistados un cuestionario bilingüe inglés / alemán con las 8 primeras preguntas del de Bühler. El primer grupo estaba formado por participantes en un congreso médico celebrado en 1988 (47 cuestionarios) —con los resultados que Kurz analiza en su primer estudio—, el segundo lo constituyen participantes en una conferencia internacional sobre control de calidad en 1989 (29 cuestionarios completados) y el tercero y último estaba compuesto por los delegados de una reunión del Consejo de Europa que tuvo lugar en 1989 (48 cuestionarios). Los parámetros escogidos para el cuestionario fueron los mismos que en su primer estudio y las preguntas a las que se quería dar respuesta eran:

- 1) ¿Existe alguna diferencia en el rango de importancia otorgado a los citados criterios por parte de intérpretes y por parte de delegados?
- 2) Distintos grupos de usuarios ¿comparten las mismas expectativas en relación con una interpretación de calidad?

3) ¿Se puede verificar la supuesta importancia de la situación y del contexto comunicativo en la interpretación de conferencia?

En cuanto a los criterios, seguidamente mostramos la importancia atribuida a los distintos criterios por los diferentes grupos de sujetos en el estudio de Kurz.

Tabla 6: Resultados parciales comparados de Kurz 93 (rango de 4)

| | Parámetros ¹⁰ | Intérpretes (n° = 47) | Médicos (n° = 47) | Ingenieros (n° = 29) | Consejo Europa (n° = 48) | Delegados (n° = 124) |
|----|--|--------------------------|----------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| 1° | 5. transmisión del sentido del discurso original | 3.957 | 3.6 | 3.655 | 3.6 | 3.69 |
| 2° | 4. coherencia interna de la prestación | 3.8 | 3.6 | 3.1 | 3.3 | 3.458 |
| 3° | 8. terminología adecuada | 3.489 | 3.4 | 3.138 | 3.729 | 3.4 |
| 4° | 3. fluidez en la prestación | 3.468 | 2.9 | 2.966 | 3.208 | 3.1 |
| 5° | 6. transmisión completa del discurso original | 3.426 | 3.0 | 2.9 | 3.458 | 3.2 |
| 6° | 7. uso gramatical correcto | 3.38 | 2.4 | 2.03 | 2.688 | 2.6 |
| 7° | 2. voz agradable | 3.085 | 2.6 | 2.4 | 2.396 | 2.6 |
| 8° | 1. acento nativo | 2.9 | 2.3 | 2.2 | 2.08 | 2.365 |

Los intérpretes puntuaron más alto que los otros tres grupos (puntuación media considerando todos los parámetros = 3,44 sobre rango de 4). En orden de puntuación, el segundo grupo lo formaron los miembros del Consejo de Europa (puntuación media = 3,06), seguidos de los médicos (media = 3,0) y finalmente los ingenieros (media = 2,8)

En definitiva, los tres grupos de usuarios mostraron tres perfiles evaluativos distintos, si bien se observó un cierto grado de consenso sobre la importancia relativa de los criterios. Por otra parte, las exigencias de calidad

¹⁰ En sombreado los tres primeros de la clasificación para cada categoría.

expresadas por los miembros AIIC en el estudio Bühler resultaron superiores a las de los participantes de cualquiera de los tres grupos.

Estos resultados confirmaron, según Kurz, la validez de las teorías funcionalistas que consideran la traducción y la interpretación como un proceso de comunicación intercultural y subrayan la importancia de la situación y el contexto comunicativo (Reiss; Vermeer 1984). Además, muestran con claridad que el receptor de la interpretación se debe considerar como elemento clave del proceso y parte integrante de la cadena comunicativa.

Por nuestra parte, suscribimos la opinión de Ángela Collados (1998), quien critica el carácter apriorístico del estudio y plantea la posibilidad de que los delegados cambiaran de opinión frente a una interpretación concreta.

Con todo, cabe destacar los siguientes puntos:

- Todos los grupos coinciden en considerar el parámetro cinco (transmisión del sentido del discurso original) como el más importante.
- Paradójicamente, los delegados del Consejo de Europa atribuyeron mayor importancia al uso correcto de la terminología que el grupo de médicos o ingenieros.
- Médicos e ingenieros clasificaron en 4º y 5º lugar la “transmisión completa del discurso original”, lo que corroboraría las opiniones del estudio de Meak en cuanto a la potestad del intérprete a optar, en un momento dado, por un resumen lógico e inteligente.
- Parámetros como “uso gramatical correcto”, “acento nativo” o “voz agradable” parecen ser mucho más importantes para el colectivo de intérpretes que para los delegados.

Stefano Marrone (1993) presenta el primer trabajo sobre calidad centrado en interpretación consecutiva. Siguiendo la línea de los anteriores trabajos, Marrone pretende arrojar luz sobre el tema de la importancia relativa de una serie de parámetros cualitativos. Para ello, elabora un cuestionario de siete preguntas que distribuye a los participantes de una conferencia sobre Derecho Constitucional Comparado impartida por un profesor alemán e interpretada en consecutiva ante un público de 150 personas (la mayoría estudiantes y una docena de profesores e investigadores), de los cuales 87 devolvieron el cuestionario cumplimentado.

En las preguntas se planteaban cuestiones como las preferencias del público y su reacción respecto a la interpretación de “segmentos” de interpretación más o menos largos, la velocidad de la prestación, el impacto del cansancio en la prestación del intérprete, la traducción / adaptación / explicación de términos institucionales sin equivalencia directa y el papel del intérprete como “traductor literal” versus “mediador cultural”.

Comentaremos en este punto los resultados de dos preguntas, la número 5 y la número 7. La 5 pedía a los participantes que indicaran la importancia relativa de tres parámetros en un rango de 4 (0 = irrelevante, 1 = no muy importante, 2 = importante, 3 = muy importante).

Veamos los resultados:

Tabla 7: Resultados parciales de Marrone 93

| | Parámetros | Puntos |
|----|---|---------------|
| 1º | A = transmisión completa del discurso original | 216 |
| 2º | B = calidad del estilo y uso terminológico correcto | 165 |
| 3º | C = calidad de la entonación y presentación | 137 |

Estos resultados parecen ratificar las discrepancias de opinión entre intérpretes y usuarios al considerar los primeros que los tres parámetros estudiados se sitúan en un mismo rango de importancia.

La séptima pregunta solicitaba la opinión de los participantes sobre si el intérprete debe ceñirse a traducir de la forma más literal posible (sin adaptar ningún contenido al público de llegada) o si debe actuar como “mediador cultural” y, por ende, resolver los problemas de comprensión utilizando su propio bagaje cultural. Si bien la respuesta estuvo muy dividida (47 a favor del mediador cultural y 40 a favor del traductor más literal), cabe señalar que los profesores y los investigadores —es decir, las personas que probablemente tienen más experiencia con la interpretación, y que no tomaban apuntes, cosa que sí hacían los estudiantes— optaron todos por el “mediador cultural” e incluyeron en este sentido algunos comentarios interesantes en el apartado destinado a observaciones:

“if the interpreter complements his / her interpretation with his / her own cultural contribution, comprehension becomes deeper and more complete”; “the interpreter should certainly act as a cultural mediator, availing him / herself of his / her personal intuition” (some users too seem to encourage us to commit the sin of “naive empiricism”...); “a degree of cultural mediation is essential for clarity”; “acting as a mediator, the interpreter makes the original speech more interesting, more complete, more homogeneous and transparent”; “proper intonation and delivery are essential in order to call the audience’s attention to the more important passages”; and on a sobering note, “if the subject is very technical and the audience is made up of experts, I recommend fidelity”.
(Marrone 1993:38)

Marrone procura minimizar la influencia de factores subjetivos fijando el orden de las preguntas de concreto a general e introduciendo alguna pregunta de verificación que anulaba el cuestionario si demostraba ser incoherente con el resto del mismo; asimismo, en alguna ocasión introduce observaciones o aclaraciones a la pregunta y —puesto que sólo un intérprete hace la prestación— solicita la presencia de un colega para controlar los acontecimientos en función de los parámetros del cuestionario.

Deseamos destacar los siguientes puntos respecto a este trabajo:

- Sería interesante conocer las respuestas a todas las preguntas clasificadas por tipos de público (profesores / investigadores / estudiantes).
- Ignoramos si el cuestionario se distribuyó antes o después de la prestación, con lo que una vez más observamos confusión susceptible de inducir a error entre expectativas y evaluación¹¹.
- El estudio no indica qué porcentaje de las respuestas corresponde a un público capaz de comprender el original.
- A pesar de las medidas de control utilizadas por Marrone, se reiteran las dificultades metodológicas en la elaboración de un cuestionario sin riesgo de sesgo, así como la petición de un cuestionario conjunto y válido para múltiples experimentos del mismo género.

Anna-Riitta Vuorikoski (1993) realizó un trabajo sobre percepción de calidad por parte de usuarios de IS en la combinación inglés-finlandés. Para ello, elaboró un cuestionario que distribuyó en cinco seminarios de unos 100 participantes cada uno, de los cuales unos dos tercios escuchaban la interpretación. En total recabó 177 cuestionarios y entrevistó telefónicamente a algunos de los participantes.

El objetivo del estudio era descubrir el grado de efectividad de la comunicación mediada por intérpretes en conferencias propias de la cultura y el contexto finlandés. La metodología utilizada en su estudio fue la de la “investigación multimétodo” tal como fue concebida por Brewer & Hymer, es decir, una combinación de trabajo de campo, encuestas, experimentación e

¹¹ En una investigación centrada en los parámetros agradabilidad de la voz, dicción, estilo y cohesión lógica (Pérez-Luzardo Díaz et al., 2005) se observa una vez más confusión entre expectativas y evaluación, una alta variabilidad intersubjetiva y falta de comprensión general de los distintos conceptos.

investigación no reactiva, puesto que, a su juicio, la combinación de estas cuatro técnicas permite compensar los puntos débiles de una mediante los puntos fuertes de otra.

El primer seminario versaba sobre “iniciativas de acogida infantil” (*foster care*), contó con 120 participantes y con discursos espontáneos y debates animados. El segundo era una conferencia para profesionales del mundo de la publicidad y del *márketing*, fue el más mohíno, con menor participación por parte de los asistentes (que fueron 500 en lugar de los más de 1.000 de años anteriores) y discursos formales leídos. El tercero trataba de delitos económicos, contó con 100 participantes en lugar de los 200 esperados por los organizadores, duró cuatro días y quedó desabrido por la ausencia total de participación de los asistentes en los momentos de debate. Los dos últimos seminarios tenían como objetivo informar sobre temas comunitarios a agricultores y funcionarios implicados en cuestiones agrícolas. Los discursos fueron preparados pero oralizados, pronunciados por cuatro oradores distintos, y hubo una gran participación del público asistente en los debates.

Los presidentes de cada uno de los seminarios, a excepción del de *márketing*, anunciaron que se distribuiría un cuestionario a todos los participantes al comienzo de la primera sesión, y subrayaron la importancia de su cumplimentación para los organizadores. El cuestionario constaba de dos páginas, la primera versaba sobre la interpretación y la segunda solicitaba básicamente datos personales al participante, así como su disponibilidad para ser entrevistado telefónicamente más adelante.

Veamos a continuación los 11 puntos del cuestionario y los resultados principales:

Tabla 8: Cuestionario de Vuorikoski 93

| | |
|-----|--|
| 1º | Sobre si habían utilizado un servicio de IS en otras ocasiones. (72% respondió afirmativamente, entre 1 y 5 veces) |
| 2º | “La interpretación me ayuda a centrarme en el mensaje porque resulta difícil escuchar una intervención en una lengua extranjera al tiempo que se intenta cerner la idea principal del mensaje” (Estoy de acuerdo: 69%, discrepo: 15%, NS / NC: 15%) |
| 3º | “No importa si escucho el original o al intérprete, lo importante es cernir los puntos clave de la presentación” (Estoy de acuerdo: 66%, discrepo: 28,7%, NS / NC: 5,5%) |
| 4º | “Creo que procede organizar un servicio de ICF para aquellos que lo precisan” (Estoy de acuerdo: 98,8%) |
| 5º | Sobre si los participantes habían seguido o no la interpretación. (Sí: 48% - No: 25%). En caso negativo, por qué no. (64% entendía inglés, 28%: entendía las ideas principales, 8,3%: otras razones) |
| 6º | Este punto ofrecía tres respuestas posibles a aquellos que habían respondido afirmativamente al punto anterior. (57% no entendía suficiente inglés, 19%: no estaba familiarizado con la terminología específica, 15% otros) |
| 7º | Sobre si los auriculares habían interferido en el seguimiento de la ICF. (Algunos participantes se quejaron de la incomodidad o la complejidad de uso) |
| 8º | Evaluación de la interpretación de acuerdo con los criterios siguientes: Los intérpretes estaban bien informados 67% + La interpretación era coherente o fácil de seguir 85% + La interpretación era correcta 50% + El ritmo del discurso era agradable 64% + El discurso era fluido 50% + La terminología utilizada era correcta 60% + Las respuestas posibles eran: estoy de acuerdo (+), discrepo (-) o NS / NC. |
| 9º | Clasifique los criterios anteriores por orden de importancia. Los intérpretes estaban bien informados 22,7% La interpretación era coherente o fácil de seguir 19,7% El discurso era fluido 18,6 % La interpretación era correcta 16,9% La terminología utilizada era correcta. 13,5% El ritmo del discurso era agradable 8,6% |
| 10º | Sobre si las presentaciones les habían parecido interesantes. (lo que permitiría deducir que la comunicación fue efectiva (95 % +) |
| 11º | “Creo que he podido entender lo que los oradores querían comunicarnos y los puntos que deseaban subrayar”: (92,6% +) |

En cuanto a las entrevistas, Vuorikoski justifica el uso del teléfono porque lo considera más diplomático que el entorno de una conferencia, y permite, a su

juicio, centrar mejor las preguntas al realizar las entrevistas una semana después de recabar los cuestionarios; resulta más conveniente desde el punto de vista técnico o logístico y reduce la influencia del entrevistador. Por otra parte, también subraya una debilidad de este sistema puesto que el hecho de contactar a los participantes en su lugar de trabajo imponía un límite claro en aras de la brevedad. Nosotros creemos, además, que el recuerdo de la interpretación que pueda tener un participante una semana después de la conferencia puede estar ya muy diluido.

El trabajo de Vuorikoski permite inferir impresiones generales sobre la interpretación simultánea inglés-finlandés en un contexto típicamente finlandés y, como ya hemos mencionado anteriormente, demuestra —al menos en este caso concreto— que los participantes de una reunión pueden comparar original e interpretación.

Asimismo, parece confirmar la tesis de Kurz y Gile, según la cual, cuando el objetivo de la conferencia es aprender algo sobre un campo específico prioritario para el participante, la información del intérprete sobre el tema prima sobre la terminología. En realidad, en nuestra opinión, no se trata tanto de que un indicador prime sobre el otro, sino del hecho que el conocimiento del tema lleva implícito el conocimiento de la terminología mientras que el de la terminología no tiene por qué llevar implícito el conocimiento del tema.

Con todo, es preciso señalar que las afirmaciones y los criterios utilizados en el cuestionario son demasiado vagos como para sacar conclusiones válidas o generalizables.

Andrzej Kopczyński (1994) es el autor del siguiente trabajo empírico sobre calidad en ICF. En su artículo define dos conceptos clave: pragmática y calidad (desde el punto de vista lingüístico y pragmático).

“In its pragmatic sense quality is not an absolute value, but it is contextually determined. In other words, context “complicates” the problems of quality in that it introduces situational variables that might call for different priorities in different situations of translation” (1994:190)

En opinión de Kopczyński, las variables que intervienen en la calidad en este sentido son:

*“- the speaker, his status and the status of his receptors,
- the speaker’s intention in issuing the message,
- the speaker’s attitude toward the message and the receptors,
- the receptors’ attitude toward the message and the speaker,
- the interpreter, his / her competence, judgements, attitudes and strategies,
- the form and the message,
- the illocutionary force of the message,
- the existing norms of interaction and interpretation of a speech community
- the setting.” (1994:190)*

Es preciso apuntar aspectos probablemente más prosaicos pero fundamentales como la calidad de los auriculares (en el caso de los usuarios, como apuntaba Vuorikoski) o la calidad de la visibilidad o el sonido (en el caso de usuarios e intérpretes).

En relación a las normas de interacción e interpretación, Kopczyński alude a una serie de ejemplos relativos al uso en distintas lenguas (y por ende distintas culturas) de estilos más o menos coloquiales o burdos en ciertas situaciones y observa que es difícil llegar a recomendaciones generales porque cada situación exigirá una estrategia determinada.

En este sentido, nos parece oportuno traer a colación una observación de Sergio Viaggio, en el artículo colectivo coordinado por Shlesinger (1994) sobre su experiencia en las Naciones Unidas. Viaggio explica que el concepto de calidad para la delegación china dista mucho del concepto de calidad de muchos intérpretes profesionales.

For the Chinese delegation of the UN, for example, the demand for a rather literal rendering supersedes style and fluency”. (Shlesinger 1994:127)

Kopczyński introduce una novedad importante en su estudio al diferenciar las actitudes y las expectativas de los usuarios como “ponentes” respecto a “delegados o participantes”. Se centra en el entorno polaco y establece para ello sus propios criterios.

El cuestionario se distribuyó tanto a usuarios de interpretación como a ponentes y usuarios de ICF de tres grupos profesionales distintos: personas del ámbito de las humanidades (H = 20), del ámbito de la ciencia y la tecnología (S&T = 23) y diplomáticos (D = 14). En total 57 sujetos participaron en este estudio sobre expectativas.

El cuestionario presentado trataba tres cuestiones básicas. La primera versaba sobre la función más importante de la interpretación en una conferencia (1a) y a continuación (1b) se le pedía al participante que puntuara en un rango de 3 la prioridad otorgada a ocho parámetros (“dicción” sustituye el criterio “Coherencia interna de la prestación de Bühler; los 7 restantes son coincidentes).

Tabla 9: Resultados de Kopczyński 94

| | Parámetros | Kopczyński / ponentes (%) | Kopczyński / usuarios (%) |
|----|--|---------------------------|---------------------------|
| 1º | 2. Transmisión detallada del discurso original | 78,9 | 73,7 |
| 2º | 3. Terminología adecuada | 68,3 | 68,5 |
| 3º | 6. Fluidez en la prestación | 36,8 | 26,3 |
| 4º | 4. Estilo | 21,1 | 28,9 |
| 5º | 1. Transmisión del sentido del discurso original | 21,1 | 13,2 |
| 6º | 5. Uso gramatical correcto | 21,1 | 13,2 |
| 7º | 7. Dicción | | 5,3 |
| 8º | 8. Voz agradable | 10,5 | 7,9 |

La segunda cuestión indagaba en los aspectos que pueden ser más irritantes en una ICF (2a) y en la clasificación en un rango de tres de once aspectos

susceptibles de ser irritantes; la tercera cuestión preguntaba acerca del papel más o menos activo que debe desempeñar el intérprete.

En cuanto a los resultados del estudio, cabe destacar la uniformidad de las opiniones expresadas especialmente en cuanto a la prioridad dada al contenido sobre la forma y a la definición de parámetro “terminología errónea” como el más molesto, lo que contrasta en gran medida con los resultados de los estudios anteriores. Asimismo, los ponentes parecen tolerar en mayor medida la intervención del intérprete, mientras que el público de la conferencia se decanta por un “intérprete invisible” (*ghost interpreter*), aunque paradójicamente también consiente en que el intérprete tome iniciativas a la hora de corregir al orador, por ejemplo.

Creemos que este tipo de trabajos debería incluir alguna explicación sobre el vínculo o relación existente entre el autor del trabajo y los sujetos entrevistados, especialmente en este caso puesto que el estudio no está vinculado específicamente a ningún congreso. Dicha relación podría confirmar un elemento de sesgo importante.

En 1995, el Comité de Investigación de la AIIC, dirigido por Jennifer Mackintosh, coordinó otro trabajo sobre la evaluación cualitativa del servicio de IS basado en las expectativas de los clientes y teniendo en cuenta tanto el contexto situacional como las características personales de los entrevistados (Moser 1995). El estudio partía de la hipótesis que distintos grupos de usuarios tendrían expectativas distintas y pretendía dar respuesta a tres cuestiones fundamentales:

- 1) ¿Qué constituye una buena interpretación desde el punto de vista de los usuarios? ¿Se pueden identificar las características de lo que sería “el intérprete ideal”?

- 2) ¿Cómo clasifican los usuarios la importancia de diversos parámetros de calidad en interpretación? En caso de obtener una clasificación ¿es fiable y coherente?
- 3) ¿Varían las expectativas de los usuarios en función de las circunstancias (diferentes tipos de conferencia), o las expectativas son las mismas independientemente del tipo de conferencia?

Sin duda, el proyecto fue el más ambicioso de los que han sido llevados a cabo hasta la fecha puesto que a lo largo de un año y medio 105 intérpretes realizaron 200 entrevistas en 84 reuniones distintas en todo el mundo. La mayoría de los entrevistados habían utilizado previamente servicios de interpretación y la media de edad se situaba entre los 30 y los 60 años. Habida cuenta de ciertas limitaciones presupuestarias, el cuestionario se redactó de forma sumamente estandarizada, sabiendo que iban a ser los mismos intérpretes (y no especialistas) los responsables de hacer la entrevista. Dicho cuestionario contenía 33 preguntas, algunas de ellas con subpreguntas y / o con respuestas múltiples.

Subrayaremos en este estudio el hecho de que en conferencias de temática general los participantes destacaran casi por igual la calidad de la voz como la fidelidad al original:

“The fact that participants in large general meetings mentioned voice quality in the interpreter almost as often (14 = 47%) as the need to be faithful to the original (16 = 53%) raises almost as many questions in my mind as it suggests answers” (Moser 1995:B-5)

Este extremo resulta, en efecto, sorprendente si tenemos en cuenta que en estudios previos las cuestiones relacionadas con la voz son clasificadas sistemáticamente en último o penúltimo lugar y a gran distancia de la fidelidad al original. Es posible que, en este caso, el hecho de disponer de una muestra más amplia y de que una buena parte de los entrevistados hubiera utilizado previamente un servicio de IS haya incidido en las respuestas. Por otra parte,

cabe preguntarse si todas las preguntas del cuestionario fueron suficientemente diáfanas para usuarios no siempre familiarizados con la profesión o su terminología. Así, en la segunda pregunta, se pide al entrevistado que clasifique, entre otros, los siguientes dos parámetros: *“faithfulness to the original”* y *“faithfulness to the meaning of the original”*. Las dudas en cuanto a la comprensión total del cuestionario se hacen tanto más evidentes cuanto que más del 70% de los cuestionarios se cumplieron en menos de 15 minutos, tiempo bastante corto habida cuenta de la complejidad del mismo.

El tema más recurrente en las entrevistas abiertas fue la fidelidad de la interpretación al original:

“The issues most frequently mentioned, positively and negatively, concerned faithfulness of the interpretation to the content of the original.” (Moser 1995:B-4)

si bien Mackintosh no parece coincidir con este extremo:

“The requirement most frequently raised spontaneously was synchronicity” (Mackintosh 1995a:61)

En efecto, los datos del estudio sitúan la sincronía en el tercer lugar de los requisitos más mencionados por parte de los entrevistados en la sección de comentarios abiertos. En cualquier caso, la cuestión es pertinente porque nos lleva a la siguiente paradoja: la mayoría de los delegados otorga una importancia prioritaria a la sincronía entre ponente e intérprete; sin embargo, la mayoría también opta por una interpretación fiel al sentido en lugar de literal.

“When asked whether faithfulness to meaning or a literal reproduction of what was being said was the most important, the replies are very clear and run across all conference types. There is a marked preference for faithfulness to the meaning. (...) The importance attached to faithfulness to meaning - compared to literal reproduction or completeness - increases with respondents’ age.” (Moser 1995:B-15)

En IS, conseguir una buena interpretación fiel al sentido y no a las palabras supone precisamente saber segmentar y esperar a tener lo que comúnmente

entendemos como una unidad de sentido antes de empezar a interpretar. Este punto, sin embargo, suele sorprender a muchos usuarios cuando se les hace la observación, lo que nos hace sospechar, una vez más, que los usuarios no suelen haber reflexionado excesivamente sobre la técnica de la interpretación a pesar de haber utilizado los servicios de intérpretes simultáneos en diversas ocasiones.

Según se destaca en la siguiente cita, parece que la experiencia es un grado en lo que respecta a la terminología, puesto que cuanto mayor es la experiencia de asistencia a congresos con interpretación más se aprecia la importancia de la misma:

“If the replies are analysed according to conference experience, we find a somewhat surprising result. In large technical meetings 81% of the interviewees with much conference experience (oldtimers) rate accurate terminology very important while this is true of only 48% at small technical meetings. Among the less experienced respondents only 57% rate it very important, regardless of conference size.” (Moser 1995:B-15)

En cambio, en los estudios anteriores que tuvieron lugar en reuniones técnicas, la terminología no se consideraba un parámetro importante. Sería preciso conocer con más detalle el perfil de los usuarios de dichos estudios para sacar conclusiones al respecto.

En relación con la cuestión de la interpretación más literal o más fiel al sentido del original, nos parece observar alguna contradicción importante en las conclusiones del estudio puesto que por un lado se subraya la preferencia de los usuarios de conferencias técnicas por la literalidad pero por el otro los porcentajes apuntados no suscriben esta afirmación:

-The hypothesis that users at technical meetings would prefer a more literal interpretation is not supported by the survey results: 20% of the participants attending large general meetings rank literal reproduction above faithfulness to meaning whereas for those attending large and small technical meetings this is true for only 14% and 16% respectively. (Moser 1995: B-15))

-A similar tendency can also be observed in relation to the dominant preference for faithfulness to meaning over literal reproduction: the

more technical the meeting the greater the preference for the literal reproduction of papers and debates. (Moser 1995:B-23)

Esta presunta contradicción pone de manifiesto, por lo pronto, la dificultad de la elaboración de cuestionarios adecuados y la necesidad —ya apuntada— de elaborar un cuestionario válido entre diversos investigadores o instituciones. Numerosas variables intervienen en estudios de este tipo y, a pesar de tratarse en este caso de un ambicioso estudio avalado por AIIC, sigue habiendo un riesgo de sesgo importante porque a) se siguen mezclando expectativas y evaluación en un mismo cuestionario, b) no sabemos en qué momento de la conferencia respondieron los participantes al cuestionario y / o si fue en el mismo momento en todos los casos, c) la media de entrevistas por reunión fue de tan sólo de 2,4, y d) en muchos casos un intérprete entrevistó a un solo delegado, si bien no se comentan posibles vínculos delegados / intérpretes.

Con todo, a modo de resumen, citaremos las palabras de Mackintosh sobre lo que sería el intérprete ideal según este estudio:

The ideal interpreter speaks in a clear and lively manner but doesn't go in for histrionics, understands the subject matter of the meeting and knows the terminology, speaks in complete grammatically correct sentences and enunciates clearly without "umming" and "aahing". Clarity of expression is the quality users rate above all others. The "ideal" interpreter puts faithfulness of the original above other considerations and in so doing concentrates on essentials rather than trying to reproduce literally everything that is being said (...) and keeps as close as possible to the original.(...) Non standard accents (regional or non native) don't appear to affect users very much). (Mackintosh 1995a:61)

En definitiva, la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC) respalda la calidad de las prestaciones de sus miembros mediante comisiones especializadas que estudian su admisión, la adición de un idioma a la combinación lingüística inicial, la formación y la investigación. Además se erige

ante la sociedad, las grandes organizaciones internacionales, y las instituciones universitarias formadoras de intérpretes como interlocutor necesario para validar o incidir en cualquier evolución de la profesión por el marchamo de calidad que sus siglas representan. Sin embargo, ni la propia AIIC ha logrado definir realmente el concepto de calidad, a pesar de haber contribuido a la investigación en este campo con este estudio de envergadura y de haber intentado definir al supuesto “intérprete ideal”.

Gabriele Mack y Lorella Cattaruzza (1995) realizaron un estudio piloto sobre las expectativas y la percepción de la interpretación simultánea en Italia entre octubre de 1993 y mayo de 1994, basado en la metodología aplicada previamente por Anna-Riitta Vuorikoski en Finlandia. Analizaron las muestras de cinco reuniones con objeto de definir un perfil de los usuarios de la IS y descubrir si sus necesidades comunicativas, opiniones, expectativas y actitud divergían en función de su experiencia previa de IS.

El cuestionario se distribuyó a 161 de los 193 participantes en cinco conferencias escogidas de entre catorce por ser especialmente interactivas y porque la mayoría de los participantes dependía totalmente de la interpretación. 75 (46,6%) devolvieron el cuestionario completado, de los cuales 58 fueron utilizados en el estudio propiamente dicho, puesto que el objetivo era específicamente el contexto italiano. En el cuestionario se solicitó una serie de datos personales (edad, sexo, nivel de estudios, lenguas extranjeras conocidas, así como teléfono de contacto que sirvió para realizar algunas entrevistas personales a posteriori).

Se pretendía evaluar tanto la interpretación como las expectativas, actitudes y experiencia de los usuarios, que debían puntuar en un rango de 5 (1 = *very poor*, 5 = *excellent*) los siguientes criterios de la IS:

Tabla 10: Resultados medios obtenidos por Mack & Cattaruzza 95

| | Criterios | Evaluación | Expectativas |
|----|-----------------------------|-------------------|---------------------|
| 1° | 1. Denota buen conocimiento | 4,2 | 4,3 |
| 2° | 2. Fácil de seguir | 4,2 | 4,1 |
| 3° | 4. Ritmo agradable | 4,2 | 3,9 |
| 4° | 5. Fuidez | 4,1 | 3,8 |
| 5° | 3. Precisa | 3,8 | 4,1 |
| 6° | 6. Terminología adecuada | 3,8 | 4,5 |

En los resultados no se aprecian grandes divergencias entre las expectativas y la experiencia concreta, excepto en el caso de la terminología, un criterio de calidad habitual en los estudios sobre usuarios en IS, que fue el parámetro que suscitó mayores expectativas —a diferencia de los estudios realizados por Bühler (1986), Kurz (1989), Gile (1990) o Vuorikoski (1993)—, independientemente del grupo, y el que obtuvo menor puntuación en función de la experiencia concreta. Con todo, los datos recabados no explican, a juicio de las autoras, las diferencias entre expectativas y realidad o las divergencias respecto a los otros estudios apuntados puesto que los estudios sobre usuarios parecen ser insuficientes para clarificar estos puntos.

Ingrid Kurz y Franz Pöchhacker (1995) realizan un estudio basado en un análisis de la IS de conferencia y la IS televisiva por medio de una comparación de las expectativas de los usuarios y los resultados en ambos ejercicios. Para ello, por un lado, se toma el estudio de Kurz (1993) en el que analizaba los datos recabados en 124 cuestionarios presentados a otros tantos participantes de diversas conferencias y en el que se les pedía que evaluaran la importancia de 8 criterios en un rango de 4. Ingrid Kurz extiende este estudio a un grupo de representantes de las organizaciones televisivas austríacas y alemanas y Franz Pöchhacker aporta el estudio de caso, la interpretación del discurso de Bill

Clinton en la Puerta de Brandenburgo el 12 de julio de 1993 transmitida en directo (9 minutos de duración), para la comparación de los datos.

La IS en televisión conlleva una serie de dificultades o escollos que se suman a los propios de la disciplina tradicional. Las razones hay que buscarlas en el hecho de que:

- el público televisivo está acostumbrado a presentadores formados (prosodia...) que además suelen utilizar la pantalla TelePromTer para leer las informaciones. La prestación del intérprete debe ser comparable.
- la prestación del intérprete conlleva un estrés psicoemocional debido a las causas siguientes:
 - A menudo el trabajo se realiza por la noche o se encarga con poca antelación, lo que implica poca preparación previa a la prestación del servicio;
 - Muchas veces no se dispone de una cabina de IS propiamente dicha y se sigue al orador por pantalla, sin posibilidad de *feedback* por parte del público;
 - Las intervenciones suelen ser cortas, sin tiempo para calentamiento previo y ante miles o millones de espectadores. A veces, incluso, en el caso de interpretaciones en directo, se debe empezar a interpretar en el mismo instante en que se establece la conexión, lo que puede significar a media frase;
 - Además, a menudo el sonido es telefónico y, si la conexión es en directo, el estrés del equipo de producción del programa hace recaer en el intérprete la responsabilidad de cualquier problema comunicativo.

Teniendo en cuenta estos elementos, veamos los resultados:

Tabla 11: Resultados del estudio Kurz & Pöchhacker 95

| | Parámetros | Profesionales de TV Delegados (n° = 124) % | |
|----|--|--|-------|
| | | (n° = 19) % | |
| 1° | 5. transmisión del sentido del discurso original | 96 | 92,25 |
| 2° | 7. uso gramatical correcto | 94,75 | 65 |
| 3° | 4. coherencia interna de la prestación | 92 | 86,5 |
| 4° | 6. transmisión completa del discurso original | 88,25 | 80 |
| 5° | 2. voz agradable | 86,75 | 65 |
| 6° | 3. fluidez en la prestación | 83 | 77,5 |
| 7° | 8. terminología adecuada | 83 | 85 |
| 8° | 1. acento nativo | 71 | 59,25 |

En definitiva:

- Los representantes televisivos son más exigentes, en general, que los participantes en las conferencias, si bien ambos grupos coinciden en clasificar como parámetros más importantes “la transmisión del sentido con el mensaje original” y “la coherencia interna de la prestación”.
- Los representantes de televisión puntuaron “fluidez de la prestación” y “uso gramatical correcto” más alto que los participantes en las conferencias y otorgaron menos peso específico a la terminología correcta.
- Las diferencias más evidentes en la clasificación de criterio las observamos en “voz”, “acento” y “uso gramatical correcto”. En televisión, la voz y el acento resultan mucho más importantes en términos de calidad que en el entorno de una conferencia.

Por lo tanto, a pesar de la concurrencia de circunstancias, complejas y estresantes, en las que se desempeña la IS en TV, los profesionales mediáticos esperan de los intérpretes un nivel parecido o superior al de una conferencia estándar.

Ángela Collados (1998a) analiza en su tesis la influencia de la comunicación no verbal en la evaluación de la IS y concretamente estudia la evaluación de usuarios habituales de IS y de intérpretes en el caso de una interpretación monótona presentada de forma igualmente monótona. Parte del principio de que el intérprete no distorsiona ni el contenido ni la presentación de la ponencia original ya que también el discurso original ha sido monótono. Con ello pone sobre el tapete el tema de la “visibilidad” o “invisibilidad” del intérprete, es decir, su grado de implicación en el papel que debe desempeñar en cuanto a mejorar o no en un momento dado la intervención de un orador.

42 profesores universitarios y 15 intérpretes participaron como sujetos experimentales en este estudio de laboratorio controlado. El corpus lo conformaba un discurso jurídico en alemán de 10 minutos de duración presentado con entonación monótona, al que se superpusieron tres versiones de IS (una con entonación monótona del intérprete, sin fallos en la transmisión del sentido del discurso original, otra con entonación no monótona pero con fallos y una tercera con entonación no monótona y sin fallos). En su análisis, obtiene valoraciones más altas para la versión de interpretación con presentación melodiosa y errores que para las otras dos.

De los resultados obtenidos, Collados concluye que:

- existe un divorcio claro entre calidad (expectativas) y percepción de la calidad o éxito de la IS (evaluación). Es decir, una cosa es lo que se espera que debe ser una interpretación y otra muy distinta es el juicio que se emita de una interpretación concreta y la capacidad de los usuarios para juzgarla. En definitiva, los receptores no son buenos evaluadores de la calidad porque materialmente no pueden serlo.
- Al hablar de expectativas, se manifiesta una prioridad absoluta por los aspectos de contenido sobre los de forma, al igual que en trabajos anteriores, si bien ninguno de los grupos detectó (y por tanto no penalizó) la

transmisión incorrecta del sentido. La incidencia de los fallos de contenido en la valoración de la IS fue nula en este estudio.

- La entonación monótona, en cambio, sí incide negativamente sobre la valoración que usuarios e intérpretes realizan de otros parámetros subjetivos como la impresión de profesionalidad o fiabilidad que el intérprete produce en ellos. Paradójicamente, los trabajos anteriores (Kurz 1989, 1993; Marrone, 1993, Vuorikoski, 1993, Kopczynski, 1994, Moser 1995) otorgaban los últimos puestos de la clasificación al acento, la voz agradable y la entonación.
- En definitiva, la interpretación, como actividad comunicativa, no puede ni debe marginar ningún parámetro que tenga incidencia sobre el concepto de calidad o éxito de la interpretación.

En opinión de Eduardo Kahane (2000), el hecho de que los usuarios encuentren dificultad en detectar divergencias entre la versión interpretada y el original, en ensayos con un discurso puntual o en estudios controlados, tal vez deba matizarse, puesto que el trabajo de Collados es experimental y no utiliza un discurso en situación real ni con interpretaciones auténticas. Ciertamente, una situación experimental no es comparable con la larga secuencia de discursos interpretados en un congreso, donde las incoherencias de sentido en la versión se van haciendo más perceptibles a medida que transcurre el tiempo. Ni es comparable con sesiones de preguntas y respuestas. La detección de errores también depende del grado de interés del usuario, que descarta como irrelevante mucha información, y del aspecto en que el usuario se concentre en ese momento, cosa que el intérprete no está en condiciones de hacer. Además, los intérpretes trabajan en cabina en equipos de dos con la misma combinación lingüística, de modo que un intérprete incapaz de ser fiel al sentido del original de forma sistemática sería puesto en evidencia por la sucesión de colegas con los

que trabajara, puesto que ellos son quienes, en la práctica, efectúan el primer control de calidad.

Del trabajo de Ángela Collados queremos subrayar especialmente el hecho de que, además de los 10 parámetros de calidad utilizados en estudios anteriores, incluyera tres propios, a saber: 1. Valoración global de la interpretación, 2. Impresión de profesionalidad y fiabilidad y 3. Valoración de la ponencia original. Al considerar una satisfacción global del producto, más allá de valoraciones parciales de los parámetros implicados en la calidad del producto interpretativo, y al incluir también una valoración del original, la autora da un salto cualitativo porque considera no sólo las partes del producto sino el producto como un todo, incluyendo sus circunstancias.

Por otra parte, enlazando muy concretamente con el objeto de nuestro estudio empírico, queremos hacer hincapié en que la distinción conceptual fundamental que Collados aboga en su tesis entre calidad y éxito tal vez tenga una excepción: a nuestro juicio, la excepción que confirma la regla es el examen final de interpretación en unos estudios de posgrado ante tribunal, momento en el cual, para convencer a un jurado, calidad y éxito deben fundirse en una sola cosa.

El último trabajo que presentamos de Gile en esta línea versa sobre la variabilidad en la percepción de la fidelidad en IS (1999b). El autor utiliza una IS del inglés al francés de un discurso real sobre “niños de la calle” pronunciado en la UNESCO (utilizado también por distintos investigadores). El autor estudia la reacción de los usuarios y presenta la interpretación en dos formatos distintos—transcripción y grabación audio— a diversos grupos de evaluadores para que juzguen los errores y / u omisiones de la prestación y puntúen la fidelidad de la misma. Los resultados revelan:

- una gran variabilidad intra-grupo, es decir, opiniones divergentes dentro de un mismo grupo de evaluadores;
- una gran diferencia en las puntuaciones sobre el texto transcrito o la grabación;
- una mayor indulgencia de los intérpretes respecto a los otros grupos;
- ausencia generalizada de relación directa entre errores y omisiones, y puntuación general de fidelidad.

Tabla 12: Resultados de Gile 99

| Grupo | Modalidad | Media de e / o | Media de fidelidad | Modalidad | Media de e / o | Media de fidelidad |
|-------------------------------|---------------|----------------|--------------------|------------|----------------|--------------------|
| Intérpretes profesionales I | Transcr. (15) | 4,9 | 3,9 | Audio (18) | 2,89 | 4,31 |
| Intérpretes profesionales II | Transcr. (13) | 6,86 | | | | |
| 8 Profesores de traducción | Transcr. | 7,12 | | | | |
| 12 Estudiantes de doctorado | Transcr. | 9,25 | 3,5 | | | |
| 26 Estudiantes trad. e interp | | | | Audio | 4,29 | 4,23 |
| 4 Profesores no-intérpretes | | | | Audio | 4,5 | 4,5 |

De este experimento se desprenden las siguientes conclusiones:

1. Se refuerza la idea de que la evaluación de transcripciones difiere en gran medida de la evaluación de una prestación grabada en vídeo / audio, incluso cuando quienes evalúan son intérpretes profesionales, siendo la puntuación de fidelidad mayor en la versión audio que en la transcripción. Como justifican ya algunos autores (Stenzl 1983), la ICF se debe considerar como una producción *in situ*, por oposición a un texto. No olvidemos que la ICF tiene sus propias normas, una de las cuales es “no detenerse” (Petit Fonseré 1999:188), lo que supone que se deba desarrollar estrategias de traducción —de discurso oral— que en muchos casos serían inadmisibles en una traducción escrita. Ello explicaría que en el análisis de la transcripción sean considerados como errores u omisiones proposiciones que no necesariamente deben considerarse como

tales en una ICF. La transcripción de una interpretación cotejada con el original correspondiente se acaba analizando como una traducción escrita de un original.

Cette caractéristique fondamentale de la situation réelle en conférence autorise l'interprète à prendre des raccourcis, à opérer des renvois dans le discours pour gagner de-ci de-là quelque répit en coupant dans les plis et replis de l'original. Mais ce que cette reproduction verbale instantanée perd parfois en explicite, l'interprète sera bien sûr tenu de le compenser par des retours et des rehaussements après coup. (Ilg 1995:3)

Además, cada vez más se reconoce la importancia de la prosodia (Bendik 1996; Collados 1998b; Shlesinger 1994; Williams 1995) y las transcripciones no muestran la información prosódica, de modo que la evaluación de una transcripción sólo puede ser parcial.

2. La gran variabilidad entre grupos que se demuestra en el estudio y el número de errores u omisiones (mayor en el caso de estudiantes de doctorado que en el de profesores de traducción o el de intérpretes, por este orden) es lógica si tenemos en cuenta que para juzgar con conocimiento de causa es preciso conocer las normas de la disciplina que se juzga y en este experimento creemos que los grupos de no-intérpretes difícilmente podrán analizar los errores u omisiones (e / o) en el marco preciso de la complejidad del acto comunicativo en IS.

Hay que destacar por último la dificultad que Gile subraya en cuanto a los factores cognitivos y, concretamente, las limitaciones de la *working memory* en este tipo de experimentos. La evaluación de la fidelidad en traducción implica una lectura comparada entre texto original y texto de llegada, en una operación que no exige tanto una atención dividida como sostenida. En cambio, el análisis del discurso oral, por efímero, conlleva problemas específicos y complejos. Estos problemas podrían resolverse gracias a la creación de un nuevo método informático que permita el examen pormenorizado del discurso en la LP y la LL, milésima a milésima (Yagi 1999). Mediante un programa específico para este propósito, se puede automatizar y cuantificar el análisis del discurso en

IS. Los discursos en LP y LL se pueden traducir en un gráfico en paralelo en el eje o coordenada temporal, lo que facilita la comparación entre el discurso y su IS. Se puede comparar la duración de cada punta de voz y de cada pausa, el inicio del discurso y su compensación, el grado de simultaneidad entre orador e intérprete y otros muchos parámetros importantes para el teórico de la interpretación.

En 1996, en el marco general de una política de evaluación de la Comisión Europea, el SCIC (Servicio Común Interpretación-Conferencias) decidió iniciar un proceso de evaluación de la calidad en materia de interpretación (Doerflinger 2003). Cabe señalar que el SCIC organiza la interpretación de entre 40 y 50 reuniones diarias y cuenta con unos 500 intérpretes permanentes así como con unos 200 *free-lance*.

Después de un proceso en dos fases, la primera para definir y verificar el método, y la segunda para establecer las premisas sobre las que el SCIC deseaba basar el estudio de calidad, se remitió una serie de cuestionarios en 80 reuniones a lo largo del mes de enero de 2003. En total, 800 delegados y 700 intérpretes participaron en el estudio.

Los primeros resultados presentados por Oscar Doerflinger en el congreso de Almuñécar de 2001 destacan que el 91% de los delegados considera que la interpretación es muy satisfactoria o satisfactoria.

Las demás preguntas planteadas en el estudio fueron las siguientes:

Tabla 13: Cuestionario del estudio SCIC 03

| | | |
|----|---|------|
| 1º | 1. El mensaje llega bien | 80 % |
| 2º | 2. La terminología utilizada es la adecuada | 78 % |
| 3º | 3. La expresión utilizada es agradable (voz, tono, ritmo) | 78 % |
| 4º | 4. Los intérpretes demuestran un buen dominio del tema | 74 % |

| | | |
|----|---|-----|
| 5° | 5. La profesionalidad de los intérpretes es satisfactoria | 81% |
|----|---|-----|

Doerflinger señaló que los intérpretes son más críticos que los delegados a la hora de valorar sus prestaciones. Asimismo, se destaca la importancia de la documentación en cualquier interpretación.

Esperanza Macarena Pradas Macías (2003b) presentó su tesis doctoral, un estudio de la repercusión del intraparámetro *pausas silenciosas* en la fluidez y la influencia en las expectativas y en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea. En su estudio, basado en parte en el realizado por Guillot, Pradas demuestra que no todos entendemos lo mismo por un mismo concepto. Mediante un análisis experimental y siguiendo fundamentalmente la metodología iniciada en su día por Ángela Collados, la autora manipuló las pausas silenciosas en el discurso de llegada para poder comparar su efecto en diversos componentes de evaluación de la calidad. No se descubrieron efectos espectaculares en esta variable independiente concreta.

El último trabajo que analizaremos es el de Chiaro y Nocella (2004), que presenta y examina los resultados de una encuesta digitalizada, distribuida y recabada por Internet sobre expectativas de calidad en interpretación en una muestra de 286 intérpretes de todo el mundo. El estudio utiliza los criterios lingüísticos de Bühler y parcialmente los extralingüísticos (4 son sustituidos), pero en lugar de pedir a los encuestados que opinen sobre su grado de importancia, solicita que los clasifiquen por orden de importancia o de “inclusividad”.

Tabla 14: Resultados de Chiaro & Nocella 04 (lingüísticos)

| Parámetros lingüísticos | Clasificación |
|--|---------------|
| 5. Transmisión del sentido del discurso original | 1º |
| 6. Transmisión completa del discurso original | 2º |
| 4. Coherencia interna de la prestación | 3º |
| 3. Fluidez en la prestación | 4º |
| 8. Terminología adecuada | 5º |
| 7. Uso gramatical correcto | 6º |
| 9. Estilo apropiado | 7º |
| 2. Voz agradable | 8º |
| 1. Acento nativo | 9º |

Chiaro y Nocella subrayan una cierta indulgencia por parte de los intérpretes respecto a criterios como terminología y gramática, aunque sorprende que atribuyan esta indulgencia a la supuesta tolerancia del usuario medio que, a su juicio, posiblemente no espere precisión terminológica.

Tabla 15: Resultados de Chiaro & Nocella 04 (extralingüísticos)

| Parámetros extralingüísticos | Clasificación |
|---|---------------|
| - Concentración ¹² | 1º |
| 10. Preparación a fondo de la conferencia | 2º |
| 15. Capacidad de trabajar en equipo | 3º |
| 11. Resistencia | 4º |
| - Bienestar físico | 5º |
| - Destrezas mnemotécnicas | 6º |
| - Conocimientos enciclopédicos | 7º |
| - Ausencia de estrés | 8º |

La concentración fue considerada el criterio no lingüístico más importante, con diferencia. Según los autores, no cabe duda de que la concentración es el

¹² Los criterios marcados con un guión sustituyen a los siguientes de Bühler: 12. Aplomo 13. Aspecto agradable 14. Fiabilidad 16. Reacción positiva de los delegados.

esfuerzo *sine qua non* en torno al cual deben pivotar todos los demás esfuerzos en IS.

Deseamos abundar en tres aspectos que han llamado nuestra atención:

- Es la primera vez que un grupo de intérpretes debaten sobre la pertinencia de utilizar unos u otros criterios, a pesar de que curiosamente el resultado de las “*endless brainstorming sessions*” acabe siendo tan sumamente similar a la propuesta inicial de Bühler casi 20 años antes.
- La colaboración con un estadístico ha permitido tratar y presentar los datos obtenidos mediante mapas perceptuales y conceptuales. Aunque la interpretación de dichos mapas dependerá en gran parte de la técnica de análisis estadístico utilizada para su construcción, el mapa conceptual, como recurso esquemático para representar, de una manera gráfica, un conjunto de conceptos y sus relaciones parece un instrumento útil.
- Con todo, sorprende que las conclusiones del estudio de Chiaro y Nocella no acaben de converger con los objetivos planteados en el mismo y no sean más reveladoras de la investigación realizada.

3.2. Recapitulación

En este capítulo hemos presentado y analizado críticamente 16 estudios que han abordado el ámbito de la calidad en interpretación desde el punto de vista de la demanda o de los usuarios.

Hemos visto cómo, a pesar de tratar el mismo fenómeno, los distintos autores se aproximan al tema desde diversos puntos de vista, en ocasiones excluyentes, los unos respecto a los otros, en lugar de complementarios. Las divergencias son significativas y surgen problemas metodológicos no desdeñables.

Los criterios o indicadores de calidad escogidos por Bühler (86) en el primer estudio sobre calidad, especialmente los de carácter lingüístico, se perpetúan de forma total o parcial en la gran mayoría de los estudios ulteriores en este campo.

Después de este tercer capítulo dedicado al análisis crítico de los estudios empíricos sobre calidad desde el punto de vista de la demanda, iniciamos en el cuarto capítulo la revisión crítica de la información existente sobre calidad desde la perspectiva didáctica, es decir, desde la oferta o desde la formación.

4. La calidad en entorno académico: la evaluación de la formación

Tras analizar el estado de la cuestión sobre la calidad en interpretación desde la perspectiva profesional, o de los usuarios, nos adentramos en la perspectiva didáctica o de la formación que, sorprendentemente, es uno de los grandes temas ausentes de la investigación en interpretación, pese a su importancia, puesta de relieve también en la siguiente cita:

L'évaluation de la qualité de l'interprétation (...) représente à l'évidence un enjeu majeur, tant sur le plan professionnel que sur le plan didactique. (Gile 2001b:379)

Si bien el debate sobre la calidad no pretende, a priori, sacar conclusiones prescriptivas, toda formación es evaluada con unos criterios necesariamente prescriptivos y la interpretación no es una excepción. El examen de fin de carrera en interpretación, o de fin de posgrado o Máster, es un examen profesional en el que los estudiantes deben demostrar su competencia profesional global. El candidato a examen tendrá que probar las capacidades adquiridas a lo largo de la especialización en interpretación de conferencia y su capacidad para enfrentarse a una situación profesional que debe ser lo más real posible, de modo que la calidad de la interpretación del candidato a examen final debería ser equivalente a la de un intérprete profesional novel.

Since the level of performance to be attained by graduates must be in line with professional standards, it is essential to establish the quality criteria by which candidates will be assessed in their final examinations. (Pöchhacker 1994:233)

A menudo los miembros de un jurado de interpretación admiten que el criterio básico y general que rige su decisión en cuanto al aprobado o al suspenso de un alumno es la idea global de que “mañana podría recomendarle para un trabajo”. Así, si aceptamos que los criterios del examen final sirven para determinar la

“operatividad” de un candidato (Gile 2001b:386), para otorgar o denegar la “carta blanca” para el ejercicio de la profesión, admitimos que estos criterios deben ir de la mano con los estándares profesionales, que deben tener en cuenta como hemos visto las expectativas y la satisfacción del usuario final. No cabe duda, pues, de que existe, o debe existir, un proceso de retroalimentación, lógico y necesario, entre el entorno académico y el profesional.

Así, puesto que el nivel de calidad al que debe llegar un candidato-intérprete se establece mediante una prueba de evaluación y que los criterios de esta prueba de evaluación deben coincidir con los de la calidad requerida a un intérprete novel, resulta esencial conocer cuáles son estos parámetros de calidad. Para ello, en este capítulo nos proponemos, pues, repasar la escasa bibliografía publicada sobre evaluación en la didáctica de la interpretación, así como diversos protocolos de evaluación utilizados en diversas universidades, publicados o remitidos amablemente por sus autores. Como ya apuntábamos anteriormente, y corroborando a Mackintosh en la siguiente cita, nos parece crucial ir avanzando en este campo, puesto que constituye un componente básico de la formación de intérpretes de posgrado del siglo XXI:

Research in CI [conference interpreting] pedagogy is very sparse. If CI pedagogy is to contribute effectively to training interpreters for the 21st century, not only will it have to focus much more closely on training the trainers but it will also have to learn to make systematic use of research findings (...) and, in particular, the difficult and seriously under-researched area of performance measurement. (Mackintosh 1999:77)

En primer lugar revisaremos de forma general qué entendemos cuando hablamos de evaluación y cuáles son los tipos de evaluación en entorno académico. Seguidamente, en la sección 4.2, revisaremos la adaptación que se ha hecho desde la interpretación del concepto de evaluación para centrarnos en la evaluación sumativa o al final del proceso de aprendizaje. En la sección 4.3 revisaremos los protocolos de evaluación utilizados por 5 FTI, a nivel de licenciatura o Máster, así como los criterios de evaluación previstos en el Máster

Europeo de Interpretación de Conferencias. Concluiremos con el estudio de caso que realizamos en el marco de nuestro proyecto de investigación y con una breve recapitulación.

4.1. El concepto de evaluación

Desde un punto de vista histórico, el concepto de evaluación educativa surge teniendo como único objeto de valoración los aprendizajes de los alumnos. Definimos el concepto de evaluación como:

“el proceso para obtener información útil en la que basar el juicio de valor sobre un objeto, y que también sirva de guía para la toma de decisiones.” (Espín Lopez; Rodríguez Lajo 1993:18).

Esto significa que cualquier análisis de evaluación posee un carácter axiológico y que se debe establecer y conocer los criterios sobre los cuales se basan los juicios de valor mencionados.

En general, cuando se pregunta a los profesores qué aprendizajes evalúan, la respuesta más generalizada es: los conocimientos adquiridos en relación con la materia. Sin embargo, los sujetos aprenden o deberían aprender más cosas: procedimientos y destrezas intelectuales, a utilizar y aplicar estos conocimientos, a resolver problemas, a analizar, valorar y tomar decisiones en situaciones prácticas, a desarrollar un determinado tipo de actitudes, intereses y afectos en relación con estos contenidos y situaciones, etc.

Por consiguiente, una cuestión central a la hora de evaluar es qué y cómo evaluar. Es básico determinar qué habilidades son esenciales; qué técnicas se necesitan; qué contenido es el más adecuado para introducir o enfatizar una técnica determinada; y qué medio formativo es el más efectivo para presentar una técnica determinada (Arjona-Tseng 1984).

Asimismo, es clave centrar el tipo de evaluación al que hacemos referencia. En términos generales, existe una evaluación inicial, una evaluación

formativa, una evaluación sumativa y la autoevaluación. Nosotros nos referiremos a la evaluación sumativa, cuyos rasgos característicos son la presencia de un instructor, un tribunal o un jurado al final del programa o curso de estudios (Sawyer 2001). Su finalidad esencial es la asignación de puntuaciones o calificaciones de los alumnos y la certificación de la adquisición de unos determinados niveles para poder seleccionarlos, y está orientada a la promoción de los estudiantes. Evidentemente, su función radica en determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación de un nivel determinado. Mediante la evaluación sumativa se realiza un tipo de control similar al control de calidad efectuado sobre el “producto acabado” (el equivalente a la evaluación profesional novel), mientras que la formativa, por ejemplo, se correspondería con el control del producto durante su proceso de elaboración:

L'évaluation en formation diffère de l'évaluation professionnelle par l'importance de sa fonction d'orientation; Qu'elle en diffère par l'importance qu'elle accorde aux processus sous-jacents, par opposition au seul produit; Et qu'en conséquence, il est légitime de mettre au point des stratégies et critères d'évaluation spécifiques à la formation en fonction de l'environnement concerné et de ses besoins. (Gile 2001b:392)

En pocas palabras, un entorno académico en sentido amplio confiere más peso específico a la perspectiva orientada al proceso a lo largo de la etapa formativa, mientras que el examen o prueba final resulta equivalente a un contexto profesional que exige una evaluación centrada en el producto y en el que entran en juego en gran medida las expectativas y el criterio de los usuarios.

4.2. El sistema de evaluación en interpretación

Si repasamos la bibliografía en interpretación, existen algunas referencias respecto a la evaluación inicial, es decir, la de selección al principio del aprendizaje (Bowen; Bowen 1989; Gran; Taylor 1990; Longley 1989), pero en cambio hay un curioso vacío en cuanto a criterios de evaluación, tanto para

evaluaciones continuas en clase como para exámenes finales. En principio, en el proceso de evaluación los profesores desempeñan un papel primordial y deben poseer unos criterios lo suficientemente sólidos como para poder defender cada evaluación (Blasco Mayor 2005). No obstante, la evaluación en interpretación no parece gozar de mucho crédito:

“...we do our students and graduates a grave injustice in how we conduct our tests. Anything we could do to remedy the situation (...) would be a most welcome development in our field.”(Sawyer 2000:32)

a pesar de su importancia:

[...] la profession et les enseignants semblent ne pas s'interroger sur les examens du diplôme comme ils s'interrogent sur les examens d'admission, bien qu'en réalité l'enjeu des examens de sortie soit plus important.(Gile 1995c:175)

Abundando en la abstracción existente, Bill Isham comenta una prueba realizada por *Registry of Interpreters for the Deaf (RID)* de Estados Unidos para revisar su examen de certificación, en la que los participantes eran juzgados en función de una impresión global:

“simply voted on whether or not each interpreter fit their image of what a certified member should look or sound like. The interpreters were judged on a Gestalt – in terms of the overall acceptability of their performance” (Shlesinger et al. 1997:130).

No creemos exagerar al decir que los que hemos pasado por un examen final de interpretación compartimos la estresante sensación vivida de que nos jugábamos nuestro futuro profesional en poco más de cinco minutos. En efecto, los exámenes finales de interpretación suelen consistir en una serie de pruebas eliminatorias de entre 5 y 10 minutos de duración (consecutiva, simultánea y, en ocasiones, *retour*). De hecho, aun reconociendo la artificialidad de las circunstancias de un examen de interpretación, se intenta simular la realidad profesional al máximo (Martin; Abril 2002). Por ello, si los criterios de evaluación son claves en cualquier formación, la idiosincrasia propia de la interpretación les otorga, si cabe, una importancia mayor. Sin embargo, una vez

más, no parece que esta importancia se corresponda con una sistematización o una transparencia adecuadas:

“Moreover, the tests do not as yet seem to be sufficiently objective and transparent to be used for decisions that affect the future (chances) of many students.” (Kalina 2001:13)

4.2.1. La evaluación basada en el concepto de error

La evaluación en interpretación empezó, como en tantas otras disciplinas, abordando el concepto de error, de modo que diversos autores establecieron distintas tipologías de errores. El modelo de Barik por ejemplo, un tanto polémico, se basa en la coherencia intertextual y propone una clasificación basada en omisiones, adiciones y sustituciones (Barik 1969, 1971, 1994). Además presenta errores de tipo estilístico o de presentación, que incluyen errores gramaticales y el uso de un léxico o registro inadecuado, así como la presencia de interferencias lingüísticas. El modelo no valora ni la coherencia intratextual ni la adaptación de una versión o contextos concretos, cuando parece lógico que la gravedad de un error en interpretación debe juzgarse en la medida en que obstaculice la comunicación del mensaje del orador a unos receptores determinados:

(...) at least in the area of conference interpreting, there has been a strong bias in favor of discrete and quantifiable textual features, such as errors, omissions, etc, with little or no regard to complex psychocommunicative relationships and effects. (Pöchhacker 2001:420)

Y es que abordar el concepto de error en interpretación no es una tarea fácil porque no se evalúa una competencia única como puede ser la competencia lingüística, sino varias competencias y su interrelación en un proceso complejo. Por ello, a falta de otros medios, este proceso complejo se evalúa especialmente mediante la observación del producto (Falbo 1998; Martin; Abril 2002).

Le relèvement des erreurs entraîne également un jugement de qualité sur le produit de l'interprétation. (Falbo 1998:107)

Kopzcynsky (1981), por su parte, nos hablaba de errores entendidos como desviaciones del discurso interpretado respecto al original en cuanto a forma y contenido, es decir, desviaciones de la norma lingüística de la lengua de partida y expresiones que obstaculizan la función comunicativa. Este último criterio es precisamente difícil de acotar y sistematizar, pero resulta clave si consideramos que la función del intérprete es comunicar un mensaje entre el orador original y los receptores.

Altman (1994) propuso un enfoque que resulta más adecuado para la interpretación. Fue la primera en establecer una jerarquía de errores además de una clasificación. Altman marca la diferencia entre *errors* y *mistakes*, los primeros relativos a cuestiones de contenido o de fondo y los segundos relativos a cuestiones de forma.

Schjoldager (1996) profundiza en el concepto de la jerarquía de errores al elaborar una plantilla de evaluación y seguimiento (*feedback sheet*) de los estudiantes para su utilización en el aula y fuera de ella y para explicar los criterios de evaluación utilizados tanto en clase como en el examen final. El sistema de evaluación propuesto por Schjoldager es muy coherente y completo. Sitúa lo que da en llamar *comprehensibility and delivery* en el primer lugar de la jerarquía de prioridades, argumentando que si un oyente no puede entender al intérprete o soportar su prestación, las demás cualidades son irrelevantes. La segunda prioridad tiene que ver con el uso de la lengua, puesto que si la lengua no se utiliza correctamente el oyente se irrita y las demás cualidades del intérprete también se ven mermadas. En tercer lugar, evalúa la coherencia intratextual del discurso interpretado y, por último, la fidelidad o coherencia intertextual.

Tabla 16: Hoja de evaluación propuesta por Anne Schjoldager 96

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | |
|---|--|
| A. Comprensión y expresión oral (<i>delivery</i>) | |
| 1. | ¿Hay algo incomprensible? |
| 2. | ¿Problemas de articulación? |
| 3. | ¿Arranques fuera de tono? |
| 4. | ¿Rellenos exagerados? |
| 5. | ¿Ruidos extraños? |
| 6. | ¿La entonación no es natural? |
| 7. | ¿Correcciones excesivas? |
| 8. | ¿Frases inacabadas molestas? |
| 9. | La voz ¿es desagradable? |
| 10. | La voz ¿resulta poco convincente? |
| B. Lengua | |
| 1. | ¿Hay errores de pronunciación molestos? |
| 2. | ¿Errores de gramática molestos? |
| 3. | ¿Interferencias? |
| 4. | ¿Falta de idiomaticidad? |
| 5. | ¿Suenan extraños en el contexto? (¿fuera de registro?) |
| C. Coherencia y credibilidad | |
| 1. | ¿Hay inicios bruscos? |
| 2. | ¿Hay terminaciones bruscas? |
| 3. | La prestación ¿resulta incoherente? |
| 4. | ¿El mensaje es poco creíble? |
| D. Fidelidad | |
| 1. | ¿El intérprete parodia al orador? |
| 2. | ¿El intérprete parodia o hace mofa del mensaje? |
| 3. | ¿Hay omisiones flagrantes? |
| 4. | ¿Cambios injustificados? |
| 5. | ¿Adiciones sin justificar? |

Falbo (1998), docente de la Universidad de Trieste, presenta una nueva tentativa de clasificación de los errores que vemos en la tabla 17 y que organiza en función de la división tradicional de errores de forma y de fondo o contenido. Tras su verificación práctica, concluye que es preciso diferenciar el análisis del discurso interpretado como producto autónomo de la comparación entre discurso original e interpretado, no tanto durante la evaluación de las pruebas propiamente dichas sino durante el análisis, puesto que observa una cierta tendencia a mezclar las distintas categorías. El error más común detectado en su estudio es la falta de coherencia, seguido de omisiones o pérdidas de

información por sustitución, falta de cohesión, torpezas léxicas y torpezas de expresión.

Tabla 17: Hoja de evaluación propuesta por Caterina Falbo 98

| | |
|-------------------------|---|
| A. Errores de contenido | <ol style="list-style-type: none">1. Falta de coherencia2. Pérdida de información<ul style="list-style-type: none">– Omisión– Atenuación– Generalización– Pérdida de intensidad– Pérdida de relación textual– Pérdida por sustitución3. Añadidos |
| B. Errores de forma | <ol style="list-style-type: none">1. Falta de cohesión2. Torpezas léxicas3. Torpezas de expresión¹³ |

Ni la propuesta de Schjoldager ni la de Falbo entran en ponderaciones porcentuales de la importancia de unos criterios respecto a otros. Sí lo hacen, en cambio, Anne Martín y María Isabel Abril (2002) en su propuesta para la FTI de la Universidad de Granada, que presentaremos más adelante.

4.2.1.1. Error y fidelidad: un estudio empírico

En 1995, Daniel Gile (1995b) presenta un estudio de caso que destaca por dos motivos: a) en lugar de intentar sopesar la importancia de los distintos parámetros de la calidad, este estudio se concentra en la fidelidad (el único componente directa e ineludiblemente vinculado al texto de partida), y b) es el segundo trabajo empírico en consecutiva.

El procedimiento consistió en lo siguiente: en una clase de interpretación consecutiva del francés al inglés con 12 alumnos, uno de ellos interpretó en consecutiva un discurso improvisado presentado por otro compañero. Tanto el

¹³ Estas dos últimas categorías proceden de Gile. (Gile 1985)

orador como el resto de los estudiantes tenían que valorar la fidelidad de la interpretación en un rango de 1 a 5 y elaborar por escrito una lista de los errores y/u omisiones en que había incurrido el intérprete.

El análisis de los resultados demuestra la poca fiabilidad de los estudiantes, incluido el propio orador, como evaluadores de la fidelidad: por un lado, no detectaron todos los errores de la prestación y, por el otro, imaginaron errores no cometidos por el intérprete. Además, es preciso señalar que la puntuación otorgada a la fidelidad de la prestación permanece relativamente constante a pesar de la gran variación en la cantidad de errores detectados. En efecto, los errores detectados van de 0 a 9, pero la puntuación general varía en décimas y se sitúa en casi todos los casos entre 4 y 5.

Gile encuentra una posible explicación de estos resultados en la actitud que suelen desarrollar los estudiantes en clase al estar constantemente expuestos a la crítica de su interpretación. Suelen ser muy críticos por la gran competitividad que se establece entre ellos o, por el contrario, muy indulgentes como reacción defensiva (ésta sería la razón en este caso concreto).

A juicio de Gile, el hecho de que tanto el orador como los participantes tuvieran muchas dudas sobre lo que realmente se había dicho, o el hecho de que no recordaran haber oído lo que se había interpretado en realidad demuestra la importancia del tipo de escucha en la evaluación de la calidad, de la gestión de la memoria y del estrés en situación de clase.

En nuestra opinión, podría haber otros elementos importantes en juego:

- El experimento de Gile se realizó a principios del curso con estudiantes de primer año (excepto uno de segundo) que todavía no habían adquirido la técnica de toma de notas y podemos imaginar que sus técnicas mnemotécnicas no estaban aún demasiado desarrolladas. Con mayor técnica de notas o capacidad de memorización, es decir, si el experimento se

hubiera realizado a finales del segundo año, se podrían haber obtenido resultados muy distintos puesto que sus consideraciones o capacidad de juicio serían mayores. Ahora bien, debemos señalar que si los estudiantes participan en este experimento exclusivamente a modo de “delegados” en una conferencia, desconocedores de los entresijos de la interpretación, entonces lógicamente lo que procede es, pues, que sean estudiantes debutantes.

- El tipo de errores señalado no tiene por qué incidir en la valoración de la fidelidad, si entendemos por este concepto “fidelidad al sentido”. Puede haber muchas omisiones de detalles, especialmente a nivel de iniciación, que no afecten o afecten relativamente al sentido del “querer decir” del orador. Sería importante saber si el orador se sintió identificado o “traicionado” con la interpretación.
- Otros factores como el ritmo de la prestación sin duda también inciden en la valoración de la fidelidad. El ritmo en este caso queda demostrado porque el discurso de partida duró 1,54 minutos (222 palabras), y el de llegada duró 1,32 minutos (225 palabras).

Gile invita a réplicas de su estudio en entorno académico, y afirma que en otro tipo de entornos el experimento sería artificial y falto de sujetos disponibles. Nosotros creemos que esto depende en gran medida del mercado de la interpretación: sería muy interesante poder replicar el experimento en situaciones específicas como por ejemplo una IC en un Tribunal Arbitral (previo acuerdo por razón de confidencialidad, claro está). En una interpretación en consecutiva ante tribunal suele haber una persona de “control” de la interpretación que domina perfectamente los idiomas implicados y que escucha con la máxima atención por la responsabilidad que supone tratar casos en litigio pendientes de juicio, y una mecanógrafa especializada transcribe el acta literal de todo lo dicho durante la sesión.

4.3. Protocolos de evaluación

La coordinación entre centros dista mucho de ser una realidad contrastada u operativa, entre otras cosas porque apenas hay información publicada de la realidad de cada FTI respecto a la interpretación y la mayor parte de los contactos entre los intérpretes-docentes suelen realizarse de manera informal gracias a la relación existente entre ellos:

Another group which is likely to internalise some shared notions of quality consists of graduates of interpreting schools, though it is unclear to what extent different schools tend to inculcate similar norms (Shlesinger et al. 1997:124)

La reciente creación del Máster Europeo en Interpretación de conferencias (EMCI 2005) es una muestra más tanto del interés creciente por la interpretación como de la necesidad de coordinar diversos centros en torno a un mismo plan de estudios y un mismo sistema de evaluación a fin de mejorar constantemente el nivel general de la interpretación. Sin embargo, lo cierto es que este reconocimiento es muy reciente y que a pesar de la importancia de disponer de unos criterios de evaluación claros y objetivos, éstos apenas se han concretado por escrito, a excepción por ejemplo de las iniciativas individuales en forma de plantilla de análisis de errores presentadas anteriormente:

Though a detailed explication of assessment criteria seems to be a prerequisite for teaching, I know no such explication in the field of interpreting (Schjoldager 1996:187)

Es posible que la dificultad relacionada con el concepto de error en interpretación explique la ausencia de bibliografía sobre criterios de evaluación. Mackintosh (1995b:128) afirma que, a pesar del reconocimiento general de que se trata de un campo que requiere un estudio sistemático, en la práctica la evaluación se sigue basando en el juicio de cada examinador. Igualmente, la siguiente cita de Toury pone de relieve la ausencia de normas comunes a la comunidad interpretativa:

(...) the individual interpreter has only limited access to established norms, i.e. to the “values or ideas shared by a certain community as to what is right and wrong, adequate and inadequate. (Toury 1980, apud: Shlesinger et al, 1997: 124)

Sorprende incluso que algunos autores renuncien de forma expresa a utilizar criterios objetivables de evaluación. En el *Polytechnic of Central London* (actual *University of Westminster*) se desechó un sistema de asignación de calificaciones ponderadas a distintos apartados o tipos de error como, por ejemplo, comprensión, comportamiento profesional o presentación, porque duplicaba el tiempo necesario para la corrección y porque las calificaciones así obtenidas no se diferenciaban significativamente de las que se otorgaban de forma intuitiva tras la interpretación. (Longley 1978: 54, citada en Martin et. al 2002). Por otra parte desde el ISIT de Méjico, también se reivindica un sistema intuitivo de calificación y se considera inoperante un sistema de evaluación que compartimente la interpretación en fases o componentes distintos por las propias características intrínsecas de la interpretación, por la naturaleza supuestamente subjetiva de la producción oral y porque, a su parecer, una evaluación de estas características actúa en detrimento de la evaluación global (Dubrovsky; Weller 1990).

Nosotros compartimos el valor de la intuición resultante de la experiencia profesional, pero consideramos que si queremos mantener el nivel de la interpretación y asumir el reto de seguir formando intérpretes en el siglo XXI (véase Blasco Mayor 2005), en un mundo cada vez más competitivo y, desde el punto de vista académico, marcado por el desarrollo de nuevas FTI, el proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (MEC 2005), es indispensable sistematizar la evaluación de la interpretación y no dejar exclusivamente en manos de la intuición una disciplina académica y profesional esencial en un mundo globalizado y regido por las relaciones internacionales. Si la didáctica de la interpretación puede sistematizarse mediante objetivos pedagógicos y competencias que los estudiantes deben

adquirir, también debemos ser capaces de comprobar la consecución de dichos objetivos y competencias con la misma sistematicidad. Y aunque es evidente que la interpretación no es una ciencia exacta y que en su evaluación siempre existirá un cierto grado de subjetividad, nos parece indispensable avanzar en el desarrollo de unos criterios de evaluación rigurosos, en favor de docentes, estudiantes de interpretación e intérpretes:

...il est vrai que les écoles ont également une fonction face à la profession, au marché et à la société, qui consiste à améliorer le niveau général de l'interprétation. (Gile 2001b:392)

En definitiva, aunque desglosar los criterios en este sentimiento intuitivo de corrección no es una tarea fácil, consideramos esencial persistir en la formulación de estos criterios, en pro de intérpretes, clientes, docentes de interpretación y estudiantes:

A necessary part, an indispensable step towards a 'vision' of quality assurance both in the relationship between interpreters and clients in a professional conference assignment and in the joint effort of trainers and students in the interpreting classroom" (Pöchhacker 1994:233).

Algunas facultades han dado a conocer o han tenido a bien remitirnos las hojas de evaluación que entregan a los distintos intérpretes-evaluadores externos que conforman el jurado de los exámenes de interpretación, o que utilizan a nivel interno como protocolo de evaluación. Vamos a revisar cómo explicitan y ponderan estos criterios.

4.3.1. Universidad de Praga

En 1997 los docentes de interpretación de Departamento de Teoría y Didáctica de la Interpretación de Universidad Charles de Praga consensuaron de forma "precisa, clara, objetiva y unívoca" (Cenkova 1999: 33) sus exigencias respecto al nivel que debían alcanzar los estudiantes de interpretación en el examen de fin de estudios.

Los principales criterios de evaluación considerados son: fidelidad, precisión y claridad del mensaje transmitido, equivalencia semántica, estilística, pragmática, funcional y comunicativa (incluida la presentación); el candidato también debe demostrar una ética y un comportamiento profesionales, toda vez que hace gala de las estrategias necesarias para hacer frente a los problemas que surgen durante la interpretación.

De forma más concreta, Cenkova presenta tres grupos de criterios de referencia:

- a) Transferencia del contenido, del estilo, del sentido y de la función del mensaje. **Fidelidad** y respeto del “querer decir del orador”. Errores graves: contrasentidos, omisiones, falsos sentidos, añadidos e imprecisiones terminológicas.
- b) **Aspecto formal y comunicativo de la prestación**: elocución, ritmo, entonación, articulación, aplomo, tono, respiración, errores de pronunciación o acento, fluidez, dudas, etc.
- c) **Lengua**: gramática, léxico, estilo, riqueza de vocabulario, pronunciación correcta.

Cada grupo de criterios se puntúa en un rango de 0 a 5 y realizan un total de 5 pruebas¹⁴. Un cero en uno de los grupos significa la exclusión del resto de las pruebas.

Contrariamente al parecer del Polytechnic of Central London y del ISIT de Méjico (mencionado anteriormente), en Praga han comprobado la viabilidad de su protocolo de evaluación y se sienten satisfechos con el mismo.

¹⁴ IC A->B, IC B / C->A, TAV, IS A->B, IS B / C->A.

4.3.2. Universidad de Salamanca

Como parte de su reglamento interno de evaluación de 1999, la FTI de la Universidad de Salamanca elaboró un protocolo de puntuación con baremos y coeficientes “para asegurar la aplicación uniforme de los criterios de evaluación” por parte de los evaluadores.

Entre otros criterios importantes el protocolo recogía: la naturalidad y la precisión en el uso del idioma de llegada, la corrección terminológica en particular en los ejercicios técnicos, los conocimientos generales y de los idiomas pasivos, la idoneidad del sistema de toma de notas, y la capacidad de comunicación y de control en una situación tensa¹⁵.

Los criterios de valoración se ponderaban con arreglo a los siguientes coeficientes:

- a) **Contenidos:** Fidelidad, precisión, integridad y claridad del mensaje.

Coeficiente 0,5

- b) **Estilo:** Corrección y riqueza en el uso del idioma, elegancia y recursos.

Coeficiente 0,3

- c) **Presentación:** Dicción y pronunciación, colocación de la voz, naturalidad, vivacidad, capacidad de comunicar. En consecutiva: aplomo, buena proyección del cuerpo y la voz. Independencia de las notas y contacto con el público. Coeficiente 0,2

Además, si los evaluadores decidían por unanimidad que la prueba revestía una dificultad especial, se añadía una compensación de 2,5 puntos a la calificación final como se muestra en la tabla 18:

¹⁵ Los alumnos se examinan por separado de cada combinación lingüística tanto en IC como en IS.

Tabla 18: Protocolo de evaluación. Salamanca 99

| CRITERIOS | PUNTUACIÓN | | | | | COEFICIENTE | TOTAL |
|--|---------------------|---|-------------------|------------------|-----------------------|-------------|-------|
| | Sobresal. 86-100 | Notable 66-85 | Aprobado 46-65 | Regular 21-45 | Sin calificar 0-20 | | |
| CONTENIDOS Fidelidad, integridad, Precisión, claridad | | | | | | x 0,5 | |
| ESTILO Corrección y riqueza Elegancia y recursos | | | | | | x 0,3 | |
| PRESENTACIÓN Dicción, naturalidad, voz, comunicación. IC: Notas, aplomo, proyección, cont.visual | | | | | | x 0,2 | |
| Aplicación de la compensación por dificultad de +2,5 puntos (*) | | | | | | | |
| SÍ | | | | NO | | | |
| RESULTADO: | | NOTA: | | | PUNTUACIÓN: | | |
| APROBADO / SUSPENSO (*) | | APROBADO NOTABLE SOBRESALIENTE MATRÍCULA (*) | | | | | |
| COMENTARIOS: | | | | | | | |
| Firma: (*) Rodear con un círculo la mención que corresponda. | | | | | | | |

El protocolo de evaluación de la FTI de universidad de Salamanca (99) es complejo y es el primero que incluye un coeficiente corrector por dificultad. Al igual que en la Universidad de Praga consideran tres categorías principales, aunque difieren en la nomenclatura: “transferencia o fidelidad” de Praga equivale al “contenido” de Salamanca, la “prestación” a la “presentación”, y la “lengua” al “estilo”, respectivamente.

4.3.3. Universidad de Vic

El baremo de evaluación del III Máster en Interpretación de Vic (2000) divide los criterios de evaluación en las siguientes tres categorías:

- a) **Forma / LL:** presentación buena, voz agradable, fluidez, control del registro, corrección lingüística (gramatical, léxica, pronunciación, ausencia de interferencia L1 /L2, etc.) — (valor: **30%**).
- b) **Contenido / mensaje:** Fidelidad (sin omisiones graves, sin ideas mal comunicadas), ausencia de contrasentidos, Un nivel aceptable de generalizaciones y restricciones, estructura evidente del discurso general — (valor: **40%**).
- c) **Capacidades del intérprete, capacidad comunicativa:** Cantidad / economía / proporción (p.e. número de palabras), números y nombres, empezar y acabar bien, estrategias de compensación (p.e. acabar las frases bien, sinonimia y paráfrasis, invención, anticipación) y ausencia de muletillas — (valor: **30%**).

Nuevamente, encontramos tres categorías, aunque ni la nomenclatura, ni el contenido, ni la ponderación coincide con las anteriores. En este caso, estamos ante una división tradicional de forma y fondo, a la que se suma una tercera que bien pudiera llamarse “técnicas interpretativas” o “estrategias”, no considerada como tal en los casos anteriores. El apartado “a) forma / LL” fusiona lo que en Praga y Salamanca consideraban dos categorías distintas (prestación y lengua o estilo). Estas dos categorías representaban en Salamanca el 50% del valor de la nota, mientras que en Vic estaríamos en un 30%. El apartado realmente coincidente con los dos casos anteriores es el “b) Contenido / mensaje”, equivalente a “Fidelidad” (Praga) o “Contenido” (Salamanca), pese a que en Salamanca su valor es del 50% y en Vic de un 40%.

Tabla 19: Protocolo de evaluación. Vic 2000¹⁶

| | | | | |
|---|------------------|---|---|----|
| 1. Forma / Lengua de llegada (3 puntos) | | | | |
| Incluye los siguientes conceptos: | | | | |
| | MI | I | B | MB |
| Presentación buena | | | | |
| Voz agradable | | | | |
| Fluidez | | | | |
| Control de registro | | | | |
| Corrección (gramatical, léxica, pronunciación, no interferencia L1 / L2, etc.) | | | | |
| 2. Contenido / Mensaje (4 puntos) | | | | |
| Incluye los siguientes conceptos: | | | | |
| | MI | I | B | MB |
| Fidelidad (sin omisiones graves, sin ideas mal comunicadas) | | | | |
| Sin contrasentidos | | | | |
| Un nivel aceptable de generalizaciones (p.e. expresión más difusa) y restricciones (p.e. omisión de ejemplos) | | | | |
| Estructura evidente del discurso general | | | | |
| 3. Capacidades del intérprete / Capacidad comunicativa (3 puntos) | | | | |
| | MI | I | B | MB |
| Cantidad / economía / proporción (p.e. número de palabras) | | | | |
| Números y nombres | | | | |
| Empezar y acabar bien | | | | |
| Estrategias de compensación (p.e. acabar las frases bien, sinonimia y paráfrasis, invención, anticipación) | | | | |
| Ausencia de muletillas, um, er, etc. | | | | |
| Observaciones: | Resultado global | | | |
| <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> | | | | |
| En la tabla de puntuación, a modo de guía: Muy insuficiente (MI) 0 - 3, Insuficiente (I) 4, Bien (B) | | | | |

¹⁶ Protocolo elaborado por Richard Samson, profesor de la FTI de la Universidad de Vic.

4.3.4. Instituto de Estudios Internacionales de Monterey (MIIS)

El manual interno del MIIS de 2001 establece estándares de gradación para los exámenes finales que realizan los estudiantes de esta institución. Los distintos criterios se ponderan en función de la categoría a la que pertenecen:

- a) El **significado** y la **claridad** se consideran los factores más importantes. Más de 2 errores de significado (tales como “blanco en lugar de negro” que sean algo más que un desliz, una distorsión grave de significado por una reformulación errónea u omisiones significativas), una acumulación de pequeños errores de significado o errores de terminología que supongan errores de significado son los parámetros utilizados para considerar un candidato como no apto.
- b) El **estilo** —incluyendo gramática, sintaxis, terminología y registro— no tiene un peso específico tan importante como el significado y la claridad, y se ofrece un margen o laxitud mayores para los candidatos que interpretan hacia su lengua B.
- c) La **presentación** —entendiendo proyección de la voz, entonación, postura, contacto visual en el caso de la consecutiva y ritmo— se estima el criterio básico para ganarse la confianza del oyente; la ausencia de *Décalage* se considera crucial (en consecutiva, si la prestación del candidato excede la duración del original, no se superará el examen).

Podemos constatar que se otorga mayor importancia a los aspectos relacionados con el contenido que a los que Déjean Le Féal (1990) citaba como los preferidos por el usuario, es decir el “envoltorio”: una voz agradable, un tono adecuado, etc. La nomenclatura, así como el contenido de las categorías, coincide con el de la FTI de la universidad de Salamanca.

A pesar de los criterios explicitados en el manual de la facultad, David B. Sawyer (2001), en el estudio de caso de su tesis doctoral, concluye que los criterios de evaluación no parecen ser ni muy explícitos ni demasiado coherentes entre los intérpretes-evaluadores miembros de los jurados de interpretación del MIIS. Sawyer observa una fluctuación muy amplia en las respuestas dadas por los intérpretes-evaluadores a las cuestiones de evaluación y al detalle de los criterios, incluso para la misma combinación lingüística. Además, señala que el procedimiento propio de los exámenes no se aplica con coherencia dentro de una sección o unidad de lengua (diferencias respecto al *briefing* previo al examen, segmentación en los discursos de consecutiva, calentamiento previo, aplicaciones de criterios de calificación, presencia de evaluadores externos, etc.). A su juicio, la falta de coherencia en las respuestas a las mismas preguntas justifica la necesidad de crear medidas adicionales que permitan aumentar el grado de estandarización de los procedimientos evaluativos. El perfil de los miembros de los distintos jurados resultó ser también muy heterogéneo, tanto en experiencia profesional como en experiencia docente. La mitad de los intérpretes evaluadores había recibido formación en evaluación y la otra mitad no tenía formación al respecto. El consenso más amplio se manifestó en la respuesta al objetivo de los exámenes: *readiness to enter the market* (ibid: 269), y en la pertinencia de utilizar un sistema de calificación que se limite al apto / no apto en lugar de a una puntuación más concreta. En su opinión, es preciso que haya una mayor conciencia respecto a los principios de evaluación y los parámetros de calidad, si se quiere que la evaluación vaya más allá de estándares arbitrarios y se pretende demostrar científicamente la validez y la fiabilidad de las calificaciones de los exámenes, por lo que se debería dar alta prioridad a la investigación sobre procedimientos de evaluación.

4.3.5. Universidad de Granada

Al igual que en el caso de Praga, la siguiente propuesta fue acordada por el conjunto del profesorado de interpretación de la FTI de la Universidad de Granada a lo largo de varias sesiones de trabajo, y constituye una propuesta base que los docentes adaptan a su método didáctico (Martín; Abril 2002: 84).

Tabla 20: Protocolo de evaluación de la FTI de Granada 2002

| INTERPRETACIÓN — 4º CURSO | |
|----------------------------------|---|
| A. PRIMERA IMPRESIÓN | (como cliente potencial) |
| B. SEGUNDA ESCUCHA | (corrección detallada) |
| I. COHERENCIA INTERTEXTUAL (60%) | |
| 1. | Porcentaje de información transmitida: |
| 2. | Pérdidas de sentido |
| a) | cambio de sentido / falso sentido |
| b) | contrasentido |
| c) | sin-sentido |
| d) | falta de precisión lingüística / ambigüedad |
| 3. | Referencias culturales — Cifras — Terminología específica |
| II. EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA (20%) | |
| 1. | Corrección gramatical |
| 2. | Registro |
| III. PRESENTACIÓN (20%) | |
| 1. | Agilidad / Fluidez |
| 2. | Vocalización / entonación / tono, etc. |
| IV. ESTRATEGIAS | |
| V. VALORACIÓN GLOBAL | |

Aunque el primer apartado representa el 60% de la puntuación, Martín y Abril reconocen que los apartados II y III (20% respectivamente) cobran más importancia a medida que se van profesionalizando las prestaciones y los estudiantes asumen un mayor control de los distintos esfuerzos según el modelo de Gile (1995a), que abordaremos en el siguiente capítulo. Además, no asignan porcentajes rígidos a los distintos criterios incluidos en los subapartados porque los consideran elementos que guían al profesorado en su evaluación. En su propuesta, las autoras procuran combinar los requisitos académicos con los distintos parámetros de calidad comúnmente aplicados en el ámbito profesional.

En su opinión, la evaluación final es necesaria no sólo para comprobar si el estudiante ha alcanzado los objetivos generales de la asignatura en cuestión, sino también para comprobar si los estudiantes pueden controlar el nerviosismo que supone presentarse a un examen oral al tiempo que mantienen el grado de dominio demostrado durante las clases. Contrariamente a Seleskovitch y Lederer (1989), las autoras abogan —siguiendo las recomendaciones de Déjean Le Féal (1981)— por la grabación de los exámenes y la escucha a posteriori para diagnosticar errores de método (dos escuchas). El estudio de caso realizado por Gile en 1995 y presentado anteriormente corroboraría la necesidad de grabar las prestaciones de los estudiantes para evitar percepciones equivocadas.

Este protocolo de evaluación, en dos tiempos, y cuatro categorías evaluativas en el segundo, parece muy acertado puesto que toma en consideración la perspectiva profesional (la impresión como cliente potencial), así como la didáctica-académica (las competencias adquiridas en el proceso de aprendizaje). No obstante, no queda claro el peso de la cuarta categoría (estrategias) puesto que sólo las tres primeras parecen contar en la ponderación de la nota. La categoría con mayor peso específico es “coherencia intertextual” (60%), que incluye los indicadores considerados “fidelidad”, “contenido” o “contenido / mensaje” en los otros centros, aunque éstos le otorgaran un porcentaje menor (50% y 40%).

4.3.6. Máster Europeo en Interpretación de conferencias (EMCI)

El EMCI es un ambicioso programa universitario lanzado en 1997 como proyecto piloto por el SCIC de la Comisión Europea, la DGXXII y el Parlamento Europeo. Ocho universidades empezaron a trabajar en la elaboración de un plan de estudios común para la formación de posgrado de intérpretes de

conferencia; en la actualidad existen catorce instituciones adscritas¹⁷. Los centros asociados comparten una política común de selección de candidatos y de evaluación y se comprometen a mantener un nivel de calidad elevado así como a revisar regularmente el programa para adaptarse a las necesidades cambiantes y a los nuevos desarrollos. La motivación inicial de la iniciativa fue la escasez de intérpretes de conferencia altamente cualificados, especialmente en combinaciones lingüísticas que incluyen lenguas “minoritarias” o menos comunes.

Se evalúa el dominio de la LL de los candidatos, la comprensión de la LP y sus técnicas interpretativas “utilizando los criterios que se definen en las secciones II.3 y II.4 del currículo” (<http://www.emcinterpreting.net/curriculum.htm>).

Los examinandos deben demostrar haber alcanzado competencias suficientes como para formar parte de un equipo profesional de intérpretes de conferencia.

A pesar de lo ambicioso del programa, especialmente en lo que se refiere a la política común de evaluación de los centros adscritos, las secciones II.3 y II.4 del currículo se limitan a proponer unos objetivos evaluativos muy generales en los que priman la **fidelidad al contenido** y el uso de un **registro** y una **terminología** adecuados, pero no consta ninguna ponderación o jerarquía explícita de criterios¹⁸.

¹⁷ Karl-Franzens-Universität, Graz (Austria); Hogeschool Antwerpen / Universitair Centrum Antwerpen, Amberes (Bélgica); Université de Genève, Ginebra (Suiza); Karlova Univerzita, Praga (CZ); Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz (Alemania); Handelshøjskolen i København; Universidad de la Laguna, La Laguna (España); Turun Yliopisto, Turku (Finlandia); Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) (Francia); University of Westminster, Londres (Reino Unido); Eotvos Lorand Tudományegyetem, Budapest (Hungría); Università degli Studi di Trieste, SSLMIT, Trieste (Italia); University of Warsaw, Varsovia (Polonia); Universidade do Minho, Braga (Portugal); Stockholms universitet, Estocolmo (Suecia).

¹⁸ “II.3 Consecutive interpretation

Creemos que el EMCI sería un entorno muy adecuado para avanzar en el camino de una mejor definición de criterios y pautas de evaluación, porque se dan todas las condiciones necesarias para el trabajo en equipo, con el apoyo del SCIC y el asesoramiento de AIIC.

4.4. Criterios de evaluación: un estudio de caso

Como anticipaba en la introducción de este trabajo, en mi proyecto de investigación (2001) realicé un estudio de caso cuyo objetivo era averiguar cuáles eran los criterios considerados más sobresalientes o significativos por parte de los miembros de un tribunal de examen final de interpretación. Transcribimos y analizamos la información obtenida en la grabación de una simulación de examen final en la *École d'interprètes internationaux* (Bélgica). En total, ocho pruebas de consecutiva y simultánea, evaluadas por un jurado mixto formado por 2 profesores de interpretación de la EII y 4 miembros externos a la institución. Así, en lugar de solicitar a los jueces una ponderación de unos criterios predeterminados, quise establecer una clasificación de criterios de forma inductiva, a partir de un análisis de frecuencia de los comentarios “en vivo” de dichos “jueces”.

Tras la simulación, elaboramos un cuestionario para identificar el grado de convergencia de los miembros del jurado con sus observaciones en el examen. En el cuestionario se preguntaban los criterios que los miembros del jurado tenían en cuenta a la hora de evaluar una interpretación, la valoración del

At the end of the programme students will be capable of giving a fluent and effective consecutive interpretation of a speech lasting at least 10 minutes into the target language, accurately reproducing the content of the original and using appropriate terminology and register.

II.4. Simultaneous interpretation

At the end of the programme students will be able to provide a fluent and effective simultaneous interpretation of speeches of at least 20 minutes into the target language, accurately reproducing the content of the original and using appropriate terminology and register.”

fondo y la forma, ya sea en interpretación simultánea o consecutiva, los elementos considerados inadmisibles y hasta qué punto utilizaban los mismos a la hora de evaluar a un colega, en referencia al estudio de Bühler.

Del análisis extrajimos un total de 30 criterios que detallamos en la tabla 21 (en sombreado aparecen los cinco citados con mayor frecuencia):

Tabla 21: Resultados del estudio de Soler Caamaño 2001

| Nº | Criterios citados | Miembros del jurado x menciones de cada criterio | | | | | | F |
|------------------------------------|--|--|----|-----|----|----|----|-----|
| | | I | II | III | IV | V | VI | |
| 5 | Presentación agradable | 3x | 2x | 1x | 2x | 2x | 1x | 11 |
| 13 | Coherencia / Contrasentidos | 2x | | 1x | 4x | 1x | 3x | 11 |
| 14 | Buen uso de la LL | 6x | 2x | 1x | 1x | 1x | | 11 |
| 3 | Saber distanciarse del orador / Visión de conjunto | 3x | | 1x | 2x | | 2x | 8 |
| 11 | Ritmo | 1x | 2x | 1x | 2x | 1x | 1x | 8 |
| 1 | Voz agradable | 3x | | 1x | | 1x | 1x | 6 |
| 10 | Control del miedo | 1x | | 1x | 2x | 1x | 1x | 6 |
| 15 | Conocimiento del tema | 2x | | 1x | 1x | 1x | 1x | 6 |
| 26 | Control del discurso | 3x | 1x | | 2x | | | 6 |
| 12 | Hilo conductor /lógica discursiva | | | | 3x | 1x | 1x | 5 |
| 17 | Convicción / transmite confianza | 2x | 1x | 1x | 1x | | | 5 |
| 29 | Dominio de la técnica | 2x | | 1x | | | 2x | 5 |
| 2 | Capacidad para diferenciar lo esencial de lo complementario | 2x | | | 2x | | | 4 |
| 9 | Tono (irónico, formal...) | | 1x | 2x | 1x | | | 4 |
| 19 | Técnica de toma de notas | 2x | | 2x | | | | 4 |
| 20 | Proyección de la voz | 1x | | 2x | 1x | | | 4 |
| 6 | Puntuación | | 1x | 1x | 1x | | | 3 |
| 7 | Modulación | | 2x | 1x | | | | 3 |
| 18 | Comprensión del mensaje | | | | 1x | 1x | 1x | 3 |
| 22 | Cultura general | 1x | | | | 2x | | 3 |
| 23 | Comprensión LP | | 1x | 1x | | | 1x | 3 |
| 16 | No tira la toalla | 2x | | | | | | 2 |
| 24 | El intérprete debe ser orador | | 2x | | | | | 2 |
| 28 | Concluye con acierto | 1x | | | | | 1x | 2 |
| 4 | Disciplina en cabina | | 1x | | | | | 1 |
| 8 | Reflexiona con el orador | | | 1x | | | | 1 |
| 21 | Restitución completa del discurso | | | | 1x | | | 1 |
| 25 | Tics | | | | 1x | | | 1 |
| 27 | Expresión corporal | | | | 1x | | | 1 |
| 30 | Buenos reflejos | 1x | | | | | | 1 |
| F = Veces (x) mencionado | | 38 | 16 | 20 | 29 | 12 | 16 | 131 |
| Nº de criterios mencionados | | 18 | 11 | 17 | 20 | 10 | 12 | |

| Leyenda | | |
|-----------|--|----------------------|
| Nº. 1-30: | clasificación de los criterios | Color azul: IC |
| Nº I-VI: | miembros del jurado | Color rojo: IS |
| x: | veces | Color negro: IC + IS |
| F: | Frecuencia de menciones de los criterios | |

A partir de los 30 indicadores obtenidos, nos planteamos una clasificación en 6 categorías que presentamos en la tabla 22. Cada indicador tiene su propia referencia, acompañada con un exponente indicativo de la frecuencia con que se citó el criterio durante la deliberación, para calcular el peso de cada categoría.

Tabla 22: Categorías estudio Soler Caamaño 2001

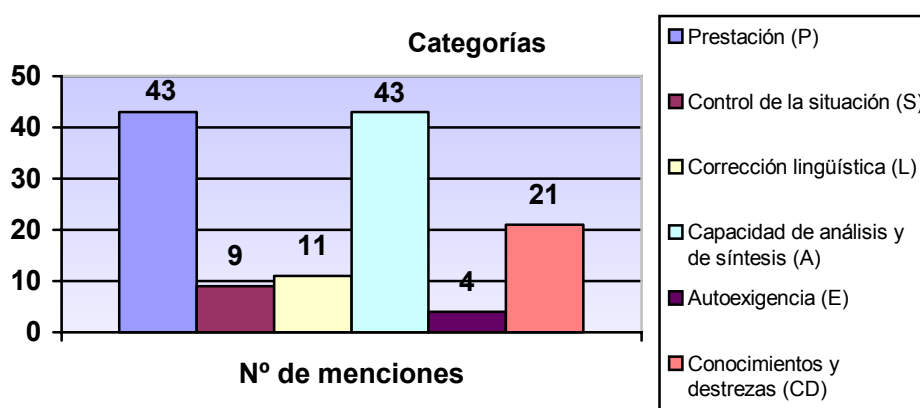
| Cat | Nº / F | Criterios | Cat | Nº / F | Criterios |
|----------|------------------|----------------------------------|-----------|------------------|---|
| P | | Prestación | A | | Capacidad de análisis y de síntesis |
| | 1 ⁶ | Voz agradable | | 2 ⁴ | Capacidad para diferenciar lo esencial de lo complementario |
| | 5 ¹¹ | Presentación agradable | | 3 ⁸ | Saber distanciarse del orador / Visión de conjunto |
| | 6 ³ | Puntuación | | 8 ¹ | Reflexiona con el orador |
| | 7 ³ | Modulación | | 9 ⁴ | Tono (irónico, formal...) |
| | 11 ⁸ | Ritmo | | 12 ⁵ | Hilo conductor / Lógica discursiva |
| | 17 ⁵ | Convicción / transmite confianza | | 13 ¹¹ | Coherencia / Contrasentidos |
| | 20 ⁴ | Proyección de la voz | | 18 ³ | Comprensión del mensaje |
| | 24 ² | El intérprete debe ser orador | | 26 ⁶ | Control del discurso |
| | 27 ¹ | Expresión corporal | | 30 ¹ | Buenos reflejos |
| | 43 | | | 43 | |
| S | | Control de la situación | E | | Autoexigencia |
| | 10 ⁶ | Control del miedo | | 4 ¹ | Disciplina en cabina |
| | 25 ¹ | Tics | | 16 ² | No tira la toalla |
| | 28 ² | Concluye con acierto | | 21 ¹ | Restitución completa del discurso |
| | 9 | | | 4 | |
| L | | Corrección lingüística | CD | | Conocimientos y destrezas |
| | 14 ¹¹ | Buen uso de la LL | | 15 ⁶ | Conocimiento del tema |
| | 11 | | | 19 ⁴ | Técnica de toma de notas |
| | | | | 22 ³ | Cultura general |
| | | | | 23 ³ | Comprensión LP |
| | | | | 29 ⁵ | Dominio de la técnica |
| | | | | 21 | |

Según el estudio, “Prestación” (P) y “Capacidad de análisis y de síntesis” (A) fueron por igual las dos categorías con mayor número de alusiones. “Conocimientos y destrezas” (CD) ocupó el segundo lugar de la clasificación. “Corrección lingüística” (L) y “control de la situación” (S) se situaron en el tercer y cuarto lugar respectivamente. En último lugar encontramos la categoría

“autoexigencia” (E). “P” y “A” corresponderían a la división más tradicional de forma y fondo. En ese sentido “C”, “S” y “CD” serían parte y condición de las dos primeras, pues es evidente que sin una buena técnica sería bastante difícil analizar el discurso y hacer una buena prestación, por ejemplo.

El siguiente gráfico ilustra con mayor claridad la clasificación en categorías:

Fig. 2: Categorías estudio Soler Caamaño 2001



Los resultados del estudio de caso otorgaron la misma importancia a la forma de la prestación que a la capacidad de análisis y de síntesis en el análisis de las deliberaciones, y más importancia a la forma de la prestación que a los demás criterios en el análisis de las respuestas al cuestionario que remitimos a los miembros del jurado. Es posible que ello se debiera al hecho de que, en situación de examen, el “fondo” del discurso puede considerarse un requisito previo indispensable, una condición *sine qua non*.

La totalidad de los 30 criterios detectados en el estudio de caso no encajaron, a nuestro modo de ver, en la división tradicional en las categorías de fondo, forma y lengua. Esta clasificación de los parámetros de calidad resultó insuficiente y da la sensación, por lo tanto, de que existe un discurso tradicional, que establece unas categorías que tal vez no sean lo suficientemente completas para evaluar la calidad de una prestación.

Según el estudio, los miembros del jurado parecen regirse por un juicio subjetivo sobre la calidad que, en la mayoría de los casos, no recurre a parámetros verificados y que parece depender de la intuición personal de cada uno. El siguiente comentario de uno de los miembros del tribunal se mostró especialmente escéptico con la posibilidad de medir la calidad:

(La calidad) no se puede medir, siendo la sensación de calidad en la interpretación una reacción instintiva de sí o no. Todo lo demás (los criterios, la teoría, etc.), apenas sirve para justificar los (muchos) casos límite.

El problema estriba en que, admitiendo la imposibilidad de medir la calidad, se acepta implícitamente la imposibilidad de evaluar objetivamente la formación en interpretación, con las implicaciones que ello conlleva también para la docencia. De alguna forma, al menos indirectamente, supone apoyar el razonamiento de que “el intérprete nace y no se hace”, un punto de vista que no compartimos.

4.5. Recapitulación

En este capítulo hemos llevado a cabo un análisis del estado de la cuestión sobre la calidad en interpretación desde la perspectiva de la oferta, gran ausente en la literatura. Creemos que todavía queda mucho por saber en cuanto a la formación en interpretación y los exámenes correspondientes. Hemos explorado los tipos de evaluación en entorno académico y nos hemos centrado en la evaluación sumativa o al final del proceso de aprendizaje. Hemos revisado diversas propuestas de “hojas de evaluación” y un estudio de caso en torno al concepto de fidelidad y error. A continuación, hemos examinado 6 protocolos de evaluación en interpretación, algunos a partir de la bibliografía existente, y otros a partir de documentos que amablemente nos han facilitado las personas responsables de los mismos. Finalmente, hemos presentado un breve resumen del que fue nuestro proyecto de investigación, a saber nuestra primera incursión empírica, observacional e inductiva en búsqueda de los criterios constituyentes

de la calidad en interpretación, que arrojó 30 indicadores de calidad que, posteriormente, clasificamos en 6 categorías.

Parece que no se ha avanzado mucho desde que Mackintosh (1995b:128) se lamentara de la falta de consenso en cuanto a los sistemas de puntuación en interpretación:

“Correction is a subject on which the literature has little or nothing to say. It is virtually uncharted territory and the references are mainly anecdotal. (...) There is no general agreement on a system of notation, and pass rates vary considerably from one course to another”.

El capítulo 5 está dedicado a los Modelos de los Esfuerzos de Daniel Gile, por cuanto que consituyen el modelo teórico que ha sustentado buena parte de nuestra aproximación empírica posterior.

5. Un modelo funcional explicativo: los Modelos de los esfuerzos de Daniel Gile

Los Modelos de los Esfuerzos de Daniel Gile explican buena parte de las dificultades que comporta la interpretación. Estas dificultades se manifiestan en la prestación del intérprete en forma de errores y omisiones (como ya hemos podido observar) pero también en forma de diversos problemas de prosodia o de coherencia, entre otros, que le impiden realizar prestaciones “perfectas”. Los intérpretes deben superar esos errores y limitar sus manifestaciones; a los docentes les corresponde orientar a los futuros intérpretes hacia la mejor manera de proceder.

Daniel Gile desarrolló los Modelos de los Esfuerzos en una tentativa de explicar el número elevado de errores o la falta de precisión en interpretación que no son atribuibles ni a factores relacionados con el entorno, ni a una dificultad especial de comprensión o de producción. Los Modelos de los Esfuerzos, como veremos seguidamente en detalle, señalan la presión cognitiva como factor de dificultad, ya sea por saturación, ya sea por la mala gestión de la capacidad de procesamiento por parte del intérprete.

Los comentarios de los evaluadores del estudio empírico que presentamos en la Parte II de este trabajo son tanto evaluativos como didácticos. Por consiguiente, los Modelos de los Esfuerzos nos llevarán a rastrear en estos comentarios posibles alusiones a la presión cognitiva, especialmente debidas a las dificultades explicadas en los Modelos (velocidad, texto leído, acentos, nombres propios o términos técnicos, entre otros). Asimismo, precisamente porque los comentarios son evaluativos y didácticos a la vez, intentaremos también rastrear posibles sugerencias para la mejora de la gestión de la presión

cognitiva o comentarios de la evaluación de la capacidad de los intérpretes a gestionar la presión.

Los Modelos de Gile, intuitivos en un primer momento, han adquirido un peso específico significativo gracias al apoyo de textos de psicología cognitiva y de psicolingüística, así como de otros trabajos de investigación que analizan los Modelos en torno a la idea de la “capacidad de procesamiento de la información”.

Los Modelos de los Esfuerzos de Daniel Gile nacen con una vocación eminentemente didáctica y con el objetivo de servir como referente conceptual para los estudiantes de interpretación. Asimismo, pretenden facilitar la selección y desarrollo de estrategias de interpretación que desemboquen en un mejor rendimiento del alumno y toman como punto de partida las dificultades evidentes de la interpretación a fin de ilustrar los aspectos que pueden explicar el porqué de muchos problemas recurrentes en interpretación.

Los Modelos de los Esfuerzos se basan en dos ideas fundamentales:

- la interpretación necesita un tipo de “energía” mental de la que sólo se puede disponer en cantidades limitadas.
- la interpretación absorbe prácticamente toda esta energía mental y, a veces, necesita más de la disponible en ese momento, lo que provoca que merme el nivel de la prestación.

La asociación entre la reducción en la calidad de la prestación y una cierta “sobrecarga” de la energía mental, sobre todo en relación a la memoria a corto plazo, no era nueva; a finales de los años 40, Claude Shannon, ingeniero del sector de la comunicación, había formulado ya el principio de que cualquier canal que sirva para transmitir información dispone de una capacidad de transmisión finita que, si se supera, puede originar pérdidas de información.

Posteriormente, la psicología cognitiva recupera esta idea y afirma que algunas operaciones mentales (operaciones no automáticas) reclaman atención y capacidad de procesamiento, a diferencia de otras operaciones mentales que no requieren dicha capacidad (operaciones automáticas). Las operaciones no automáticas obtienen su capacidad de procesamiento de fuentes limitadas y, por consiguiente, el rendimiento se deteriora cuando dicha capacidad es insuficiente. Basándose en la definición que de las operaciones no automáticas da la psicología cognitiva, Gile afirma que el ejercicio de la interpretación es una operación no automática y que, por lo tanto, se puede construir un modelo centrado en la disponibilidad y limitación de la capacidad de procesamiento. Por este motivo, Gile habla de “Esfuerzos” para subrayar el carácter no automático de la interpretación, e identifica unas operaciones que se disputan la capacidad limitada de procesamiento de que disponemos.

La novedad de sus Modelos radica en el hecho de integrar por primera vez el concepto en un modelo explicativo sobre por qué los intérpretes no sólo cometen errores con segmentos o elementos del discurso que pueden considerarse problemáticos de entrada (nombres propios, cifras, siglas, etc.), sino también con otros que, a priori, no presentan ninguna dificultad.

Clasificación de los Esfuerzos

Habida cuenta del objetivo didáctico con el que fue concebido, los Modelos presentan una estructura simple e ilustrativa. La complejidad de las operaciones se estructura en torno a tres esfuerzos:

- los esfuerzos de escucha y análisis, o esfuerzos de comprensión (E)
- los esfuerzos de producción de un discurso (P)
- los esfuerzos de memoria a corto plazo (M)

Los esfuerzos de escucha y análisis (E)

Para Gile, los esfuerzos de escucha y análisis son los que engloban todas aquellas operaciones mentales que nos llevan a la comprensión, desde la identificación de las ondas de sonido del discurso por parte de los órganos auditivos del intérprete, pasando por la identificación de las palabras como tales, hasta el momento en que el intérprete les atribuye un sentido o renuncia a hacerlo. Por otra parte, subraya que la fase de comprensión en la interpretación supera el simple reconocimiento de las palabras y alcanza la fase de la inferencia del significado.

Los esfuerzos de producción (P)

Los esfuerzos de producción constituyen la fase resultante de la interpretación. Por lo tanto, estos esfuerzos engloban el conjunto de operaciones mentales que intervienen entre el momento en que el intérprete decide transmitir una información o una idea y el momento en que se produce vocalmente el enunciado.

La impresión que pudiera tenerse de que la producción del habla no requiere esfuerzo es engañosa, puesto que constantemente nos movemos entre una serie de recursos a frases hechas, clichés y hábitos verbales, por un lado, y formulaciones razonadas, por el otro, y tenemos que tomar decisiones léxicas y sintácticas determinadas, conscientes e inconscientes. Gile subraya la importancia de que el intérprete produzca el discurso en función del significado del original y no de las palabras. Sin embargo, al mismo tiempo, alerta de cuatro peligros concretos en el caso de que el intérprete opte por seguir las opciones léxicas y la estructura sintáctica del original, es decir, si opta por la transcodificación:

- Puede toparse con dificultades o incluso bloquearse por las diferencias sintácticas y gramaticales existentes en las dos lenguas en cuestión.
- Corre el peligro de caer en interferencias lingüísticas que acaben resultando en errores gramaticales, falsos amigos, etc.
- Puede verse limitado al intentar utilizar sus propios recursos lingüísticos como orador.
- Corre el peligro de procesar el discurso de forma más superficial y de cometer más errores que si se centra en el significado.

Los esfuerzos de memoria (M)

Durante la interpretación, actúan tanto la memoria a corto plazo como la memoria a largo plazo, si bien, en términos generales, en la interpretación simultánea se recurre más a la memoria a corto plazo y en la consecutiva a la de largo plazo.

Algunas operaciones que exigen la activación de la memoria a corto plazo son, por ejemplo, el “*décalage*”. Asimismo, existen razones tácticas, puesto que un discurso poco claro o muy denso, estructuras lingüísticas poco usuales, diferencias sintácticas entre la lengua de partida y la lengua de llegada, la rapidez o el acento del orador, entre otros, pueden hacer que el intérprete decida esperar más o menos tiempo antes de reformular el contenido para resolver los conflictos a los que se enfrenta.

Las operaciones de memoria a corto plazo encajan en la categoría de operaciones no automáticas por cuanto incluyen el almacenamiento de información para un uso posterior. La memoria almacenada y, sobre todo, el ritmo al que se recurre a dicha memoria no son algo estático, sino que varían de

discurso a discurso e incluso dentro del mismo discurso a medida que éste avanza.

Los esfuerzos en interpretación simultánea (IS)

Partiendo de estas definiciones (E+P+M), la IS se puede presentar como un proceso que consiste en la suma de los tres esfuerzos citados más un esfuerzo de coordinación (C).

Ya hemos visto que la existencia del factor tiempo, la atención o la capacidad de análisis y de gestión de la información, y la capacidad limitada de la memoria a corto plazo hacen que en modo alguno podamos clasificar la producción del discurso en interpretación dentro de la categoría de operaciones automáticas.

Por otra parte, existen elementos experimentales que demuestran que en presencia de dos actividades simultáneas no automáticas, las necesidades en cuanto a la capacidad de gestión de la información no sólo incluyen la suma de los esfuerzos por separado sino también un esfuerzo complementario de coordinación de las actividades (C).

Los distintos tramos del discurso entrante pueden condicionar en gran medida la capacidad de procesamiento de los distintos esfuerzos, que puede variar con rapidez, e incluso puede producirse un solapamiento de los esfuerzos, aunque, en principio, cada uno de ellos trata un segmento distinto del discurso original. Si partimos de un esquema básico, formado por una sucesión de segmentos 1, 2, 3, 4, 5, etc., en el mismo momento P tratará el segmento 1, M el segmento 2, E el segmento 3 y después P el segmento 2, M el segmento 3 y así sucesivamente. En realidad, estas operaciones pueden ser mucho más complejas, con segmentaciones, fusiones y permutaciones de los segmentos.

No obstante, tal como apunta Gile, el hecho de que los esfuerzos dependan de segmentos distintos es útil puesto que permite desarrollar y aplicar

estrategias y evaluar tácticas que permiten resolver dificultades. La capacidad de gestión total necesaria para la interpretación es muy variable, puesto que depende de las necesidades de cada segmento del discurso y de la interacción que se establezca entre los distintos esfuerzos. T representa, por lo tanto, el conjunto de las necesidades.

$$(1) T = E + P + M + C$$

De hecho, la capacidad de gestión necesaria para cada esfuerzo es variable. Por ello, la ecuación adquiere sólo verdadero sentido si se plantea de la forma siguiente:

$$(2) E + P + M + C = T \leq D$$

donde D designa la capacidad de gestión total disponible, que puede cambiar en función de las circunstancias. En definitiva, a fin de que la prestación interpretativa sea óptima será preciso que la capacidad total necesaria T sea inferior (o igual) a la capacidad total disponible D. Así, tenemos:

$$(3) E \leq D(E)$$

$$(4) M \leq D(M)$$

$$(5) P \leq D(P)$$

donde D(E) representa la capacidad disponible para los esfuerzos de escucha y análisis, D(M) indica la capacidad disponible para los esfuerzos de memoria y D(P) la capacidad para los de producción en función de las tareas que se deban desempeñar en ese momento.

Los esfuerzos en TAV y en IS con texto

La traducción a la vista es una variante de la interpretación que, a veces, deben realizar tanto intérpretes como traductores. Consiste en traducir oralmente un texto a ritmo de lectura. En este caso, los esfuerzos de escucha se sustituyen por los esfuerzos de lectura.

En cuanto a la traducción a la vista o la simultánea con texto, el componente de memoria a corto plazo disminuye y se reduce la vulnerabilidad de ciertos segmentos, pero los textos tienen una densidad superior y el peligro de interferencias es mayor. En cualquier caso, al hacer una interpretación simultánea con texto, daremos siempre prioridad a la voz del orador por encima del texto escrito. Veamos en detalle las diferencias y, ante todo, las consecuencias positivas y negativas que, a juicio de Gile, comporta el uso cada vez más generalizado de textos en cabina o de apoyo audiovisual por parte del orador:

Aspectos positivos:

- La existencia de indicaciones orales por parte del ponente, aunque éstas no sean tan útiles como en discursos improvisados.
- La presencia visual de toda la información, lo que reduce los problemas de memoria y el efecto pernicioso de las dificultades acústicas, así como pérdidas de información por falta de capacidad de procesamiento en los esfuerzos de escucha y análisis.

Aspectos negativos:

- Una mayor densidad de contenidos y unas construcciones lingüísticas propias del lenguaje escrito y alejadas del habla espontánea.
- Riesgos de interferencia lingüística.

- La dificultad añadida de seguir en paralelo tanto la lengua hablada como el texto escrito y la tentación de acabar siguiendo más el texto que el discurso oral, con los riesgos consiguientes como perderse en la literalidad del texto y no reconocer apuntes o incisos que el orador pueda añadir al margen del texto.

En definitiva, la interpretación simultánea con texto supone una dificultad añadida al ejercicio mismo de la interpretación al tener que controlar dos *inputs* distintos (auditivo y visual), pero también es cierto que permite la interpretación en condiciones acústicas y de prestación deficientes, que sería imposible sin texto.

Gile describe también los Modelos de los Esfuerzos para la interpretación consecutiva y la traducción, pero no entraremos en esta descripción por alejarse del tema que nos ocupa en el presente trabajo.

Dificultades de la interpretación

Gile explica que si el discurso original exige una mayor capacidad de producción, el intérprete deberá esperar hasta poder liberar capacidad de procesamiento dedicada a la comprensión para poder destinarla a los esfuerzos de producción. Por otro lado, esto podría suponer una sobrecarga de la memoria ya que continúan llegando segmentos de discurso que es preciso entender, procesar y almacenar hasta que no se puedan reformular en la lengua de llegada, o hasta que el intérprete decida que se pueden omitir. Por consiguiente, un mayor esfuerzo de memoria puede suponer una disminución de la capacidad destinada a la escucha y al análisis y, por lo tanto, la aparición de errores y omisiones en segmentos del discurso que, de entrada, no presentarían mayor dificultad.

Se identifican dos tipos de situaciones básicas como causa potencial de errores en interpretación:

- *la saturación*: que se produce cuando la suma de las capacidades de procesamiento necesarias es superior a las capacidades totales disponibles;
- *el déficit individual*: las capacidades totales de procesamiento del intérprete cubren las necesidades existentes pero la capacidad disponible para uno de los esfuerzos, en un momento dado, no basta para cubrir las necesidades de la tarea que se está llevando a cabo.

De hecho, la saturación desemboca en déficit individuales. Otros déficits, que no son fruto de la saturación pueden ser el resultado de una mala gestión de las capacidades. Sería el caso, por ejemplo, de un intérprete que dedica más capacidad de la estrictamente necesaria a la producción (en busca de una formulación elegante, por ejemplo) dentro de un discurso especialmente denso en el que los esfuerzos de comprensión y análisis se convierten en prioritarios.

Veamos ahora algunas situaciones que resultan en una mayor exigencia en la capacidad de procesamiento:

- *el aumento de la densidad informativa del discurso original* supone el procesamiento de más información por unidad de tiempo tanto en los esfuerzos de escucha y comprensión como en los esfuerzos de producción en IS. De hecho, se trata de la principal fuente de problemas y errores, y se asocia a una velocidad significativa del orador, a la densidad del discurso, a la presencia de enumeraciones o incluso a factores externos (como una mala calidad del sonido). Cabe hacer una mención especial, al hablar de densidad informativa, de las diferencias existentes entre discurso espontáneo y discurso leído. Normalmente, los discursos leídos son más densos,

contienen menos elementos de espontaneidad oral y suelen presentarse con una entonación más artificial que no facilita la comprensión del discurso.

- *la reordenación de la información:* en ocasiones, es preciso reorganizar en la lengua de llegada algunos segmentos del discurso original (formado por una o más palabras), lo que exige un aumento de los esfuerzos de memoria.
- *las diferencias en las estructuras sintácticas* entre pares de lenguas pueden provocar una saturación de la capacidad de procesamiento necesaria durante los esfuerzos de memoria a corto plazo, puesto que es preciso esperar más para tener una unidad de información suficiente que permita la reformulación posterior.
- *la vulnerabilidad de la señal:* existen segmentos del discurso original que no presentan ninguna dificultad de procesamiento pero que pueden suponer un aumento de los esfuerzos de comprensión por su brevedad o por la falta de redundancia. Éste sería el caso, por ejemplo, de los nombres propios, los acrónimos y las cifras, entre otros.

Estrategias interpretativas

El concepto de la saturación y los déficits como situaciones desencadenantes de errores llevan al autor de los Modelos de los Esfuerzos a subrayar la importancia de desarrollar una serie de estrategias para la reducción de algunos esfuerzos, puesto que, sea cual fuere la preparación o la capacidad de un intérprete, siempre surgen dificultades de comprensión o de reformulación.

La preparación previa

La preparación previa, es decir, la ampliación de los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con el tema de cada conferencia es una de las estrategias más destacadas. La búsqueda y el estudio previos de la documentación de una conferencia son fundamentales para adquirir

conocimientos sobre el tema a tratar, familiarizarse con las ideas y la terminología. La presión temporal con la que trabaja el intérprete hace que deba minimizar al máximo los riesgos propios de la interpretación y el trabajo previo es la mejor baza para conseguirlo. La preparación de la conferencia supone documentación, comprensión de las ideas, creación de glosarios terminológicos, de siglas, etc. Esta preparación previa permite que el intérprete afronte el reto de la interpretación con mayores garantías por la ampliación de sus conocimientos pero, sobre todo, le permite recuperar (activar) esta información a partir de los documentos y de la memoria, sin realizar esfuerzos adicionales importantes en términos de tiempo y de capacidad de procesamiento.

La anticipación

Gile sugiere dos modalidades de anticipación: lingüística y extralingüística.

- *La anticipación lingüística*: sabemos que las palabras no se agrupan al azar sino en función de una serie de probabilidades. El conocimiento de estas probabilidades, aunque inconsciente, ayuda a reducir la incertidumbre al pasar de un segmento del discurso a otro y, al mismo tiempo, reduce la capacidad de procesamiento necesaria para identificar los segmentos entrantes. La anticipación lingüística es parte integrante del proceso de recepción. Algunos estudios realizados en el ámbito de la lectura demuestran que las personas recurrimos a las probabilidades para identificar las palabras. Cuanto más numerosas y precisas sean estas probabilidades, mejor conocimiento tendrá el intérprete y menor uso hará de la capacidad de procesamiento en el momento de la comprensión.
- *La anticipación extralingüística*: más allá de la anticipación lingüística, posible gracias a un buen dominio de la lengua de partida, un buen conocimiento del contexto de la conferencia, del tema y del orador permite anticipar las ideas que se expresan en los discursos. No se trata de definir con exactitud y precisión las palabras del orador, sino de intuir las

probabilidades de que el orador reaccione o hable de una manera determinada en un contexto y situación determinados. De ahí la importancia que se otorga a la preparación de la conferencia y al estudio de la documentación previa para adquirir conocimientos sobre las ideas y la terminología más frecuente. Sólo así los intérpretes pueden aumentar su poder de anticipación y reducir la capacidad de procesamiento que deben dedicar a los esfuerzos de comprensión y de análisis.

Tácticas interpretativas

En cuanto a las tácticas interpretativas, se proponen tres categorías: de comprensión, preventivas y de reformulación. Su elección en cada caso concreto dependerá de la prioridad que asignemos a las siguientes normas:

- maximizar la recuperación de la información para los usuarios de la interpretación;
- minimizar las interferencias entre la recuperación del segmento conflictivo y la transmisión de los segmentos adyacentes;
- maximizar el impacto comunicativo del discurso.

Asimismo, dependerá de la prioridad que asignemos a otras normas comúnmente aplicadas como son la “ley del mínimo esfuerzo” (para evitar un desgaste excesivo) y la “ley de la autoprotección” (ética profesional, condiciones de trabajo).

Una de las tácticas también puede concebirse como estrategia al mismo tiempo. Se trata de la regulación de la distancia existente entre el momento en que el intérprete oye un discurso y el instante de su reformulación, a saber el *Décalage* o *Ear-Voice-Span* según la jerga interpretativa. Cuanto mayor sea el margen existente entre intérprete y orador, mayor será la cantidad de elementos de que dispondrá el intérprete para la buena comprensión de mensaje y, por lo tanto, mayor la facilidad para reformularlo. Sin embargo, en contrapartida, una

mayor distancia o *décalage* también supone un aumento en la carga de la memoria.

A continuación, presentamos una tabla-resumen de las tácticas presentadas por Gile en el marco de los Modelos de los Esfuerzos.

Tabla 23: Tácticas según los Modelos de los Esfuerzos

| Tácticas de comprensión | Tácticas preventivas | Tácticas de reformulación |
|---|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar el Décalage (o Ear-Voice Span) 2. Reconstruir el segmento con ayuda del contexto 3. Recurrir a la ayuda del compañero de cabina 4. Consultar documentos en la cabina | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas 2. Cambiar el Décalage (o Ear-Voice Span) 3. Segmentación 4. Cambiar el orden de los elementos en una enumeración | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar el Décalage (o Ear-Voice Span) 2. Recurrir a la ayuda del compañero de cabina 3. Consultar documentos en la cabina 4. Sustituir un segmento con una superordinada o un segmento más general 5. Explicar o parafrasear 6. Reproducir el sonido del original 7. Naturalizar de forma instantánea 8. Transcodificar 9. Informar a los delegados de un problema interpretativo 10. Remitir a los usuarios de la interpretación a otra fuente de información 11. Omitir la información 12. Reformular en paralelo 13. Apagar el micrófono |

Algunas de estas tácticas permitirán al intérprete resolver airosamente una situación compleja. Otras, en cambio, pueden también conllevar una pérdida de información, de tiempo, de efectividad, de capacidad de procesamiento o, incluso, en los casos menos afortunados, de credibilidad.

Debemos subrayar que los usuarios de la interpretación no siempre perciben el deterioro de la calidad como tal. Los problemas de capacidad de procesamiento pueden dar lugar a una merma del contenido, que no siempre se

advierde, o a un deterioro de la forma de la prestación, que no se asocia necesariamente a un problema concreto del original.

5.1. Recapitulación

Como ya hemos mencionado al inicio de este capítulo, los Modelos de los Esfuerzos nacen como un marco conceptual de referencia con finalidad claramente didáctica y constituyen una muy buena base para poder explicar por qué, a diferencia de lo que se suele pensar, los errores y las omisiones en interpretación no sólo se producen cuando el intérprete desconoce un término o un concepto en una de las dos lenguas de trabajo, o por desconocimiento extralingüístico, sino por la sobrecarga cognitiva a la que se ve sometido.

Gile identifica una serie de operaciones que se disputan la capacidad de procesamiento limitada y a veces insuficiente de los intérpretes y construye sus Modelos en torno a una serie de hipótesis cognitivas. Por un lado, formula la idea de que los esfuerzos compiten entre ellos y que, por lo tanto, a la capacidad total disponible debemos añadir los requisitos individuales de capacidad de procesamiento. Por otro lado, sostiene la hipótesis de que los intérpretes ejercen cierto control sobre la distribución de la capacidad de procesamiento para los distintos esfuerzos que deben realizar en función de las dificultades.

Dichas dificultades se manifiestan en la prestación del intérprete en forma de errores, omisiones o problemas de prosodia, entre otros, que le impiden realizar prestaciones perfectas. Los intérpretes deben superar esos errores y limitar su aparición y su frecuencia y, por lo tanto, se espera de los profesores de interpretación que orienten a los futuros intérpretes respecto a las técnicas que les permitan ofrecer una prestación de calidad.

Las dificultades identificadas por Gile en los Modelos de los Esfuerzos, la presión cognitiva y los problemas de saturación o de capacidad de procesamiento, así como las características específicas (evaluativo-didácticas) de nuestro corpus nos llevan a rastrear no sólo posibles alusiones a estas dificultades en los comentarios de los evaluadores de los intérpretes, sino también posibles sugerencias por parte de los evaluadores para mejorar la gestión de dicha presión. Por consiguiente, los Modelos de los Esfuerzos constituyen una parte básica dentro del marco conceptual para fundamentar nuestro trabajo.

El propio autor reconoce que, desde el punto de vista de la investigación, los Modelos presentan el inconveniente de ser teórico e intuitivo, e incluso difícil de verificar desde el punto de vista experimental, aunque se basa en conceptos y resultados de la investigación lingüística y psicolingüística. Con todo, Gile ha hecho alguna aplicación experimental de su propio modelo (1999a; 2001a) y, en cualquier caso, insta a otros investigadores a profundizar en el mismo, puesto que sólo las réplicas de estudios y modelos pueden desembocar en progresos significativos. Desde la didáctica de la interpretación, docentes y estudiantes destacan la importancia de estos Modelos por su gran poder analítico, descriptivo y explicativo.

Seguidamente, para cerrar esta primera parte, explicitaremos las dificultades con que la investigación en interpretación de conferencias se ha visto confrontada desde sus inicios, a fin de entender los problemas para el avance rápido de la misma.

6. Problemática inherente a la CIR

La CIR adolece de una serie de problemas inherentes a la disciplina, casi “crónicos” que la convierten en una tarea compleja y laboriosa. De ello dan fe los comentarios recurrentes de todos los investigadores que se han adentrado en la investigación empírica:

El retraso en la investigación en interpretación ha sido causado durante años por la falta de una metodología adecuada, falta de paradigmas aceptados y falta de unificación en los enfoques de los investigadores. (Jiménez Ivars 2000:43)

y que Jiménez Ivars resumió en la siguiente tabla :

Tabla 24: Escollos en la CIR según Jiménez Ivars

| | | |
|---|---|---------|
| ASPECTOS DEL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausencia de marco teórico aceptado ▪ Ausencia de métodos de investigación establecidos ▪ Escasez de puestos académicos ▪ Escasa formación científica de los investigadores | |
| ASPECTOS DE DISEÑO EN LA INVESTIGACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Artificialidad de la experimentación ▪ Selección de las variables ▪ Muestreo ▪ Corpus textual | |
| | <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td data-bbox="820 1258 1046 1348">▪ Datos</td> <td data-bbox="1046 1258 1358 1348"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Validez ▪ Representatividad ▪ Cuantificabilidad </td> </tr> </tbody> </table> | ▪ Datos |
| ▪ Datos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Validez ▪ Representatividad ▪ Cuantificabilidad | |

Globalmente, podemos afirmar que los problemas fundamentales que aquejan a la investigación en interpretación de conferencias son de tres tipos: humanos, formativo-académicos y logísticos.

a) Humanos:

- Es difícil contar con profesionales voluntarios para colaborar en estudios sobre calidad en interpretación.

- El número de intérpretes de una determinada combinación lingüística en muchos lugares del mundo (Shlesinger et al. 1997) no facilita la realización de estudios estadísticamente significativos.
- Los usuarios de los servicios de interpretación, por su parte, se interesan por la conferencia y no por los intérpretes, con lo que resulta difícil obtener una colaboración que vaya más allá de algunos comentarios breves y probablemente parciales.
- A menudo, los investigadores, pese a repartir muchos cuestionarios, reciben un número escaso de ellos cumplimentados correcta o completamente.
- Por consiguiente, las muestras estudiadas a menudo son demasiado pequeñas para ser representativas.

b) Formativo-académicos:

- Contrariamente a la situación en la mayoría de disciplinas, salvo contadas excepciones, la investigación en interpretación la realizan intérpretes profesionales y no “investigadores profesionales”, lo que conlleva graves problemas de disponibilidad, especialmente si consideramos que la mayoría de estos “*practisearchers*” trabajan además como docentes de la interpretación. El intérprete profesional es contratado como docente en una universidad y con el tiempo se adentra en la investigación, pero, claro está, sin abandonar su actividad interpretativa profesional, lo que supone mantener tres frentes profesionales abiertos al mismo tiempo y de forma constante. En efecto, un consenso existente en el seno de la profesión y oficializado por la AIIC por medio de la Comisión de Formación establece que sean intérpretes profesionales en ejercicio quienes asuman la formación en interpretación, regla seguida por las principales facultades donde se enseña la ICF, que son el marco en el cual se realiza la investigación. La gran ventaja de la investigación realizada por profesionales es que se evitan

los errores de formulación cometidos en el pasado en relación, por ejemplo, a los parámetros válidos a la hora de medir la calidad de una prestación de interpretación, pero se corre el riesgo, como hemos comprobado, de incurrir en errores metodológicos porque la gran mayoría de los intérpretes carece de formación investigadora adecuada y propia, y hasta ahora apenas existía ningún doctorado específico en interpretación.

- El antídoto al punto anterior es el trabajo en equipo (Gile 1995c), por lo que se impone la necesidad de organizar equipos de investigación que colaboren entre sí. No obstante, la formación específica en CIR es prácticamente nula y apenas existen grupos de investigación propiamente dichos en el ámbito de la interpretación de conferencias (en España, por ejemplo, se creó el primero hace unos tres años en la Universidad de Granada), ni una colaboración interdisciplinaria asentada. Además las implicaciones prácticas de dicha organización constituyen un escollo importante para su realización, tanto más cuanto que, como ya hemos visto, la disponibilidad es limitada y está sujeta a muchos condicionantes, por no citar los problemas relacionados con la financiación de los mismos (Shlesinger et al. 1997).

c) Logísticos:

- En muchas reuniones internacionales (tanto de carácter político como de carácter comercial o económico), la confidencialidad de la reunión o los derechos de los organizadores impiden la grabación de los discursos para su análisis posterior. En entornos académicos, la confidencialidad también puede ser un problema para obtener información o grabar sesiones de evaluación.
- A diferencia de la traducción, casi nunca se pueden encontrar diversas versiones interpretadas de un mismo texto (Kalina 1993) —excepto en casos puntuales en televisión, como sucedió, por citar un ejemplo, con el discurso de Isabel II tras la muerte de Diana de Gales—, lo que imposibilita una

comparación directa. Así, incluso un gran volumen de material auténtico sólo dará lugar a información limitada, lo que dificulta la obtención de conclusiones extrapolables y válidas.

- Las transcripciones llevan un tiempo ingente y si varias personas intervienen en el proceso se produce riesgo de sesgo. Tampoco existen pautas claras de transcripción que incorporen todos los elementos prosódicos, que son de una importancia capital en el análisis de toda prestación.
- En cualquier caso, recordemos que el estudio de las transcripciones puede adulterar la esencia misma de la interpretación, a saber, el discurso oral. Por su parte, el estudio de dos discursos orales en paralelo conlleva muchos problemas cognitivos en relación con la capacidad de memoria (susceptibles de ser resueltos gracias a las nuevas tecnologías, como ya hemos comentado).

Con la descripción de los Modelos de los Esfuerzos de Gile y la explicitación de los problemas fundamentales de índole humana, formativo-académica y logística que aquejan a la investigación en interpretación de conferencias cerramos esta primera parte y pasamos a presentar nuestro estudio empírico que debe poder contribuir a la identificación de los indicadores de calidad en interpretación.

Parte II: Una aproximación empírica



**Análisis de los criterios de un jurado en un posgrado de
interpretación de conferencia médica**

Como apuntábamos en la introducción general, uno de los propósitos de este trabajo es contribuir al análisis de los criterios o indicadores de la evaluación de la calidad en interpretación mediante una investigación empírica y observacional y, en particular, mediante un estudio de caso en la encrucijada entre el ámbito académico y el profesional.

La siguiente cita ilustra la necesidad acuciante de estudios de este tipo que todavía tiene la disciplina interpretativa:

Most scientific disciplines need a descriptive foundation. In interpreting research there is not enough observational data yet, and Stenzl's call for more descriptive studies is still topical. It is therefore important to give such studies a chance by recalling their legitimacy as scientific endeavours per se even when they are not followed by hypothesis-testing (Gile 1998:72)

Concretamente, nuestro estudio consiste en el análisis de los criterios de evaluación utilizados por los miembros de diversos tribunales de examen en un posgrado de interpretación de conferencia médica. Estudiaremos cuatro sesiones de deliberación o evaluación de 18 estudiantes ante un total de siete examinadores (69 evaluaciones en total), a fin de arrojar luz sobre aquellos aspectos que nos permitan entender las variables en juego en la evaluación de un posgrado en interpretación. Para ello, procesaremos el corpus de que disponemos —y que detallamos más adelante—, cuantitativa y cualitativamente, de manera a poder responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuántos parámetros o criterios de evaluación (en adelante **indicadores**) han considerado pertinentes los evaluadores? ¿Cuáles son? ¿Con qué frecuencia se han mencionado?
2. ¿Existen indicadores mencionados exclusivamente en su acepción positiva o negativa?

3. ¿Existe alguna correlación cuantitativa entre la crítica realizada por los evaluadores y las puntuaciones obtenidas por los estudiantes?
4. ¿Han tenido en cuenta los evaluadores la dificultad o el estilo del discurso original? ¿Cómo inciden las características del original en la evaluación?
5. ¿Qué variabilidad existe entre los evaluadores? ¿Prestan atención a los mismos parámetros? ¿Varía el grado de exigencia?
6. ¿Cómo influyó la hoja de evaluación remitida a los intérpretes-evaluadores en sus valoraciones?
7. ¿Podemos agrupar los indicadores en categorías? ¿Cuáles? ¿Cuál sería su importancia relativa?
8. ¿Qué porcentaje de los indicadores identificados tiene que ver con problemas relacionados con la cognición en la interpretación, ya sea a nivel de comprensión, de la gestión de la presión cognitiva o de la producción del discurso?

Respecto a esta última pregunta, recordemos que el Modelo de los Esfuerzos de la simultánea y la hipótesis de la “cuerda floja” asociada al Modelo explican que, en función de la carga cognitiva, el intérprete se ve en ocasiones superado por los acontecimientos y no realiza una prestación a la altura de lo que sus conocimientos lingüísticos y extra-lingüísticos permitirían suponer en términos absolutos. Los Modelos de los Esfuerzos explican diversos condicionantes susceptibles de desencadenar problemas y las preguntas planteadas pueden ayudarnos a ver cuáles son esos desencadenantes en las conferencias médicas. Por otra parte, según los Modelos, los puntos débiles del intérprete pueden aflorar tanto a partir de la dificultad de comprensión del discurso original como de la de reformular un discurso de llegada optimizado. Las estrategias de

preparación y de aprendizaje nos ayudan a superar las dificultades. Resulta interesante pues utilizar el marco conceptual de los Modelos de los Esfuerzos para ver, por medio de los comentarios de los evaluadores, cuáles son los puntos débiles que se identifican con mayor frecuencia y cuáles son las estrategias o tácticas que los evaluadores aconsejan para superarlos.

Con las citadas preguntas en mente, la **segunda parte** de nuestro trabajo se divide en los siguientes capítulos: en el capítulo 7 presentamos la descripción pormenorizada de las condiciones en las que se celebraron las pruebas que dieron lugar a nuestro corpus. En el capítulo 8 damos cuenta de la metodología utilizada en las distintas fases del proceso, desde la grabación del material al establecimiento de los indicadores y la creación de la base de datos. Seguidamente, en el capítulo 9 nos adentramos plenamente en el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos del corpus de forma a poder responder a las preguntas de investigación anteriormente planteadas. El capítulo 10 está dedicado al análisis de concordancia interobservador realizado para contrastar y verificar la sistemática utilizada en extracción de indicadores y categorías.

7. Descripción: un posgrado de especialidad

El Posgrado de Interpretación de Conferencia Médica fue un curso especial en la medida en que la formación de posgrado en interpretación suele ser generalista y no especializada, y los escasos cursos de especialización existentes suelen tener una duración mucho más breve y un formato de seminario.

Por consiguiente, nos parece pertinente proceder a una descripción pormenorizada del curso, a fin de explicitar el contexto en el que se produjo el corpus objeto de nuestro estudio, puesto que de este modo se podrá comprender con mayor claridad el análisis ulterior. En los siguientes apartados presentamos la descripción del curso, sus objetivos, la estructura, los participantes, el profesorado y las jornadas de evaluación

7.1. Marco

La Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona, juntamente con el Instituto de Educación Continua de la misma Universidad (IdEC), organizó un curso de posgrado en Interpretación de Conferencia Médica que se celebró de enero a marzo de 2001, con una duración de 200 horas y un valor académico de 20 créditos.¹⁹ El curso contó con la participación de 18 estudiantes; una característica esencial fue el

¹⁹ El curso fue concebido y dirigido por Vida Ozores Álvarez, en calidad de Directora del Diploma, y por Núria Petit Fontserè, como Coordinadora. Vida Ozores Álvarez es intérprete de conferencia en ejercicio, fundadora de la Escuela Universitaria de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora de interpretación en la FTI de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona hasta el año 2004. Por su parte, Núria Petit es intérprete de conferencia en ejercicio, doctora en Filología Románica por la Universidad de Barcelona, y fue profesora de interpretación en la FTI de la UPF hasta el año 2003.

sistema de evaluación semanal que detallaremos más adelante y que constituye la base del corpus de nuestro estudio.

7.2. Objetivos

Como apunta la siguiente cita de la directora del programa, el curso tuvo una clara orientación profesional y práctica, y un enfoque didáctico encaminado, por una parte, a proporcionar a los participantes los conocimientos y los esquemas básicos de anatomía, fisiología y patología que los intérpretes especializados deben tener y, por otra, familiarizarlos en el uso de la terminología y la fraseología médicas, así como a enseñar técnicas de preparación específica para congresos médicos.

“Sabemos que siempre que hay una buena interpretación simultánea en un congreso médico, la gran mayoría de los participantes prefiere seguir las sesiones y expresarse en ellas en su propio idioma. El objetivo del curso es formar a unos profesionales que, por la calidad de su trabajo, contribuyan a que el español siga estando presente en las reuniones internacionales de carácter científico” (Vida Ozores, Presentación de los objetivos del curso, 2001)

7.3. Estructura

Cada una de las diez semanas del curso fue concebida como un bloque temático distinto con una programación estructurada atípicamente de jueves a miércoles. Las clases se impartían cuatro días a la semana en bloques de 4 horas, de modo que el tiempo restante quedara libre para el trabajo personal de los alumnos. El quinto día, miércoles, quedaba destinado a la evaluación semanal (detallamos la programación en la tabla 25). La combinación lingüística del curso fue inglés-español, si bien hubo dos sesiones especiales dedicadas a la práctica de ejercicios de inversa, español-inglés.

Tabla 25: Programación semanal

| Sem. | Jueves Medicina – teoría | Viernes Medicina - teoría | Lunes Práctica Interpretativa | Martes Práctica interpretativa | Miércoles Evaluación |
|------|---|--|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| 1. | Bioquímica | Genética | Fraseología médica | Intérp. docente 1 | SESIONES DE EVALUACIÓN |
| 2. | Biología: célula, histología, microorganismos | Anatomía I: aparato locomotor | Intérp. docente 1 | Fraseología médica | |
| 3. | Anatomía II: sistema respiratorio, cardio- vascular, digestivo, genitourinario, osteología del cráneo, vascularización | Fisiología I: s. sanguíneo y endocrino | Intérp. docente 1 | Intérp. docente 1 | |
| 4. | Fisiología II: respiración, renal y reproductor | Fisiología III: S. nervioso S. cardio- circulatorio | Intérp. docente 2 | Intérp. docente 2 | |
| 5. | Patología I: signos y síntomas | Patología II: pruebas diagnósticas | Intérp. docente 2 | Intérp. docente 2 | |
| 6. | Patología III: Enfermedades infecciosas | Patología IV: renal y urológica, endocrina | Intérp. docente 2 | Intérp. docente 2 | |
| 7. | Neumología Cardiología | Neurología Psiquiatría | Intérp. docente 2 | Intérp. docente 2 | |
| 8. | Digestivo Hematología | Cirugía general Ortopedia y trauma | Intérp. docente 1 | Intérp. docente 1 | |
| 9. | Dermatología Reumatología | Otorrino- Oftalmología Cirugía cardiovasc. | Intérp. docente 1 | Sesión especial inversa | |
| 10. | Ginecología: reproducción asistida, neonatología | Epidemiología Bioestadística Pediatría | Intérp. docente 1 | Sesión especial inversa | |

Concretamente, las clases se dividieron en tres categorías:

a) clases magistrales impartidas los dos primeros días de cada bloque temático (jueves y viernes) por dos médicos de familia con experiencia docente. La temática era anatomía, fisiología y descripción de enfermedades (síntomas, diagnóstico y tratamiento). Los dos médicos fueron responsables de la selección y de la elaboración de los materiales entregados a los estudiantes, bajo la supervisión de la dirección del curso.

b) clases prácticas impartidas por dos intérpretes especializados en medicina. Dichas clases se celebraban el tercer y cuarto día del bloque semanal. El objetivo de estas sesiones era trabajar la terminología y la fraseología médicas en español y en inglés, mediante ejercicios de escucha (diferentes acentos en inglés), traducción e interpretación a la vista, elaboración de glosarios, preparación de congresos y ejercicios en cabina a partir de material real de conferencias médicas en vídeo o CD-ROM.

c) sesiones de examen en las que se interpretaba una conferencia real pronunciada por un orador-médico y en las que intérpretes con reputada experiencia en cabina médica y en organización de equipos de intérpretes juzgaron las prestaciones y el progreso de los alumnos en formato abierto, es decir, en presencia de los mismos.

El valor académico del curso fue de 20 créditos.²⁰

20

Módulo I (10 créditos)

1. Conocimientos básicos de medicina.

- 1.1. Los principios biológicos básicos.
- 1.2. Anatomía del cuerpo humano.
- 1.3. Fisiología: estructura y función.
- 1.4. Patología general.

2. Organización de la terminología médica.

- 2.1. Elaboración de glosarios.
- 2.2. Formas substantivas y adjetivas en español y en inglés.
- 2.3. Sufijos y prefijos.
- 2.4. Fraseología.
- 2.5. El glosario monolingüe y el glosario bilingüe.

Módulo II (10 créditos)

1. Conocimientos específicos de medicina.

- 1.1. Medicina interna.
- 1.2. Cirugía.
- 1.3. Epidemiología y estadística sanitaria.

2. Trabajo con material real (conferenciantes, textos, audios, vídeos de congresos médicos).

- 2.1. Preparación guiada y estructurada del material.
- 2.2. Prácticas en cabina sin profesor con grabación y posterior corrección.
- 2.3. Prácticas en cabina con profesor.
- 2.4. Interpretación simultánea de una simulación de congreso (conferencias, comunicaciones, coloquio).

7.4. Sujetos

A priori, el curso iba dirigido a profesionales de la interpretación en activo que desearan introducirse en el campo de la interpretación simultánea médica y a estudiantes que hubieran cursado previamente un Máster generalista en interpretación de conferencias. En la práctica, estos dos perfiles se combinaron con el de licenciados en traducción e interpretación con escasa experiencia profesional como intérpretes o sin ella. El curso exigía una dedicación a tiempo completo.

7.5. Pruebas de selección

Los candidatos tuvieron que demostrar sus méritos en dos etapas. Por un lado, tuvieron que remitir un currículum vitae acreditativo de la formación académica exigida o bien de la experiencia suficiente como intérprete profesional. Por el otro, tuvieron que someterse a unas pruebas de selección para demostrar su competencia interpretativa. Fueron admitidos aquellos candidatos sin problemas de comprensión y con dominio de los mecanismos fundamentales de la interpretación simultánea.

Las pruebas constaron de:

- a) una prueba de interpretación simultánea inglés-español de unos 15 minutos a velocidad creciente. Se trataba de juzgar el conocimiento pasivo del inglés, la fluidez en la prestación, la capacidad de concentración y la aptitud para resolver el problema de la velocidad;
- b) una entrevista en inglés y en español donde se comentó el currículum de cada uno de los candidatos, su motivación para seguir el curso, así como sus perspectivas profesionales.

7.6. Profesorado

Además de dos médicos de familia responsables de la formación médica fundamental, y de dos intérpretes especializados en medicina (todos ellos con experiencia docente universitaria previa), el curso contó con la colaboración de dos especialistas en fraseología médica y en edición médica.

7.7. Evaluación

La evaluación del Diploma de Posgrado tuvo cuatro particularidades básicas:

- evaluación semanal;
- oradores-médicos;
- jurado variado;
- deliberaciones abiertas (ante los estudiantes).

Estas particularidades suponen otras tantas diferencias en el formato habitual de evaluación en cursos de posgrado en interpretación.

Así, en primer lugar, en vez de un único examen final, la dirección del curso optó por organizar un examen semanal. Dicho examen tenía lugar cada miércoles por la tarde, como cierre de las semanas temáticas y su duración total era de cuatro horas divididas en dos partes iguales. Cada parte correspondía al examen de la mitad de los 18 estudiantes del posgrado e iba seguida de unos 45 minutos de evaluación-comentarios del jurado. Tras un breve receso, daba comienzo la segunda parte del examen para evaluar al resto del grupo, exactamente con el mismo formato.

En segundo lugar, los oradores que pronunciaban el discurso del examen no eran profesores del curso, sino médicos contratados para reproducir una conferencia real que hubieran impartido o tuvieran que impartir en un congreso médico. La única consigna que se les dio fue que presentaran su ponencia de

forma habitual, como lo habían hecho o pensaban hacerlo en el congreso médico correspondiente. Esto supone una diferencia clara respecto a los exámenes normales de interpretación, con discursos elaborados, estructurados, coherentes y presentados (normalmente en formato leído aunque oralizado) por parte de un intérprete-profesor. Es preciso señalar que la lengua materna de prácticamente todos los ponentes era el español, y el nivel de inglés fue diverso, así como el abanico de estilos y acentos. Todos los médicos utilizaron apoyo audiovisual (transparencias o *Powerpoint*) y algunos de ellos leyeron.

En tercer lugar, los evaluadores o miembros del jurado variaban de una sesión a otra y el número de miembros tampoco fue uniforme. En total, 12 intérpretes ejercieron como miembros del jurado, y en función de las sesiones de examen, se contó con un mínimo de dos evaluadores y un máximo de cuatro. Este último punto hace que existan variaciones en el lapso de tiempo de la evaluación de cada examinando. Todos los examinandos fueron evaluados en cada sesión un mínimo de 10 minutos y un máximo de media hora. No creemos, sin embargo, que este hecho sea relevante en nuestro estudio, puesto que cada examinando debía interpretar media hora por sesión de examen, y ninguno de ellos sabía el momento concreto en que estaba siendo juzgado por un evaluador, de modo que cada examinando debía interpretar media hora en cualquier caso.

Todos los estudiantes fueron juzgados por un único intérprete / evaluador en cada una de las sesiones (salvo en tres ocasiones en las que dos miembros del jurado juzgaron a un mismo estudiante), es decir que cada estudiante era asignado a un miembro del jurado responsable de su evaluación y de los comentarios posteriores.

El formato abierto de la evaluación constituye la cuarta y última especificidad, esencial, por cuanto que, tras escuchar en directo el original y las prestaciones de los estudiantes, y anotar en un papel durante ese tiempo los elementos que juzgaban relevantes, los evaluadores debían emitir sus

valoraciones en voz alta, ante el conjunto de los examinandos (tanto los que se acababan de examinar como aquellos que se examinarían en la segunda conferencia una hora después) y ante el resto de colegas evaluadores. No se trata pues de un formato clásico de “deliberación” interna entre intérpretes, docentes o evaluadores, sino de una evaluación o asesoramiento dirigida a los propios estudiantes. En nuestro proyecto de investigación pudimos comprobar que la deliberación de un jurado en una evaluación abierta, “en vivo y en directo”, da lugar a momentos de acción-reacción entre evaluadores y examinandos y, por lo tanto, la convierte en una evaluación didáctica, lo que aumenta considerablemente el volumen de datos total del corpus (que veremos más adelante) respecto a lo que sería una deliberación “en privado” entre evaluadores. En definitiva, por tratarse de una reacción directa y espontánea ante un ejercicio de interpretación concreto, arroja datos muy amplios y valiosos.

Es justamente el conjunto de observaciones y comentarios realizados por los intérpretes-evaluadores responsables de juzgar las prestaciones de los estudiantes durante las cuatro últimas sesiones de examen lo que constituye nuestro corpus.

La dirección del programa remitió una pequeña hoja de evaluación a modo de pauta, no obligatoria, a cada evaluador vía e-mail antes del examen, y que reproducimos en la siguiente tabla (nº 26). Asimismo, los evaluadores habían recibido las explicaciones pertinentes sobre el formato abierto de la evaluación.

Tabla 26: Protocolo orientativo para enseñantes / evaluadores

| |
|--|
| DIPLOMA UNIVERSITARIO DE POSGRADO EN INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIA MÉDICA |
| HOJA DE EVALUACIÓN |
| ESTUDIANTE DEL POSGRADO: _____ |
| 1. TRANSMISIÓN FIEL Y COMPLETA DEL MENSAJE |
| 2. TERMINOLOGÍA PRECISA |
| 3. VOZ Y TONO ADECUADOS |
| 4. CLARIDAD Y PUNTUACIÓN |
| 5. CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA |
| 6. CAPACIDAD DE RESOLVER LOS PROBLEMAS DE VELOCIDAD Y DENSIDAD DE LA INFORMACIÓN |
| 7. CAPACIDAD DE RESISTENCIA, DE "AGARRARSE" Y NO TIRAR LA TOALLA |
| <u>RESUMEN — ENUMERAR:</u> |
| LAS POTENCIALIDADES QUE MUESTRA EL ALUMNO Y QUE PUEDE DESARROLLAR |
| LAS PRINCIPALES CARENCIAS OBSERVADAS |
| NOMBRE DEL INTÉRPRETE JUEZ |
| FECHA |

Esta hoja de evaluación se elaboró partiendo de los criterios de Bühler (1986), modificados, adaptados y ampliados en función del criterio profesional y académico de la dirección del curso.

Además de utilizar el impreso de evaluación como pauta evaluativa, cada evaluador debía completarlo para todos los estudiantes juzgados y remitirlo a los responsables del posgrado.

En el análisis estudiaremos también la posible influencia de este protocolo en los comentarios de los evaluadores y en las puntuaciones de los estudiantes.

7.8. Perfil de los intérpretes-evaluadores

La selección de los evaluadores se realizó en función de su reputada trayectoria profesional como intérpretes médicos, así como de su potencial como futuros empleadores de los examinandos. En total, fueron doce los evaluadores del posgrado, de todo el territorio nacional.

Por su experiencia y afiliación los perfiles fueron los siguientes:

- 6 miembros de Asociación de Intérpretes de Conferencia de España (AICE);
- 3 miembros de AIIC (uno de ellos profesor titular de interpretación de una universidad española y otro docente en un Máster en Interpretación);
- 3 intérpretes de conferencia especializados en medicina (uno de ellos doctor y otro con larga experiencia docente en una universidad española).

Algunos participaron en una única sesión de examen; otros repitieron hasta en cinco sesiones.

De los doce, siete estuvieron presentes en las cuatro últimas sesiones del curso, que son las que constituyen el corpus de nuestro trabajo.

En definitiva, tenemos un total de 4 sesiones de examen para el conjunto de los 18 estudiantes, juzgadas por un total de siete intérpretes-evaluadores. La siguiente tabla ilustra la participación de los evaluadores (de los siete evaluadores, uno intervino tres semanas, tres intervinieron dos semanas, y tres

intervinieron una semana), así como la cantidad de prestaciones evaluadas por cada uno en las distintas jornadas de examen.

Tabla 27: Participación de los intérpretes-evaluadores

| Evaluadores | Prestaciones evaluadas | | | | T |
|------------------|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1ª sesión | 2ª sesión | 3ª sesión | 4ª sesión | |
| I | 8 | | | 5 | 13 |
| II | 8 | 9 | | 4 | 21 |
| III | 4 | | 6 | 4 | 14 |
| IV | | 9 | 5 | | 14 |
| V | | | 3 | | 3 |
| VI | | | 1 | | 1 |
| VII | | | | 3 | 3 |
| Total (T) | 20 | 18 | 15 | 16 | 69 |

A continuación, relacionamos los nombres de los ponentes y el título de las conferencias, a fin de que pueda comprenderse el nivel de las mismas, así como la referencia de los evaluadores para las sesiones objeto de nuestro estudio:

Tabla 28: Ponentes, conferencias y evaluadores

| Sem | Ponente / Especialidad | Conferencias / Examen | Evaluadores |
|-----|---|---|-------------|
| 1 | Dr. Enric Puig (Biología) | El genoma humano | ↓ |
| 2 | Dr. Joaquim Mullol (Inmunología) | Conferencia 1: <i>Role of respiratory epithelium in nasal inflammation</i> Conferencia 2: <i>Diagnosis and treatment of allergic rhinitis</i> | |
| 3 | Dra. Susana Rodríguez (Rehabilitación trauma) | Conferencia 1: Rehabilitación trauma: cadera Conferencia 2: Rehabilitación trauma: hombro y rodilla | |
| 4 | Dr. Alex Roca (Cardiocirculatorio) | Conferencia 1: <i>Calcium antagonists in the treatment of hypertension</i> Conferencia 2: <i>Therapeutical compliance in hipertensión</i> | |
| 5 | Dr. Pablo de la Torre (Diagnóstico por la imagen) | Diagnóstico por la imagen Conferencia 1: Masas testiculares atípicas Conferencia 2: Masas pequeñas e indeterminadas | |
| 6 | Dr. Joan Ocón (Nefrología) | Conferencia 1: MAPA: monitorización ambulatoria de la presión arterial Conferencia 2: estrés y alostasis: un enfoque dinámico de los factores de riesgo cardiovascular | |

| | | | |
|----|--|--|----------------------|
| 7 | Dra. Susana Rodríguez (Rehabilitación trauma) | Rehabilitación neuro: manejo de la espina bífida | I II III |
| 8 | Dr. Miquel Sans (Digestivo) | Conferencia 1: <i>Adhesion molecules in experimental colitis</i> Conferencia 2: <i>The 4G / 5G polymorphism of the Pal-1 is a major determinant of fibrinolysis</i> | III IV V VI |
| 9 | V. Ozores / Dr. John Beatty (Cardiovascular) | Cardiología | II IV |
| 10 | Dr. Venicio Sanz (Dermatología) | Programa Lepra 2000 Enfermedades dermatológicas importadas | I II VII |

8. Metodología

8.1. Corpus del Posgrado de Interpretación Médica (CPIM)

El corpus sobre el que hemos trabajado es el conjunto de observaciones y valoraciones del jurado de las cuatro últimas sesiones del curso de posgrado. Queremos subrayar muy especialmente que restringimos la transcripción a las observaciones del jurado, y no a los originales de las ponencias o las prestaciones de los examinandos, puesto que el objeto de nuestro estudio son todos aquellos aspectos que de un modo u otro llamaron la atención de los intérpretes-evaluadores o que merecieron sus observaciones, independientemente del grado de acierto de su valoración.

8.1.1. Grabación

En total, grabamos ocho horas de comentarios y valoraciones por parte del jurado correspondientes a las cuatro jornadas. La grabación se realizó en cintas

de audio en la pletina del aula didáctica donde se celebraron las pruebas.²¹

8.1.2. Transcripciones

Seguidamente procedimos a transcribir literalmente las cintas grabadas. Las casi ocho horas de grabación dieron lugar a las 83 páginas transcritas, que organizamos en forma de fichas para facilitar su verificación y que se pueden consultar en el **anexo A1**. Las fichas separan cada una de las intervenciones e identifican a evaluadores y a examinandos mediante códigos.

Así, cada ficha corresponde a una evaluación concreta, y consta de un encabezado de referencia y cuatro registros: entrada, jornada, evaluador y estudiante. La entrada corresponde a la identificación numérica de cada ficha. La jornada se refiere a la sesión de examen y se identifica con ordinales de 1º a 4º. Los evaluadores son identificados con cifras romanas, del I al VII. Cada uno de los 18 estudiantes que participaron en el curso se reconoce con la letra “e” minúscula más su correspondiente cardinal del 1 al 18. Por último, hemos procedido a un recuento de las palabras de cada intervención.

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|---|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| nº1 | 1ª | II | e08 | Unidad de análisis / Corpus |
| — Intervención del intérprete-evaluador — | | | | |
| Recuento total de palabras: xxx | | | | |

²¹ El curso se desarrolló en el aula didáctica de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UPF. Dicha aula cuenta con:

- una mesa doble del profesor / orador, con consola de mesa presidencial con micro y altavoz incorporados, y los dispositivos de control de los sistemas audiovisuales del aula (cassette, vídeo, televisión, DVD, etc.);
- cinco cabinas dobles, normalizadas de acuerdo con las normas ISO 4043 y UNE 1-094 de AENOR, y equipadas con doble consola digital (Philips LBB 3520 / 00), TV de 14” con vídeo incorporado y doble pletina de cassette para que los estudiantes puedan seguir las conferencias, grabar el original o sus propias prestaciones;
- una gran mesa central dotada de 12 consolas de interpretación (Philips LBB 3551 / 00) para público.

8.2. Recogida de la información estadística

La primera dificultad con la que nos encontramos fue cómo proceder al vaciado de la cantidad de información que aparecía en el corpus y ordenarlo de forma apta para el análisis ulterior. Después de varias lecturas, optamos por extraer los datos objeto de análisis mediante la elaboración de una hoja de datos en formato EXCEL con todos los registros que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 29: Registros de la recogida de datos

| Registros | Explicación |
|---|---|
| Entrada global | Número de entrada general. |
| Entrada / jornada | Número de entrada concreto de la jornada de examen. |
| Jornada número | 1ª, 2ª, 3ª o 4ª |
| Evaluador | I, II, III, IV, V, VI o VI |
| Estudiante | De e01 a e018 |
| Recuento palabras x intervención | Duración de la intervención del evaluador medida en número de palabras. |
| Nº mención / evaluador | Numeración de cada una de las observaciones realizadas por cada evaluador en cada una de sus intervenciones. |
| Número total de menciones | Recuento total del punto anterior. |
| Indicadores | Menciones / parámetros concretos de los evaluadores en sus intervenciones. |
| Explicación del jurado | Ejemplos o puntualizaciones de los evaluadores respecto a la observación realizada. |
| Negativo | Marca N si la mención del jurado se ha realizado como crítica a la prestación. |
| Positivo | Marca P si la mención se refiere positivamente a la prestación del estudiante. |
| Neutros | Marca A, si la mención se ha realizado en abstracto, a modo ilustrativo o como consejo, sin referencia concreta a un error o a un acierto. |
| Comentarios sobre el / la ponente | Comentarios de los evaluadores en cuanto al discurso original, susceptibles de influir en la ponderación de los resultados. |
| Observaciones sobre el / la evaluador / a | Comentarios de la autora de este trabajo respecto al estilo y al <i>modus operandi</i> del evaluador, susceptibles de suscitar una ponderación de los resultados. |

El vaciado del corpus ha dado lugar a una base de datos con un total de **846** entradas, disponible para su consulta en el **anexo A2** al presente trabajo.

8.3. Identificación de indicadores

A partir de las transcripciones de las deliberaciones y comentarios del tribunal durante las sesiones de examen, identificamos los criterios de evaluación o parámetros (para nosotros, **indicadores**²²) que los miembros del jurado consideraron pertinentes a la hora de evaluar una prestación de interpretación en el contexto que nos ocupa.

El proceso fue completamente inductivo, puesto que no partimos de ninguna nomenclatura o categoría preestablecida. Seguimos una metodología empírica; no nos consta ningún precedente en un estudio de este tipo en interpretación. Asimismo, el proceso fue lento, por etapas, intentando garantizar en cada paso la viabilidad del planteamiento metodológico y, en aras de la fidelidad, a la nomenclatura utilizada por los evaluadores, procuramos extraer los criterios y observaciones en los términos expresados por los miembros de cada tribunal.

Necesitamos diversas lecturas para extraer los elementos susceptibles de ser marcados por ser relevantes desde el punto de vista evaluativo. El hecho de que la evaluación se hiciera en directo ante los estudiantes posiblemente condicionara el estilo de más de un evaluador y pudiera ser que para no herir sensibilidades el discurso de algunos evaluadores no siempre fuera perfectamente explícito o incluso estructurado. Así, tras diversas lecturas, optamos por marcar sobre papel los parámetros evaluativos relevantes y los trasladamos a la ficha de acuerdo con los registros presentados en el apartado

²² Los aspectos destacados por los miembros del jurado no siempre constituyen criterios de evaluación en sentido estricto (en ocasiones pueden ser pautas didácticas, por ejemplo); de ahí que hayamos optado por el término ‘indicador’ que engloba en este caso tanto criterios de evaluación como observaciones, pautas o requisitos necesarios para una buena interpretación.

anterior. Es decir, para cada elemento marcado asignamos un número de entrada global, un número de entrada respecto a la jornada, detallamos la jornada, el evaluador que hace el comentario, con respecto a qué estudiante, etc.

A título ilustrativo, presentamos aquí una pequeña muestra del corpus y de las fichas (anexos A1 y A2) para hacer más comprensible el proceso de identificación de indicadores y la transformación del corpus en fichas:

Tabla 30: Ejemplo de identificación de indicadores

| nº21 | 2ª | IV | e11 | ESC |
|--|----|----|-----|-----|
| -(¿e11?...) sólo se dice en dos o tres, como máximo. Sin embargo, yo creo que, aunque el inglés tenga esta economía de palabras, el español en algunos casos todavía la puede tener más. Luego te explicaré el porqué. Ante todo te felicito porque, la verdad, el índice del... como dice aquí, "trasmisión fiel y correcta del mensaje"... la verdad es que había muy buena correlación entre el contenido y lo que tú estabas diciendo, en principio, ibais tanto el orador como tú a la misma velocidad. Además, no había ningún <i>décalage</i> , no había ninguna diferencia entre lo que decía él y lo que decías tú. Había fidelidad al contenido, <i>grosso modo</i> . Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general. Luego, vamos a ver, el vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el <i>ulcerative</i> , "ulceroso". Nunca has dicho "ulcerativo", y esto una cosa en la que todos caemos, empezando por mí. | | | | |

| Entrada global | Entrada /jornada | Jornada Nº | Evaluador | Estudiante | Recuento palabras x intervención | Nº total de observaciones | Nº observación x evaluador | Indicadores |
|----------------|------------------|------------|-----------|------------|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|--|
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 1 | Fidelidad al contenido |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 2 | Velocidad |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 3 | <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 4 | Fidelidad al contenido |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 5 | Terminología |

Así, una vez efectuado el primer vaciado de la información, obtuvimos un total de **153** indicadores distintos que detallamos más adelante en la tabla 31. Como pauta de un recuento riguroso, decidimos citar cada indicador una sola vez en caso de redundancia del evaluador al evaluar un mismo punto, pero tantas veces

como se repitiera la observación en momentos distintos de la evaluación. Atribuimos la redundancia a una lógica voluntad de explicitación didáctica, y consideramos que la repetición de un indicador en otro punto corresponde a la detección de un nuevo punto débil o fuerte de la prestación del estudiante, lo que justifica su inclusión como nueva entrada en la ficha de datos.

Cabe subrayar que el volumen de entradas generado (846), sumado a la dilatación en el tiempo que requerimos para marcar todo el corpus y generar la base de datos, dio lugar a una excesiva heterogeneidad en la nomenclatura utilizada que exigió un proceso posterior de reducción de indicadores que detallamos en el siguiente apartado.

8.4. Reducción de indicadores

Una primera observación de los datos obtenidos y reagrupados permitió detectar que algunos indicadores eran sinónimos o redundantes y otros demasiado generales o poco explícitos. Puesto que también era indispensable conseguir una cierta homogeneidad en la enumeración de los indicadores, procedimos a una criba o reducción de indicadores que explicamos seguidamente y ejemplificamos en la tabla 30.

De hecho, aunar indicadores similares bajo un mismo epígrafe resultó una tarea delicada y compleja porque, como ya hemos apuntado, desde el principio quisimos ceñirnos en la medida de lo posible a los términos utilizados por los evaluadores. Por consiguiente, optamos por una criba progresiva y cíclica, en cuatro etapas, realizada en diversas lecturas sucesivas. En cada una de las etapas, tras realizar nuestra propia selección, debatimos y corroboramos con otros cuatro intérpretes docentes las decisiones tomadas en cuanto a la fusión de diversos indicadores en un único denominador. La primera etapa corresponde simplemente al proceso más obvio: la unificación de sinónimos (por ejemplo, incoherencias; incongruencias; contrasentidos; contradicciones); las siguientes

etapas implicaban también una unificación de conceptos que globalmente se pueden considerar parejos, aunque no lo sean desde un punto de vista estricto, como sucede con “pronunciación”, “vocalización” y “dicción” (que hemos unificado), o “ritmo” que hemos dejado aparte, aunque en ocasiones, tal como apuntan Pérez-Luzardo, Iglesias, Jiménez y Blasco (2005), bien parece utilizarse como sinónimo de fluidez o incluso de entonación.

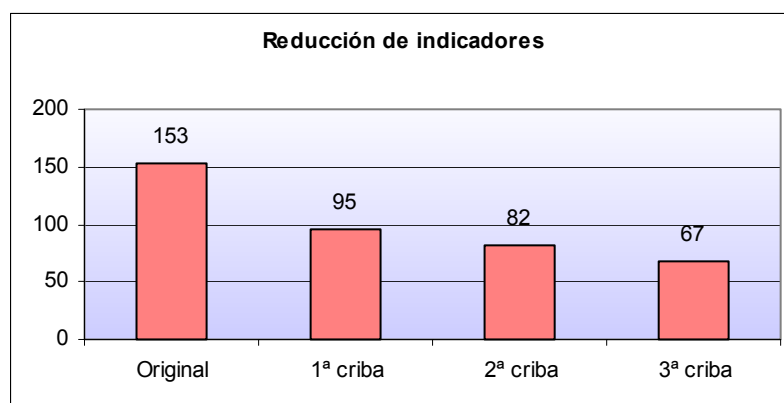
Los ejemplos que presentamos en la tabla 31 ilustran con mayor detalle el proceso seguido en la reducción de indicadores:

Tabla 31: Ejemplos de reducción de indicadores

| Indicadores originales | Solución adoptada |
|---|---|
| Incoherencias; incongruencias; contrasentidos; contradicciones | Coherencia |
| Conocimiento de siglas; captar nombres de los fármacos; captar los nombres de los ensayos | Captar nombres propios (fármacos, siglas...) |
| Aplomo <> aturullarse | Aplomo |
| No decir tonterías; no inventar | No inventar |
| Control de los nervios; control del estrés | Control del estrés |
| Enlazar las frases; puntuación; estructuración del discurso | Puntuación (enlazar las frases) |
| Cantinelas; entonación | Entonación (modulación de la voz) |
| Uso de “soportes” exteriores; manejo adecuado de la información visual; uso informativo de las diapositivas | Manejo adecuado / inadecuado de la información visual |
| Capacidad de análisis; capacidad de resolución de problemas | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) |
| Finalización de las frases; compleción de la información | Finalización de la información |
| Fluidez; traducción a borbotones | Fluidez |
| No tirar la toalla; no renunciar; no rendirse | No tirar la toalla / rendirse |
| Formación continua; mejora continua | Formación & mejora continua |
| Vocalización; pronunciación; dicción | Vocalización / Pronunciación / Dicción |
| Mantenimiento del purismo lingüístico; uso del español | Uso del español |
| Aprehender el discurso original; captar la lógica del discurso | Aprehender el discurso original (la lógica) |

En resumen, de un total de 153 indicadores en la extracción inicial de datos pasamos a 67 en la última criba realizada:

Fig. 3: Reducción de indicadores



Veamos en la tabla 32 el detalle de los indicadores en las sucesivas etapas. Los indicadores están ordenados por frecuencia (F) y por orden alfabético.

Tabla 32: Tres etapas de reducción de indicadores y frecuencias

| ORIGINAL: 153 indicadores | | F | 1ª CRIBA: 95 indicadores | | F | 2ª CRIBA: 82 indicadores | | F |
|---|---|----|--|---|----|--|---|---|
| 1. Añadidos innecesarios | 1 | 1 | 1. Aprender el tema | 1 | 1 | 1. Rapidez mental analítica | 1 | |
| 1. Aprender el tema | 1 | 2 | 2. Capacidad de análisis | 1 | 2 | 2. Regularidad en la prestación | 1 | |
| 2. Cantinela / Gestión de esfuerzos | 1 | 3 | 3. Captar los nombres de los ensayos / no inducir a error | 1 | 3 | 3. Aprender el discurso original | 2 | |
| 3. Capacidad de análisis | 1 | 4 | 4. Captar nombres propios | 1 | 4 | 4. Captar la lógica del discurso | 2 | |
| 4. Captar los nombres de los ensayos / no inducir a error | 1 | 5 | 5. Conocimiento de siglas | 1 | 5 | 5. Concentración y abstracción del entorno | 2 | |
| 5. Claridad en el discurso | 1 | 6 | 6. Enunciación | 1 | 6 | 6. Dicción | 2 | |
| 6. Coherencia | 1 | 7 | 7. Errores fundamentales | 1 | 7 | 7. Falta precisión en los datos | 2 | |
| 7. Comprensión | 1 | 8 | 8. Estructuración del discurso | 1 | 8 | 8. Intuición | 2 | |
| 8. Comprensión lenguaje general | 1 | 9 | 9. Rapidez mental analítica | 1 | 9 | 9. Madurez intelectual | 2 | |
| 9. Comprensión / omisión de datos | 1 | 10 | 10. Regularidad en la prestación | 1 | 10 | 10. No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | 2 | |
| 10. Conocimiento de siglas | 1 | 11 | 11. Visualización del discurso original | 1 | 11 | 11. Reacción al factor sorpresa | 2 | |
| 11. Conocimiento del tema | 1 | 12 | 12. Captar la lógica del discurso | 2 | 12 | 12. Se hace suyo el discurso del orador | 2 | |
| 12. Consistencia lingüística | 1 | 13 | 13. Captar los nombres de los fármacos | 2 | 13 | 13. Traducción "a borbotones" | 2 | |
| 13. Contradicciones | 1 | 14 | 14. Concentración y abstracción del entorno | 2 | 14 | 14. Uso "soportes" exteriores | 2 | |
| 14. Dicción | 1 | 15 | 15. Dicción | 2 | 15 | 15. Actitud física en cabina | 3 | |
| 15. Dicción / seseo | 1 | 16 | 16. Falta precisión en los datos | 2 | 16 | 16. Agilidad mental | 3 | |
| 16. Ecolalia | 1 | 17 | 17. Gestión del estrés | 2 | 17 | 17. Confianza en uno mismo | 3 | |
| 17. Economía sintáctica | 1 | 18 | 18. Intuición | 2 | 18 | 18. Disculparse | 3 | |
| 18. Elegancia | 1 | 19 | 19. Madurez intelectual | 2 | 19 | 19. Enlazar las frases | 3 | |
| 19. Entonación | 1 | 20 | 20. No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | 2 | 20 | 20. Literalidad | 3 | |
| 20. Enunciar con claridad | 1 | 21 | 21. Reacción al factor sorpresa | 2 | 21 | 21. Mantenimiento del purismo lingüístico | 3 | |
| 21. Error de contenido | 1 | 22 | 22. Ritmo | 2 | 22 | 22. Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 | |
| 22. Errores fundamentales | 1 | 23 | 23. Se hace suyo el discurso del orador | 2 | 23 | 23. Modulación de la voz | 3 | |
| 23. Estructuración del discurso | 1 | 24 | 24. Traducción "a borbotones" | 2 | 24 | 24. Pronunciación | 3 | |
| 24. Falta agilidad mental | 1 | 25 | 25. Uso "soportes" exteriores | 2 | 25 | 25. Trabajo de equipo en cabina | 3 | |
| 25. Fluidez | 1 | 26 | 26. Vocalización / trabalenguas | 2 | 26 | 26. Uso de interjecciones | 3 | |
| 26. Gestión de esfuerzos | 1 | 27 | 27. Actitud física en cabina | 3 | 27 | 27. Uso de la memoria a corto plazo | 3 | |
| 27. Gramática | 1 | 28 | 28. Agilidad mental | 3 | 28 | 28. Captar nombres propios | 4 | |
| 28. Identificación de los ensayos | 1 | 29 | 29. Confianza en uno mismo | 3 | 29 | 29. Cultura general | 4 | |
| 29. Incoherencias | 1 | 30 | 30. Disculparse | 3 | 30 | 30. Errores en los datos | 4 | |
| 30. Incongruencias | 1 | 31 | 31. Enlazar las frases | 3 | 31 | 31. Formación continua | 4 | |
| 31. Literalidad | 1 | 32 | 32. Errores en los datos | 3 | 32 | 32. Producto acústico agradable | 4 | |
| 32. Mensaje claro | 1 | 33 | 33. <i>Lapsus linguae</i> | 3 | 33 | 33. Transmisión de ansiedad | 4 | |
| 33. Mensaje claro e inteligible | 1 | 34 | 34. Literalidad | 3 | 34 | 34. Transmisión del mensaje | 4 | |
| 34. Problemas de equivalencia léxica | 1 | 35 | 35. Mantenimiento del purismo lingüístico | 3 | 35 | 35. Control de la situación | 5 | |
| 35. Ausencia de calcos | 1 | 36 | 36. Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 | 36 | 36. Control de la producción | 5 | |
| 36. Pronunciación | 1 | 37 | 37. Modulación de la voz | 3 | 37 | 37. Precipitación | 5 | |
| 37. Rapidez mental analítica | 1 | | | | 38 | 38. Puntuación | 5 | |
| 38. Rectificaciones | 1 | | | | | | | |
| 39. Resistencia / Concentración | 1 | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|----|--|----|
| 40. Resolución de vacíos | 1 | 38. Pronunciación | 3 | 39. Respirar correctamente | 5 |
| 41. Seguridad / Confianza en uno mismo | 1 | 39. Trabajo de equipo en cabina | 3 | 40. Sintaxis | 5 |
| 42. Tergiversación (matiz) | 1 | 40. Uso de interjecciones | 3 | 41. <i>Lapsus linguae</i> | 6 |
| 43. Terminología | 1 | 41. Uso de la memoria a corto plazo | 3 | 42. Vocalización | 6 |
| 44. Traducción | 1 | 42. Vocalización | 3 | 43. Añadidos | 7 |
| 45. Transmisión de metáforas | 1 | 43. Cultura general | 4 | 44. Fidelidad al contenido | 7 |
| 46. Transmisión del mensaje | 1 | 44. Formación continua | 4 | 45. Finalización de frases | 7 |
| 47. Transmisión ideas generales | 1 | 45. Producto acústico agradable | 4 | 46. Serenidad | 7 |
| 48. Uso de siglas | 1 | 46. Puntuación | 4 | 47. Titubeos | 7 |
| 49. Uso del español / Omisión del artículo | 1 | 47. Transmisión de ansiedad | 4 | 48. Cifras | 8 |
| 50. Agilidad mental | 2 | 48. Transmisión del mensaje | 4 | 49. Comprensión | 8 |
| 51. Autocontrol de la producción | 2 | 49. Compleción de la información | 5 | 50. Fluidez | 8 |
| 52. Bagaje básico | 2 | 50. Control de la producción | 5 | 51. Rigor | 8 |
| 53. Captar la lógica del discurso | 2 | 51. Control de la situación | 5 | 52. Comprensión del inglés | 9 |
| 54. Captar nombres de los fármacos | 2 | 52. Precipitación | 5 | 53. Entonación | 9 |
| 55. Comprensión | 2 | 53. Respirar correctamente | 5 | 54. Mensaje claro | 9 |
| 56. Concentración y abstracción del entorno | 2 | 54. Sintaxis | 5 | 55. <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) | 9 |
| 57. Contenido / fidelidad | 2 | 55. Añadidos | 7 | 56. Comprensión del tema | 10 |
| 58. Contrasentidos | 2 | 56. Fidelidad al contenido | 7 | 57. Manejo información visual | 10 |
| 59. Control de la producción | 2 | 57. Finalización de frases | 7 | 58. Mejora continua | 10 |
| 60. Cultura general | 2 | 58. Serenidad | 7 | 59. No inventar | 10 |
| 61. <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) | 2 | 59. Titubeos | 7 | 60. No tirar la toalla | 10 |
| 62. Disimula carencias de captación | 2 | 60. Cifras | 8 | 61. Ritmo | 10 |
| 63. Errores en los datos | 2 | 61. Comprensión | 8 | 62. Uso del micrófono | 10 |
| 64. Falta precisión en los datos | 2 | 62. Fluidez | 8 | 63. Seguridad | 11 |
| 65. Gestión del estrés | 2 | 63. Rigor | 8 | 64. Rectificar | 13 |
| 66. Intuición | 2 | 64. Ritmo | 8 | 65. Tono | 13 |
| 67. Madurez | 2 | 65. Comprensión del inglés | 9 | 66. Coherencia | 14 |
| 68. No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | 2 | 66. <i>Décalage</i> | 9 | 67. Seguir ritmo del orador | 14 |
| 69. Pronunciación | 2 | 67. Mensaje claro | 9 | 68. Resistencia | 15 |
| 70. Reacción al factor sorpresa | 2 | 68. Comprensión del tema | 10 | 69. Capacidad de resolución de problemas | 16 |
| 71. Rectificación | 2 | 69. Manejo información visual | 10 | 70. Silencios | 16 |
| 72. Rectificación / terminología | 2 | 70. Mejora continua | 10 | 71. Aplomo | 17 |
| 73. Ritmo | 2 | 71. No inventar | 10 | 72. Adaptación a la jerga especializada | 19 |
| 74. Se hace suyo el discurso del orador | 2 | 72. No tirar la toalla | 10 | 73. Economía del lenguaje | 21 |
| 75. Traducción demasiado literal | 2 | 73. Uso del micrófono | 10 | 74. Calcos | 22 |
| 76. Transmisión fiel y completa del mensaje | 2 | 74. Corrección lingüística | 11 | 75. Perder el hilo | 22 |
| 77. Uso "soportes" exteriores | 2 | 75. Seguridad | 11 | 76. Problemas de equivalencia léxica | 25 |
| 78. Uso de la terminología | 3 | 76. Entonación | 13 | 77. Control del estrés | 26 |
| 79. Vocalización / trabalenguas | 3 | 77. Rectificar | 13 | 78. Voz | 35 |
| 80. Actitud física en cabina | 3 | 78. Tono | 13 | 79. Conocimientos específicos | 38 |
| 81. Cantinela | 3 | 79. Coherencia | 14 | 80. Omisión de datos | 54 |
| 82. Confianza en uno mismo | 3 | 80. Seguir ritmo del orador | 14 | 81. Uso del español | 70 |
| 83. Control de la producción | 3 | 81. Capacidad de resolución de problemas | 15 | 82. Terminología | 77 |
| 84. <i>Décalage</i> | 3 | 82. Resistencia | 15 | | |
| 85. Disculparse | 3 | 83. Silencios | 16 | | |
| 86. Enlazar las frases | 3 | 84. Aplomo | 17 | | |
| 87. <i>Lapsus linguae</i> | 3 | 85. Adaptación a la jerga especializada | 19 | | |
| 88. Mantenimiento del purismo lingüístico | 3 | 86. Economía del lenguaje | 21 | | |
| 89. Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 | 87. Calcos | 22 | | |
| 90. Modulación de la voz | 3 | 88. Perder el hilo | 22 | | |
| 91. No decir tonterías | 3 | 89. Control del estrés | 24 | | |
| 92. Trabajo de equipo en cabina | 3 | 90. Problemas de equivalencia léxica | 24 | | |
| 93. Traducción "a borbotones" | 3 | 91. Voz | 31 | | |
| 94. Uso de interjecciones | 3 | 92. Conocimientos específicos | 37 | | |
| 95. Uso de la memoria a corto plazo | 3 | 93. Omisión de datos | 49 | | |
| 96. Vocalización | 3 | 94. Uso del español | 63 | | |
| 97. Cifras | 4 | 95. Terminología | 77 | | |
| 98. Comprensión (falta) | 4 | | | | |
| 99. Control de la situación | 4 | | | | |
| 100. Distancia respecto al original | 4 | | | | |
| 101. Formación continua | 4 | | | | |
| 102. Producto acústico agradable | 4 | | | | |
| 103. Transmisión de ansiedad | 4 | | | | |
| 104. Compleción de la información | 5 | | | | |
| 105. Control de la producción / autocorrección | 5 | | | | |
| 106. Fidelidad al contenido | 5 | | | | |
| 107. Precipitación | 5 | | | | |
| 108. Puntuación | 5 | | | | |

| | | | |
|--|----|--|--|
| 109. Respirar correctamente | 5 | | |
| 110. Sintaxis | 5 | | |
| 111. Aturullarse | 6 | | |
| 112. Claridad en el discurso | 6 | | |
| 113. Comprensión del original | 6 | | |
| 114. Control de la voz | 6 | | |
| 115. Finalización de frases | 6 | | |
| 116. Fluidez | 6 | | |
| 117. Coherencia | 6 | | |
| 118. Problemas de equivalencia léxica | 6 | | |
| 119. Comprensión del inglés | 7 | | |
| 120. No inventar | 7 | | |
| 121. Serenidad | 7 | | |
| 122. Titubeos | 7 | | |
| 123. Añadidos | 8 | | |
| 124. Entonación | 8 | | |
| 125. Resistencia / Gestión del cansancio | 8 | | |
| 126. Rigor | 8 | | |
| 127. Ritmo | 8 | | |
| 128. Control de los nervios | 9 | | |
| 129. Aplomo | 10 | | |
| 130. Comprensión del tema | 10 | | |
| 131. Manejo información visual | 10 | | |
| 132. Mejora continua | 10 | | |
| 133. No tirar la toalla | 10 | | |
| 134. Resistencia | 10 | | |
| 135. Uso del español / elegancia lingüística | 10 | | |
| 136. Uso del micrófono | 10 | | |
| 137. Seguridad | 11 | | |
| 138. Capacidad de resolución de problemas | 12 | | |
| 139. Corrección lingüística | 13 | | |
| 140. Tono | 13 | | |
| 141. Seguir ritmo del orador | 14 | | |
| 142. Control del estrés | 15 | | |
| 143. Silencios | 16 | | |
| 144. Traducción | 17 | | |
| 145. Adaptación a la jerga especializada | 18 | | |
| 146. Economía del lenguaje | 20 | | |
| 147. Calcos | 22 | | |
| 148. Perder el hilo | 22 | | |
| 149. Voz | 25 | | |
| 150. Conocimientos específicos | 35 | | |
| 151. Omisión de datos | 48 | | |
| 152. Uso del español | 48 | | |
| 153. Terminología | 68 | | |

Finalmente, la tabla 33 corresponde a la última y definitiva criba, y constituye por tanto la base del análisis ulterior.

Tabla 33: Indicadores definitivos y frecuencias

| Ref. | 3ª CRIBA | Ref. | 3ª CRIBA |
|------------------------------|--|-----------------------------|--|
| 1 | Capacidad de anticipación / Intuición | 34 | Claridad en el mensaje |
| 2 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | 35 | Comprensión del inglés |
| 3 | Concentración y abstracción del entorno | 36 | <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) |
| 4 | Falta precisión en los datos | 37 | Comprensión del tema |
| 5 | Hacerse suyo el discurso del orador | 38 | Fluidez |
| 6 | Madurez intelectual | 39 | No inventar |
| 7 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | 40 | No tirar la toalla / rendirse |
| 8 | Actitud física en cabina | 41 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad |
| 9 | Idiomática | 42 | Ritmo |
| 10 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 43 | Uso del micrófono |
| 11 | Petición de disculpas por errores | 44 | Vocalización / Pronunciación / Dicción |
| 12 | Trabajo en equipo en cabina | 45 | Manejo adecuado / inadecuado de la información visual |
| 13 | Uso de interjecciones | 46 | Tono |
| 14 | Uso de la memoria a corto plazo | 47 | Formación y mejora continua |
| 15 | Agilidad mental | 48 | Seguir ritmo del orador |
| 16 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | 49 | Entonación (modulación de la voz) |
| 17 | Cultura general | 50 | Resistencia |
| 18 | Errores en los datos | 51 | Seguridad / Confianza en uno mismo |
| 19 | Transmisión de ansiedad | 52 | Coherencia |
| 20 | Transmisión del mensaje | 53 | Silencios |
| 21 | Visualización del discurso original | 54 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) |
| 22 | Precipitación | 55 | Aplomo |
| 23 | Respirar correctamente | 56 | Autocontrol de la producción |
| 24 | Sintaxis | 57 | Adaptación al estilo discursivo médico |
| 25 | <i>Lapsus linguae</i> | 58 | Economía del lenguaje |
| 26 | Añadidos | 59 | Calcos |
| 27 | Fidelidad al contenido | 60 | Perder el hilo |
| 28 | Finalización de frases | 61 | Problemas de equivalencia léxica |
| 29 | Titubeos | 62 | Control del estrés |
| 30 | Cifras | 63 | Voz |
| 31 | Comprensión | 64 | Conocimientos específicos |
| 32 | Puntuación (enlazar las frases) | 65 | Omisión de datos |
| 33 | Rigor | 66 | Uso del español |
| | | 67 | Terminología |
| Total indicadores: 67 | | Total menciones: 846 | |

8.5. Análisis de concordancia

La medición es un proceso inherente a la investigación. Mientras que algunas variables son relativamente sencillas de medir, otras comportan cierto grado de subjetividad que hace especialmente difícil su medición. En cualquier caso, el proceso de medición conlleva siempre algún grado de error porque existen factores asociados a los individuos, al observador o al instrumento de medida, que pueden influir en la variación de las mediciones.

No obstante, entendemos que cualquier medición debe respetar características de consistencia y fiabilidad, es decir que el proceso de medición debe ser consistentemente repetible por el mismo observador u otros.

La **concordancia interobservador** es un instrumento para valorar la fiabilidad de un estudio y se refiere a la consistencia entre dos o más observadores distintos cuando evalúan un mismo sistema y expresa la confiabilidad del instrumento metodológico. En definitiva, la consecución de un nivel de concordancia aceptable puede mostrarnos un valor riguroso acerca de la aplicabilidad o no, en la práctica, de un determinado instrumento de evaluación. Por otro lado las divergencias entre los distintos observadores pueden arrojar información interesante en la comprensión del proceso evaluativo de cada observador.

Nos pareció por lo tanto que nuestro análisis no estaría del todo completo sin un análisis de concordancia que ratificara, gracias a la repetición de nuestro proceder metodológico por parte de dos observadores externos, la identificación y categorización de indicadores por nuestra parte, por lo que, una vez finalizado el proceso de categorización de indicadores, optamos por este siguiente instrumento de verificación metodológica.

El hecho de que el estudio de concordancia interevaluador sea una parte inherente de la metodología utilizada en el presente trabajo justifica su

presentación en esta sección. Sin embargo, consideramos que su exposición en esta parte del trabajo, antes de haber visto íntegramente el proceder de nuestro estudio, lejos de resultar esclarecedora, dificultaría el seguimiento del mismo. Por consiguiente, exponemos íntegramente el análisis de concordancia realizado en el capítulo 10 del presente trabajo, después del análisis de los datos de nuestro corpus.

9. Análisis de los datos del CPIM

Procedemos en este capítulo a responder a las preguntas de investigación que nos planteábamos en la introducción.

9.1. Indicadores de evaluación considerados

La siguiente tabla nos muestra los indicadores definitivos junto con sus frecuencias respectivas. La primera columna corresponde al número de referencia asignado a cada indicador, la segunda al detalle de los 67 indicadores, la tercera a las frecuencias absolutas (F / A), es decir al número menciones totales de cada indicador; la cuarta (número de evaluadores) corresponde al número de evaluadores que mencionaron cada indicador, y la quinta columna (número de estudiantes) contiene el número de estudiantes a los que se refirió cada indicador.

Tabla 34: Indicadores definitivos y frecuencias

| Ref. | 3º CRIBA: 67 indicadores | F / A | Nº eval. | Nº estud. |
|------|--|-------|----------|-----------|
| 1 | Capacidad de anticipación / Intuición | 2 | 1 | 2 |
| 2 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | 2 | 1 | 2 |
| 3 | Concentración y abstracción del entorno | 2 | 1 | 2 |
| 4 | Falta precisión en los datos | 2 | 1 | 1 |
| 5 | Hacerse suyo el discurso del orador | 2 | 1 | 2 |
| 6 | Madurez intelectual | 2 | 2 | 2 |
| 7 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | 2 | 1 | 2 |
| 8 | Actitud física en cabina | 3 | 2 | 3 |
| 9 | Idiomática | 3 | 3 | 3 |
| 10 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 | 1 | 3 |
| 11 | Petición de disculpas por errores | 3 | 1 | 3 |
| 12 | Trabajo en equipo en cabina | 3 | 2 | 3 |
| 13 | Uso de interjecciones | 3 | 1 | 3 |
| 14 | Uso de la memoria a corto plazo | 3 | 3 | 3 |
| 15 | Agilidad mental | 4 | 2 | 4 |
| 16 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | 4 | 2 | 4 |
| 17 | Cultura general | 4 | 2 | 3 |
| 18 | Errores en los datos | 4 | 3 | 4 |
| 19 | Transmisión de ansiedad | 4 | 2 | 4 |

| | | | | |
|------------------------|--|------------|---|----|
| 20 | Transmisión del mensaje | 4 | 3 | 3 |
| 21 | Visualización del discurso original | 4 | 3 | 3 |
| 22 | Precipitación | 5 | 2 | 3 |
| 23 | Respirar correctamente | 5 | 3 | 4 |
| 24 | Sintaxis | 5 | 3 | 5 |
| 25 | <i>Lapsus linguae</i> | 6 | 3 | 4 |
| 26 | Añadidos | 7 | 5 | 5 |
| 27 | Fidelidad al contenido | 7 | 1 | 6 |
| 28 | Finalización de frases | 7 | 3 | 5 |
| 29 | Titubeos | 7 | 4 | 6 |
| 30 | Cifras | 8 | 3 | 7 |
| 31 | Comprensión | 8 | 4 | 7 |
| 32 | Puntuación (enlazar las frases) | 8 | 3 | 5 |
| 33 | Rigor | 8 | 3 | 5 |
| 34 | Claridad en el mensaje | 9 | 5 | 6 |
| 35 | Comprensión del inglés | 9 | 5 | 6 |
| 36 | <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) | 9 | 4 | 6 |
| 37 | Comprensión del tema | 10 | 4 | 6 |
| 38 | Fluidez | 10 | 4 | 7 |
| 39 | No inventar | 10 | 4 | 5 |
| 40 | No tirar la toalla / rendirse | 10 | 5 | 8 |
| 41 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 10 | 4 | 7 |
| 42 | Ritmo | 10 | 4 | 9 |
| 43 | Uso del micrófono | 10 | 5 | 8 |
| 44 | Vocalización / Pronunciación / Dicción | 11 | 4 | 8 |
| 45 | Manejo adecuado / inadecuado de la información visual | 12 | 4 | 6 |
| 46 | Tono | 13 | 6 | 8 |
| 47 | Formación y mejora continua | 14 | 4 | 11 |
| 48 | Seguir ritmo del orador | 14 | 3 | 11 |
| 49 | Entonación (modulación de la voz) | 15 | 4 | 11 |
| 50 | Resistencia | 15 | 5 | 10 |
| 51 | Seguridad / Confianza en uno mismo | 15 | 5 | 8 |
| 52 | Coherencia | 15 | 5 | 11 |
| 53 | Silencios | 16 | 4 | 9 |
| 54 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 16 | 5 | 12 |
| 55 | Aplomo | 17 | 4 | 13 |
| 56 | Autocontrol de la producción | 18 | 7 | 12 |
| 57 | Adaptación al estilo discursivo médico | 19 | 4 | 11 |
| 58 | Economía del lenguaje | 21 | 2 | 9 |
| 59 | Calcos | 22 | 4 | 12 |
| 60 | Perder el hilo | 22 | 6 | 12 |
| 61 | Problemas de equivalencia léxica | 25 | 6 | 13 |
| 62 | Control del estrés | 31 | 7 | 12 |
| 63 | Voz | 32 | 5 | 16 |
| 64 | Conocimientos específicos | 38 | 4 | 15 |
| 65 | Omisión de datos | 54 | 6 | 17 |
| 66 | Uso del español | 73 | 6 | 16 |
| 67 | Terminología | 77 | 6 | 18 |
| Total menciones | | 846 | | |

- En total hemos obtenido 67 indicadores distintos de las 4 sesiones de evaluación.
- La moda, es decir el indicador que cuenta con mayor frecuencia, es “Uso de la terminología”, lo que resulta muy lógico habida cuenta de la especialidad del posgrado. Las 77 veces que abordaron cuestiones terminológicas representan el 9,1% del total de las 846 menciones.
- Las diez frecuencias más altas (referencias 58 a 67, sombreadas en color malva en la tabla anterior) suman 395 menciones del total de 846, es decir prácticamente el 50%. Corresponden a los indicadores siguientes: economía del lenguaje, calcos, perder el hilo, problemas de equivalencia léxica, control del estrés, voz, conocimientos específicos, omisión de datos, uso del español y terminología.
- Los diez valores principales en función del número de evaluadores que los han citado (marcados en color crema en la tabla) son los siguientes: tono, autocontrol de la producción, perder el hilo, problemas de equivalencia léxica, control del estrés, omisión de datos, uso del español y terminología. Coinciden en un 80% con los que tienen una mayor frecuencia absoluta:
 - De hecho, algunos indicadores fueron mencionados por una clara mayoría de evaluadores, a pesar de tener un índice de frecuencia absoluta relativamente bajo (marcados en color canela en la tabla). Es el caso de “añadidos” (mencionado sólo en 7 ocurrencias, pero por 5 evaluadores), “claridad en el mensaje” y “comprensión del inglés” (9 ocasiones, 5 evaluadores), “no tirar la toalla / rendirse” (10 ocasiones, 5 evaluadores), “uso del micrófono” (10 ocasiones, 5 evaluadores) y “tono” (13 ocasiones, 6 evaluadores).

- Por el contrario, hay otros indicadores que destacan por tener un alto índice de frecuencia en términos absolutos que no se corresponde con la cantidad de evaluadores que los mencionaron. El indicador “economía del lenguaje” es el noveno según frecuencia de un total de 67. Sin embargo, 20 de las 21 ocasiones en que se mencionó este indicador corresponden a un único evaluador (IV); otro tanto sucede con el indicador “fidelidad al contenido”, mencionado hasta en 7 ocasiones, siempre por el mismo evaluador (también el número IV).
- “Autocontrol de la producción” y “control del estrés” fueron mencionados por todos los evaluadores.
- Hay diez indicadores señalados por un único evaluador.
- Se observa una correspondencia casi perfecta entre aquellos indicadores mencionados a un mayor número de estudiantes (identificados en color turquesa en la tabla) y los que tienen mayores frecuencias absolutas.
- El indicador “terminología” fue el único mencionado a todos los estudiantes.

Los indicadores 62 a 67 son a todas luces los más destacados a todos los niveles: no sólo fueron los que obtuvieron una mayor frecuencia en términos absolutos, sino que también coinciden con las medias máximas de frecuencia tanto por evaluador como por estudiante.

La tabla 35 detalla los 10 indicadores que obtuvieron frecuencias más altas así como la media de menciones por estudiantes y por evaluador:

Tabla 35: Valores máximos de frecuencia de indicadores y media de menciones

| Ref. | Indicadores | F | Nº eval. | Nº estud. | Media de menciones x | |
|------|----------------------------------|----|----------|-----------|----------------------|---------------|
| | | | | | Por estudiante | Por evaluador |
| 58 | Economía del lenguaje | 21 | 2 | 9 | 2,33 | 10,50 |
| 59 | Calcos | 22 | 4 | 12 | 1,83 | 5,50 |
| 60 | Perder el hilo | 22 | 6 | 12 | 1,83 | 3,67 |
| 61 | Problemas de equivalencia léxica | 25 | 6 | 13 | 1,92 | 4,17 |
| 62 | Control del estrés | 31 | 7 | 12 | 2,58 | 4,43 |
| 63 | Voz | 32 | 5 | 16 | 2,00 | 6,40 |
| 64 | Conocimientos específicos | 38 | 4 | 15 | 2,53 | 9,50 |
| 65 | Omisión de datos | 54 | 6 | 17 | 3,18 | 9,00 |
| 66 | Uso del español | 73 | 6 | 16 | 4,56 | 12,17 |
| 67 | Terminología | 77 | 6 | 18 | 4,28 | 12,83 |

Cabe preguntarse en qué medida los indicadores destacados por los evaluadores coinciden con los mencionados en la bibliografía sobre interpretación.

Algunos de los indicadores más citados en nuestro estudio contrastan con los más citados en los estudios de los parámetros que influyen en la calidad de la interpretación, que son, recordemos, por orden de importancia, los siguientes: consistencia de sentido con el mensaje original, la cohesión lógica del discurso meta, el uso de la terminología correcta, la transmisión completa de la información, la corrección gramatical, la fluidez y los rasgos prosódicos en menor medida.

Apuntábamos anteriormente que el indicador “Terminología” ha sido el citado con mayor frecuencia, por todos los evaluadores y a todos los estudiantes, lo que no sorprende puesto que la evaluación ha tenido lugar en el marco de un posgrado de especialidad. Los estudios sobre evaluación de la calidad también ponen de manifiesto la importancia del empleo de la terminología adecuada para garantizar una buena calidad de la interpretación (Bühler 1986; Collados 1998; Kopczyński 1994; Kurz 1993). Igualmente, en un reciente estudio empírico sobre práctica profesional realizado por Ruiz Rosendo (2005) dirigido a

intérpretes especializados en el campo de la medicina la terminología adecuada aparece como el parámetro que los encuestados consideran más valorado. No obstante, no todos los protocolos de evaluación estudiados en la primera parte de este trabajo incluyen explícitamente un apartado sobre terminología y los que sí lo hacen enmarcan este indicador en categorías distintas (fidelidad, contenido o estilo, por ejemplo). Por otra parte, a pesar de que muchos autores han destacado en los últimos años el enorme potencial laboral del ámbito médico para el intérprete de conferencias (Abril; Ortiz 1998; Jiménez Serrano 1998; Padilla; Martín 1989; Sliosberg 1971; Vanhecke 1998) lo cierto es que, al menos en España, se detecta un vacío muy significativo en las Facultades de Traducción e Interpretación españolas en cuanto a la existencia de una materia específica de terminología enfocada a la interpretación especializada biomédica. Aparte de las Técnicas de la Interpretación Consecutiva y las Técnicas de la Interpretación Simultánea, las materias troncales de los planes de estudio españoles, no hay otras materias troncales u obligatorias de interpretación especializada, y mucho menos de interpretación biosanitaria, si bien autores como Abril y Ortiz (1998) plantean, en relación con la formación de intérpretes un proceso en tres fases, la segunda de las cuales se centraría en la terminología médica (Ruíz Rosendo 2005). En definitiva, a pesar de las posibilidades laborales que ofrece la medicina a los intérpretes, se trata de una materia olvidada de alguna manera en los estudios ofertados por las facultades de traducción e interpretación españolas, salvo alguna excepción a nivel de posgrado.

La importancia dada al indicador “conocimientos específicos” nos remite a la disyuntiva entre preparación terminológica y conceptual, muy presente en la bibliografía sobre interpretación. Observamos en esta línea, el predominio de la preparación *por fases* (Altman 1990; Gile 1986; Moser-Mercer 1992; Schweda-Nicholson 1989a, 1989b), en la que destaca el plantemiento de Gile en tres fases (la preparación en casa, la preparación de última hora *in situ*, y la preparación durante el congreso. Es curioso observar que en el estudio realizado por Padilla

y Ruiz Rosendo (2005), a la pregunta de qué tipo de preparación realizan los intérpretes más a menudo ante un congreso médico “el 44,4% afirmó optar por la preparación terminológica y sólo 1% opta por la conceptual”. Y es que en la bibliografía existe una tendencia mayoritaria partidaria del papel generalista del intérprete (Collados 1998c; Martín 2002; Martín; Jiménez Serrano 1998; Seleskovitch 1968), aunque debemos señalar que los autores que defienden la corriente generalista insisten también en la necesidad *sine qua non* de que el intérprete realice un proceso adecuado de preparación y documentación para suplir de alguna manera las diferencias cognitivas que existen entre él y el especialista.

También resulta curioso observar que, si bien podemos encontrar múltiples referencias en la bibliografía al concepto de “transmisión completa de la información”, que podríamos asociar al indicador “omisión de datos” en nuestro estudio, no hemos encontrado alusiones al concepto “añadidos”, mencionado por cinco evaluadores en nuestro análisis.

Las alusiones realizadas por los evaluadores al “uso del español” van mucho más allá de la pura noción de “uso gramatical correcto” citado en muchos estudios.

Deseamos hacer notar también la gran ausencia de referencias bibliográficas al indicador “economía del lenguaje”, que ocupa el décimo lugar en nuestra clasificación y que sólo aparece en el protocolo de evaluación de la Universidad de Vic. En una época en que el tiempo de las intervenciones se reduce a la par que aumenta el número de oradores por jornada en un congreso, lo que supone que cada vez más oradores lean sus intervenciones a velocidad de vértigo, podríamos convenir en que desarrollar una buena técnica de “economía del lenguaje” se convierte en un activo nada desdeñable para cualquier intérprete, en formación o en activo y, como tal, parecería razonable que se mencionara en escritos sobre formación, didáctica o calidad de la interpretación.

Resumen:

Obtenemos un total de 67 indicadores y 846 menciones en la evaluación de las prestaciones. Añadidos, Claridad en el mensaje, Comprensión del inglés, No tirar la toalla / rendirse, Uso del micrófono, Tono, Autocontrol de la producción, Control del estrés, Voz, Conocimientos específicos, Omisión de datos, Uso del español, Terminología, resultan los más relevantes si consideramos tanto la frecuencia con que fueron citados, como el número de evaluadores que los mencionaron y el número de estudiantes a los que se atribuyeron. Aunque globalmente la cantidad de indicadores obtenidos supera con creces los mencionados habitualmente en la bibliografía en interpretación, 9 de los 10 indicadores más citados, que representan casi el 50% de las menciones, coinciden parcialmente con los que aparecen en dicha bibliografía, aunque no necesariamente en el orden de importancia. Del indicador “Economía del lenguaje”, sin embargo, sólo hemos encontrado referencias en el protocolo de evaluación de la Universidad de Vic.

9.2. Indicadores mencionados en positivo o en negativo

En esta sección nos proponemos analizar la valoración realizada en cada caso de los distintos indicadores y observar si hay criterios utilizados exclusivamente en juicios **positivos o negativos** a fin de identificar posibles rasgos distintivos de una prestación adecuada o inadecuada.

Con las siguientes citas extraídas del corpus, queremos ilustrar el procedimiento seguido a la hora de catalogar las observaciones realizadas por los evaluadores.

Hemos considerado un indicador positivo cuando el comentario del evaluador elogia un acierto del examinando:

“El vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el ulcerative, “ulceroso”.” (Ev. IV, entrada 21)

En cambio, un indicador negativo supone una observación crítica por parte del evaluador, una llamada de atención respecto a un error o una falta en la prestación del examinando:

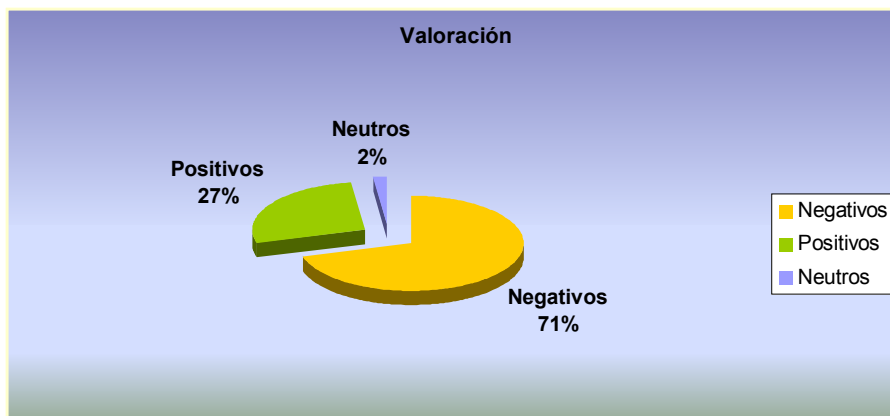
“Has de trabajar más el tema de la capacidad de resistencia, porque tiendes a cansarte y a silenciar.” (Ev. III, entrada 20)

Por otra parte, también hemos observado la presencia de indicadores neutros o contemplados en abstracto. Nos referimos en este caso a las referencias de los evaluadores a requisitos importantes de una prestación, pero sin juicio de valor preciso, es decir, sin aludir de forma directa y concreta a un error o a un acierto del examinando:

“Si no os habéis podido preparar, peor para vosotros, pero por lo menos dad un producto que sea acústicamente agradable.” (Ev. II, entrada 6)

El siguiente gráfico muestra en porcentajes el número de veces que los indicadores se mencionan en positivo (232), en negativo (598) o sin calificativos (neutros: 16):

Fig. 4: Cantidad de indicadores mencionados en negativo, positivo o neutro



- Las menciones negativas de los indicadores son más del 70% del total, mientras que las positivas superan escasamente el 25%. Las menciones neutras o “en abstracto” resultan casi irrelevantes, con un 2% del total.

La tabla 36 muestra la relación de indicadores utilizados exclusivamente en positivo o en negativo con sus frecuencias correspondientes:

Tabla 36: Frecuencia (F) de indicadores exclusivamente negativos o positivos

| | Indicadores negativos* | F / N | Indicadores positivos | F / P |
|----|---|-----------|-------------------------------------|----------|
| 1 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | 2 | Se hace suyo el discurso del orador | 2 |
| 2 | Precisión en los datos | 2 | Fidelidad al contenido | 7 |
| 3 | Repetición de los errores del orador | 2 | | |
| 4 | Actitud física en cabina | 3 | | |
| 5 | Idiomática | 3 | | |
| 6 | Agilidad mental | 4 | | |
| 7 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | 4 | | |
| 8 | Cultura general | 4 | | |
| 9 | Errores en los datos | 4 | | |
| 10 | Respiración correcta | 4 | | |
| 11 | <i>Lapsus linguae</i> | 6 | | |
| 12 | Finalización de frases | 7 | | |
| 13 | Uso del micrófono | 10 | | |
| | | 55 | | 9 |

* Los indicadores negativos deben interpretarse como ‘falta o ausencia de’.

Los indicadores mencionados exclusivamente en negativo responden a aquellos aspectos que se han considerado no deseables en una prestación de interpretación adecuada, ya sea en relación directa con la prestación, la actitud, o la técnica. Por el contrario, los indicadores que se han mencionado sólo en su acepción positiva podrían considerarse como deseables en una prestación.

- Sólo dos indicadores “se hace suyo el discurso del orador” y “fidelidad al contenido” son señalados exclusivamente en su acepción positiva; representan 9 menciones de las 846, un 1% del total. Seguidamente los ilustramos con algunas citas de los evaluadores:

“Había fidelidad al contenido, grosso modo. Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general.” (Ev. IV, entrada 21)

“Cosas buenas, pues mira (...) habéis asumido el discurso del orador y os lo habéis hecho vuestro. [...] Tengo un ‘smiley’ que denota que el contenido, que había fidelidad entre lo que tú decías y lo que decía el orador.” (Ev. IV, entr. 22)

- Los indicadores citados exclusivamente en negativo son trece y representan un 6,5% del total. Veamos algunos ejemplos:

“Una cosa muy importante, y también os lo digo a vosotras dos, es acercarse al micro. El micro, cuando estamos nerviosos, cuando estamos inseguros, no hemos estudiado, tenemos tendencia a hacer esto [gesto]. ¡Ay, el micro! ¡Ay, qué peligroso que es, porque se oye todo! (...) yo conozco a muchos intérpretes con muchos años de profesión que tienen la tendencia a (...) [se aparta del micro] y de repente no oyes, y vuelves a oír y de repente no oyes, y vuelves a oír... Y esto es muy fastidioso. ¡Ocho horas de esto y es para tirarle algo al señor intérprete o a la señora intérprete! Esto recordadlo.” (Ev. II, entr. 6)

“...había un comentario sobre la voz que me ha sucedido también prácticamente con todas las personas, que es que (y también lo hacemos todos)[cuando] hablamos muy cerca del micrófono o muy lejos. Entonces se oye mucho ruido de fondo.” (Ev. III, entr. 18)

“Entonces, empiezas en otro sitio y no dejas la frase bien acabada, porque no has podido enlazar una cosa con otra.” (Ev. I, entr. 56)

“Salía una serie de diapositivas con números y has tenido problemas a la hora de seguirlos. No me refiero a los números tipo 125, 130, sino los números con decimales. El 0,5 y el 0,05, esto lo confundes: una cosa es el “0,5” y otra cosa es el “0,05”. Por favor, ten cuidado, porque claro, puedes acabar matando a un paciente sin darte cuenta si confundes el 0,5 con el 0,05. Esto es importante.” (Ev. IV, entr. 38)

- No aparecen indicadores “neutros” en exclusiva. Cuando un indicador se ha mencionado sin juicio de valor, en otro momento siempre se ha vuelto a mencionar en positivo o en negativo.

Por último, la siguiente tabla nos muestra las ocurrencias en que los principales indicadores se mencionaron en positivo, en negativo o de forma neutra:

Tabla 37: Comentarios positivos y negativos de los indicadores más sobresalientes

| Ref. | Indicadores | Positivos | Negativos | Neutros |
|------|----------------------------------|-----------|-----------|---------|
| 58 | Economía del lenguaje | 3 | 16 | 2 |
| 59 | Calcos | 4 | 18 | |
| 60 | Perder el hilo | 2 | 20 | |
| 61 | Problemas de equivalencia léxica | 1 | 24 | |
| 62 | Control del estrés | 6 | 25 | |
| 63 | Voz | 22 | 10 | |
| 64 | Conocimientos específicos | 6 | 31 | 1 |
| 65 | Omisión de datos | 3 | 51 | |
| 66 | Uso del español | 16 | 53 | 4 |
| 67 | Terminología | 21 | 54 | 2 |
| | Total | 84 | 302 | 9 |

Todos los indicadores salvo “Voz” son mencionados muchas más veces en su acepción negativa que en la positiva. El hecho de que el indicador “Voz” se haya mencionado sobre todo como un elogio, así como el contexto concreto en que se ha mencionado este indicador, nos hace pensar que en muchas ocasiones se percibe como un complemento de una buena prestación, como un parámetro deseable o, en su caso, como un atenuante de la gravedad de una mala prestación. Recordemos además que los trabajos de Kurz (1989, 1993), Marrone

(1993), Vuorikoski (1993), Kopczynski (1994) y Moser (1995) otorgaban los últimos puestos de la clasificación al acento, la voz agradable y la entonación, mientras que Collados (1998) destaca la incidencia negativa de la entonación monótona sobre la valoración que usuarios e intérpretes realizan de otros parámetros subjetivos como la impresión de profesionalidad o fiabilidad que el intérprete produce en ellos.

Resumen:

Del total de 846 menciones, 71% (598) se formularon de forma crítica y 27% (232) en forma positiva o elogiosa. “Hacerse suyo el discurso del orador” y “Ser fiel al contenido” son indicadores apuntados sólo a modo de elogio, y por lo tanto como indicadores deseables en cualquier prestación. Por el contrario, en ningún caso se ha tolerado la falta de reacción al factor sorpresa, la imprecisión en los datos, la repetición de los errores del orador, una mala actitud física en cabina, la falta de idiomática, la falta de rapidez o agilidad mental, no captar nombres propios (fármacos, siglas), mostrar fallos de cultura general, cometer errores en los datos, respirar de forma que transmita estrés, cometer *Lapsus linguae*, no finalizar las frases, o no hacer un uso correcto del micrófono. El indicador “Voz” es el único de los indicadores más frecuentes mencionado mayoritariamente en su acepción positiva.

9.3. Correlación entre crítica y puntuación

Como señala la siguiente cita de Gile (2001), la experiencia demuestra que, en principio, la variabilidad normativa no suele impedir a los evaluadores llegar a un consenso a la hora de declarar apto o no apto a un examinando. Sin embargo, no existen estudios empíricos al respecto:

“L’expérience dans les programmes de formation à l’interprétation de conférence semble indiquer (mais on ne dispose pas de résultats de travaux de recherche précis à ce sujet) qu’au stade de l’examen final, dit “du diplôme”, la variabilité normative n’empêche que rarement les jurys d’arriver à un consensus sur le jugement qu’ils doivent porter : “apte “ ou “inapte “ à l’interprétation professionnelle. ” (Gile 2001b:388)

Si bien, a priori, puede parecer obvio que ciertos comentarios positivos o negativos tengan más peso específico que otros, cabe preguntarse si tal vez existe una cierta correlación cuantitativa. En este sentido, en este subcapítulo nos proponemos estudiar:

- La correlación entre el número de evaluaciones positivas y la nota obtenida;
- la correlación entre el número de evaluaciones negativas y la nota obtenida;
- la correlación entre la ratio entre el número de menciones positivas y negativas de los estudiantes, en porcentajes, y las notas obtenidas.

Tabla 38: Comentarios positivos y negativos por evaluación y nota

| Nº | Estudiantes | Nº de posit | Nº de negat | Ratio entre positivos y negativos | NOTAS |
|--------|-------------|-------------|-------------|-----------------------------------|------------|
| ev. 1 | e01 | 3 | 13 | 0,27 | 4,5 |
| ev. 2 | e02 | 2 | 9 | 0,22 | 8 |
| ev. 3 | e03 | 4 | 1 | 4,00 | 9 |
| ev. 4 | e04 | 2 | 7 | 0,29 | 4 |
| ev. 5 | e05 | 0 | 7 | 0,00 | 4 |
| ev. 6 | e06 | 4 | 10 | 0,40 | 6,5 |
| ev. 7 | e07 | 4 | 8 | 0,50 | 4,5 |
| ev. 8 | e08 | 3 | 4 | 0,75 | 7 |
| ev. 9 | e09 | 5 | 1 | 5,00 | 8 |
| ev. 10 | e10 | 2 | 11 | 0,18 | 4 |
| ev. 11 | e11 | 10 | 3 | 3,33 | 6,5 |
| ev. 12 | e12 | 2 | 8 | 0,25 | 4 |
| ev. 13 | e13 | 0 | 11 | 0,00 | 4 |
| ev. 14 | e14 | 7 | 6 | 1,17 | 8 |
| ev. 15 | e15 | 0 | 16 | 0,00 | 4 |
| ev. 16 | e16 | 2 | 9 | 0,22 | 4,5 |
| ev. 17 | e17 | 3 | 9 | 0,33 | 6,5 |
| ev. 18 | e18 | 4 | 5 | 0,80 | 8 |
| ev. 19 | e01 | 2 | 6 | 0,33 | 5 |
| ev. 20 | e02 | 0 | 10 | 0,00 | 5 |

| | | | | | |
|--------|------------|----|----|------|------------|
| ev. 21 | e03 | 5 | 6 | 0,83 | 8 |
| ev. 22 | e04 | 2 | 10 | 0,20 | 5,5 |
| ev. 23 | e05 | 3 | 4 | 0,75 | 5,5 |
| ev. 24 | e06 | 2 | 1 | 2,00 | 6 |
| ev. 25 | e07 | 1 | 12 | 0,08 | 5 |
| ev. 26 | e08 | 0 | 6 | 0,00 | 7 |
| ev. 27 | e09 | 6 | 6 | 1,00 | 8 |
| ev. 28 | e10 | 0 | 5 | 0,00 | 4,5 |
| ev. 29 | e11 | 18 | 10 | 1,80 | 7 |
| ev. 30 | e13 | 1 | 7 | 0,14 | 4 |
| ev. 32 | e15 | 0 | 5 | 0,00 | 4 |
| ev. 33 | e16 | 9 | 4 | 2,25 | 7 |
| ev. 34 | e17 | 5 | 10 | 0,50 | 6 |
| ev. 35 | e18 | 6 | 7 | 0,86 | 9 |
| ev. 36 | e01 | 1 | 15 | 0,07 | 4,5 |
| ev. 37 | e02 | 1 | 8 | 0,13 | 8 |
| ev. 39 | e04 | 0 | 22 | 0,00 | 4 |
| ev. 40 | e05 | 1 | 10 | 0,10 | 4,5 |
| ev. 41 | e08 | 4 | 22 | 0,18 | 6,5 |
| ev. 42 | e09 | 6 | 1 | 6,00 | 9 |
| ev. 43 | e10 | 0 | 7 | 0,00 | 4,5 |
| ev. 44 | e11 | 4 | 6 | 0,67 | 8 |
| ev. 45 | e12 | 5 | 15 | 0,33 | 5 |
| ev. 46 | e13 | 5 | 6 | 0,83 | 5 |
| ev. 47 | e14 | 8 | 2 | 4,00 | 9 |
| ev. 48 | e15 | 3 | 14 | 0,21 | 4,5 |
| ev. 49 | e16 | 7 | 3 | 2,33 | 7 |
| ev. 50 | e18 | 2 | 20 | 0,10 | 8,5 |
| ev. 51 | e01 | 7 | 8 | 0,88 | 5 |
| ev. 52 | e02 | 5 | 5 | 1,00 | 8 |
| ev. 53 | e03 | 1 | 10 | 0,10 | 9 |
| ev. 54 | e04 | 3 | 8 | 0,38 | 5 |
| ev. 55 | e05 | 5 | 14 | 0,36 | 5 |
| ev. 56 | e07 | 1 | 24 | 0,04 | 4,5 |
| ev. 57 | e08 | 3 | 8 | 0,38 | 8 |
| ev. 58 | e09 | 2 | 7 | 0,29 | 9 |
| ev. 59 | e10 | 0 | 14 | 0,00 | 4 |
| ev. 60 | e12 | 3 | 6 | 0,50 | 7 |
| ev. 61 | e13 | | 5 | 0,00 | 4 |
| ev. 62 | e14 | 2 | 11 | 0,18 | 9 |
| ev. 63 | e15 | 1 | 9 | 0,11 | 5 |
| ev. 64 | e16 | 9 | 16 | 0,56 | 7,5 |
| ev. 65 | e17 | 1 | 14 | 0,07 | 5,5 |
| ev. 66 | e18 | 10 | 7 | 1,43 | 8 |

Tabla 39: Coeficientes de correlación

| | |
|--|-------|
| Coeficiente de correlación entre comentarios positivos y nota: | 0,44 |
| Coeficiente de correlación entre comentarios negativos y nota: | -0,32 |
| Coeficiente de correlación entre la ratio de comentarios positivos y negativos y la nota: | 0,49 |

Obtenemos una correlación débil, es decir, que no podemos juzgar la calidad de la interpretación tal como la perciben los evaluadores de nuestro estudio en función del número de observaciones positivas ni en función del número de evaluaciones negativas. La explicación más plausible sería que los comentarios, tanto positivos como negativos, tienen un peso variable y corresponden a una gravedad variable en los comentarios negativos, y a una fuerza variable en los comentarios positivos. En definitiva, no podemos decir que la cantidad de comentarios positivos o negativos, ni la ratio entre la cantidad de comentarios positivos y la cantidad de comentarios negativos sean buenos indicadores de la percepción de la calidad de la prestación por parte del evaluador ya que, con toda probabilidad, tienen un peso variable.

Puesto que los evaluadores pusieron una nota a cada evaluación a lo largo de las cuatro jornadas, la correlación que hemos analizado es la correspondiente a cada prueba. Sin embargo, habida cuenta de que las notas por estudiantes no fueron muy variables —en términos generales— a lo largo de las cuatro jornadas, nos pareció interesante visualizar gráficamente la relación entre comentarios positivos y negativos y notas partiendo de la media correspondiente a cada examinando. Así, la tabla adjunta muestra la puntuación media obtenida por cada estudiante a lo largo de las cuatro jornadas de examen consideradas en nuestro estudio, así como el número de menciones totales en negativo y en positivo. Hemos ordenado la tabla de izquierda a derecha, de mayor a menor

puntuación. En verde indicamos las tres puntuaciones más altas y en naranja las menos satisfactorias.

Tabla 40: Puntuación media y recuento de menciones positivas y negativas

| Estudiantes | e03 | e09 | e14 | e18 | e08 | e02 | e11 | e16 | e06 | e17 | e12 | e01 | e05 | e07 | e04 | e15 | e10 | e13 | |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Puntuación | 8,75 | 8,50 | 8,50 | 8,38 | 7,13 | 7,00 | 6,88 | 6,50 | 6,38 | 6,25 | 5,00 | 4,75 | 4,75 | 4,67 | 4,50 | 4,38 | 4,25 | 4,25 | |
| Nº men. en + | 19 | 19 | 22 | 22 | 10 | 8 | 32 | 27 | 6 | 9 | 10 | 13 | 9 | 6 | 7 | 4 | 2 | 7 | 232 |
| Nº men. en - | 17 | 15 | 19 | 39 | 40 | 32 | 19 | 32 | 11 | 33 | 29 | 52 | 35 | 44 | 47 | 44 | 54 | 36 | 598 |

En segundo lugar, a fin de evitar un análisis espurio, hemos ponderado el análisis en función de las veces que fue evaluado cada estudiante, que son las siguientes:

Tabla 41: Número de evaluaciones por estudiante

| Estudiantes | e03 | e09 | e14 | e18 | e08 | e02 | e11 | e16 | e06 | e17 | e12 | e01 | e05 | E07 | e04 | e15 | e10 | e13 |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Nº evaluac. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 |

De este modo obtenemos el porcentaje ponderado de menciones positivas y negativas respecto del total de menciones en positivo o en negativo:

Tabla 42: Porcentajes ponderados de menciones positivas y negativas

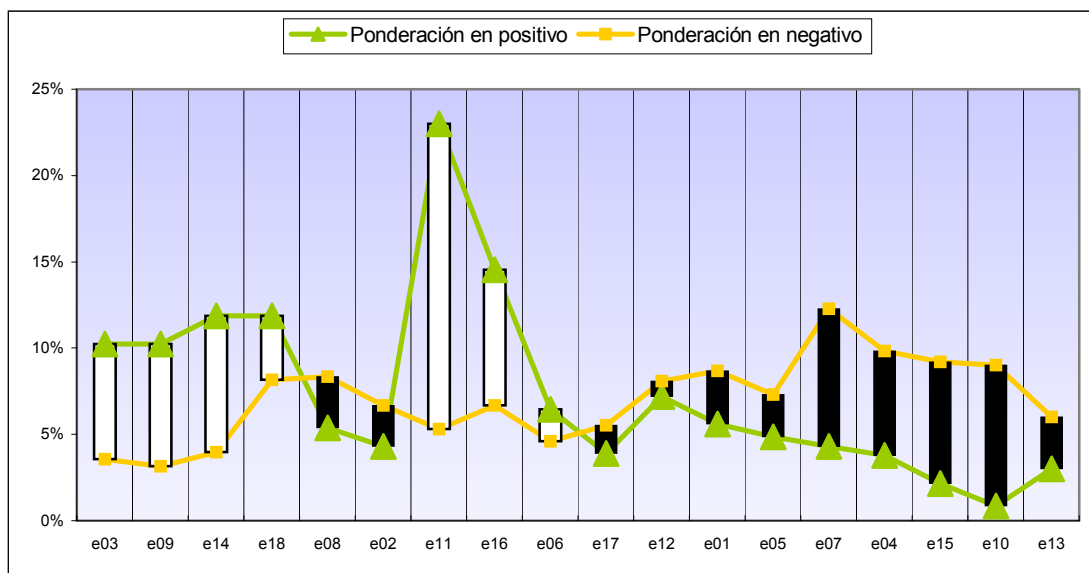
| Estudiantes | % ponderado menciones positivas | % ponderado menciones negativas |
|-------------|---------------------------------|---------------------------------|
| e03 | 10% | 4% |
| e09 | 10% | 3% |
| e14 | 12% | 4% |
| e18 | 12% | 8% |
| e08 | 5% | 8% |
| e02 | 4% | 7% |
| e11 | 23% | 5% |
| e16 | 15% | 7% |
| e06 | 6% | 5% |
| e17 | 6% | 9% |
| e12 | 7% | 8% |
| e01 | 6% | 9% |
| e05 | 5% | 7% |
| e07 | 4% | 12% |
| e04 | 4% | 10% |
| e15 | 2% | 9% |
| e10 | 1% | 9% |
| e13 | 3% | 6% |

Ahora ya podemos estudiar las relaciones mencionadas en el siguiente gráfico, cuyo trazo en verde señala las menciones positivas y en naranja las negativas para cada estudiante en el mismo orden que en las tres tablas anteriores.

Los valores están unidos por barras de tal modo que una barra blanca significa que la crítica recibida ha sido globalmente positiva (más comentarios positivos que negativos); por el contrario, la barra negra traduce una crítica global negativa (más comentarios negativos que positivos). Lógicamente, cuanto mayor sea la diferencia entre el porcentaje de críticas positivas y negativas recibidas, mayor será la barra resultante en el sentido que corresponda.

Los resultados nos muestran un gráfico considerablemente errático que no permite detectar una pauta de evaluación concreta en lo que respecta a los comentarios positivos o negativos realizados por los evaluadores y la nota obtenida.

Fig. 5: Relación entre el tipo de evaluación y la nota obtenida



De hecho, al comparar el gráfico anterior con la tabla de puntuaciones obtenidas por los estudiantes observamos que:

- La agrupación y la dimensión de barras blancas y negras en los extremos del gráfico nos muestran una correspondencia “relativamente” clara entre críticas positivas y negativas y puntuación obtenida en los extremos, es decir para los estudiantes que obtuvieron mejor nota y para los que obtuvieron peores resultados.
- No obstante, esta correspondencia es parcial y no completa, puesto que el estudiante e13, por ejemplo, en el extremo derecho del gráfico a pesar de obtener la misma puntuación media que el estudiante e10 (4,25 / 10), recibió muchas menos menciones críticas que este último.
- La franja intermedia no parece responder a una lógica precisa. Así, por ejemplo, sorprende el contraste de los resultados de los estudiantes e02 y e11. El primero obtuvo una puntuación media de 7 y el segundo de 6,88, pero este último fue el que obtuvo, con diferencia, el mayor saldo porcentual de críticas positivas de todo el grupo. En cambio, el saldo porcentual de críticas del estudiante e2 fue negativo, a pesar de obtener una puntuación media algo superior. Otro tanto podríamos decir de los estudiantes e06 y e17, que tienen un saldo opuesto a pesar de la similitud en la puntuación media (6,38 y 6,25 respectivamente).
- Los resultados de esta parte del análisis, aunque a priori nos han parecido paradójicos, pueden simplemente indicar que los comentarios positivos o negativos no tienen necesariamente el mismo peso específico, es decir, que el tipo de comentario no indica realmente la importancia de un determinado aspecto positivo o la gravedad de un aspecto negativo.

Resumen:

Existe una correlación débil entre el número de observaciones positivas y la nota obtenida, el número de evaluaciones negativas y la nota, y la ratio entre comentarios positivos y negativos y la nota obtenida. Por consiguiente, ni la cantidad de comentarios positivos o negativos, ni la ratio entre ambos han resultado ser buenos indicadores de la percepción de la calidad de la prestación por parte del evaluador. En este sentido, el análisis realizado no permite detectar un patrón de puntuación preciso. La falta de correlación apunta claramente a que el peso de los distintos comentarios positivos y negativos es variable.

9.4. Incidencia del original en la evaluación

En este subcapítulo nos proponemos contrastar los datos por jornada, a fin de identificar la existencia de un cierto grado de incidencia del estilo discursivo del ponente en las observaciones; se trata de ver hasta qué punto los evaluadores toman en consideración la dificultad o facilidad del discurso original a la hora de emitir su juicio.

Como afirma Pradas Macías (2003a), se podría decir que considerar al ponente es tener en cuenta el marco de la interpretación. Pöchhacker (1994) justifica esta necesidad al hablar de la validez de la evaluación de la calidad y aduce que, sin considerar las potenciales dimensiones de influencia y los determinantes de los ámbitos del hipertexto y de la situación, los datos descriptivos y experimentales son ladrillos aislados cuyo valor y consistencia en el edificio de la teoría de la interpretación no son conocidos. Señala además que esto es aplicable sobre todo a las afirmaciones sobre calidad de cualquier interpretación. Asimismo, Collados (2003) considera un concepto restrictivo de la interpretación aquel que limita el campo de actuación del intérprete y lo sitúa en el marco restringido del acto interpretativo *strictu sensu*.

En la siguiente tabla hemos resumido los comentarios de los evaluadores respecto a los ponentes de las 4 jornadas:

Tabla 43: Comentarios sobre los ponentes de las jornadas

| 1ª jornada | 2ª jornada | 3ª jornada | 4ª jornada |
|--|---|--|--|
| Difícil, rápido, lee, monótono. Acento muy marcado. Problemas de entonación. | El orador hablaba despacio. Inglés perfectamente comprensible. El orador permitía lucirse. El orador era lento y le hacías parecer rápido. Un ponente factible. Hablaba bastante despacio. | El ponente hablaba a un ritmo implacable. Ritmo desenfrenado del ponente. El orador no ha sido fácil. Ritmo implacable del orador. El orador no era muy rápido, pero todo su discurso era "grano". | Ponente entusiasta pero muy difícil. Rápido. Hablaba lejos del micrófono. Ponente difícil, se nota que el discurso lo ha pronunciado ya en otras conferencias. Orador difícil y apasionado. Gran velocidad. "Entre el acento, el entusiasmo, el frenesí, la velocidad y todo..." El acento no nativo del ponente podía inducir a error. |

- El orador de la segunda jornada destaca por un discurso pausado y un acento comprensible, lo que según uno de los evaluadores facilitaba que el intérprete “pudiera lucirse”.
- Por el contrario, es preciso subrayar la dificultad de los otros tres ponentes, aunque por motivos distintos:
 - Del primero se hace hincapié en el hecho de que no hiciera un discurso espontáneo sino leído (los estudiantes no dispusieron del texto), además de problemas de entonación y de acento (su inglés no era nativo y el acento era marcado).
 - Del tercero se destaca un ritmo desenfrenado e implacable, y un discurso carente de redundancia en el que todo era información relevante.

- Del cuarto se incide en el acento marcado, aunque en menor medida que el primero y, ante todo, en una gran velocidad, un discurso apasionado y el hecho de que en ocasiones se alejara del micrófono.
- A juzgar por los comentarios de los evaluadores, podemos deducir que la tercera y la cuarta jornada fueron las más complejas por las características del discurso original, seguidas de la primera jornada en tercera posición. La segunda jornada sería la más fácil.

Consideramos que sería muy interesante descubrir si los evaluadores han sido más o menos indulgentes en las notas a los examinandos en función de la dificultad del discurso de partida, pero no tenemos suficientes elementos en nuestro estudio para proceder a este análisis. Sin embargo, con los datos a nuestro alcance sí podemos identificar, como hemos recogido en la tabla anterior, posibles comentarios de los evaluadores en cuanto a la dificultad de las distintas jornadas, así como observaciones realizadas sobre posibles coeficientes correctores por dificultad, aunque no sean explícitos. También podemos ver si tal vez haya alguna relación entre la ponderación por dificultad y las valoraciones positivas y negativas de los evaluadores, que presentamos en la siguiente tabla, en porcentajes, por jornada y evaluador:

Tabla 44: Valoración de indicadores por evaluador y jornada (%)

| Jornada N° | Evaluador | Negativos | Positivos |
|-------------------------|-----------|--------------|------------|
| | I | 68% | 30% |
| | II | 66% | 33% |
| | III | 83% | 8% |
| Total 1ª jornada | | 72% | 24% |
| | II | 71% | 29% |
| | IV | 61% | 35% |
| Total 2ª jornada | | 66% | 32% |
| | III | 84% | 16% |
| | IV | 60% | 37% |
| | V | 61% | 39% |
| | VI | 89% | 11% |
| Total 3ª jornada | | 73,5% | 26% |
| | I | 64% | 36% |
| | II | 81% | 19% |
| | III | 80% | 19% |
| | VII | 82% | 14% |
| Total 4ª jornada | | 77% | 22% |

- En la segunda jornada destaca el menor porcentaje de valoraciones negativas que positivas, lo que respondería a una mejor prestación de los estudiantes posiblemente gracias a un discurso original carente de dificultades especiales, puesto que de los datos del corpus no podemos inferir una mayor indulgencia en función de la dificultad del original, sino más bien lo contrario. En todo caso, como muestran las siguientes citas, un orador fácil aumenta las expectativas puestas en el intérprete, se espera de él que mejore incluso al orador, y en cualquier caso sube el listón de la evaluación al admitir menos fallos:

“... volviendo un poco a la realidad de hoy, recordemos que el Dr. Sans hablaba despacio. El doctor Sans ha hablado despacio con un inglés perfectamente comprensible. No era el inglés de otros oradores, es decir, que en cierta manera el listón para vosotros está mucho más alto. No debierais haber fallado ni una sola cosa, hubierais tenido que corregirle. [...] el nivel hubiera tenido que ser mucho más alto, porque el orador lo permitía. El orador lo permitía.” (Ev. II, entrada 27 del corpus)

Además, se espera que el intérprete controle la situación y tome las riendas de las circunstancias pese a las dificultades. Saber gestionar el estrés y disponer de las tácticas y las estrategias necesarias para superar los obstáculos se considera una característica importante en el intérprete. En otras palabras, el hecho de que un orador sea especialmente rápido o tenga un acento difícil no justifica en absoluto una mala interpretación. El intérprete tiene por consiguiente la responsabilidad de hacer una buena prestación, o al menos de intentarlo, pese a las dificultades del original:

“La ponente tenía un acento que se podía cortar, no con un cuchillo, con una cuchara. Es que hacías así y se partía. No vale ponerse nervioso en estas cosas.” (Ev. II, entr. 4)

“Procura vocalizar un poquitín más, sólo. La “prm...solona”. Se entiende lo que quieres decir, pero claro queda mucho mejor si dices la “prednisolona”. No siempre se puede, porque a lo mejor en ese momento el orador se había acelerado y tú te has acelerado también, pero es lo que dice II, cuanto más rápido habla el orador, tú más tranquila y más serena y has de vocalizar mejor, has de hacer lo contrario que hace el orador.” (Ev. IV, entr. 36)

“(…) quiere decir que no has estado escuchando antes, y además has reincidido y la reincidencia tiene doble pena.” (Ev. III, entr. 44)

- La mayor dificultad de las demás jornadas para los estudiantes se refleja claramente en el mayor número de errores, que se traduce a su vez en una crítica más negativa de los evaluadores. A juzgar por los comentarios de los evaluadores, el orador de la cuarta jornada fue el más difícil y el porcentaje de críticas también es el más alto.
- Sí observamos, en cambio, algunas diferencias claras interevaluador. Analizaremos este punto con mayor detalle en el siguiente apartado.

Resumen:

Si comparamos el grado de dificultad de los distintos oradores con los porcentajes de críticas positivas o negativas, vemos que a mayor dificultad, mayor número de errores y más críticas negativas por parte de los evaluadores. Pese a que, a decir de algunos miembros del jurado, una interpretación más sencilla se traduce en una mayor exigencia en el resultado, y una interpretación más compleja podría suponer una mayor indulgencia, no tenemos elementos suficientes para descubrir el grado de indulgencia en la nota. A partir de los comentarios de los evaluadores y de sus valoraciones positivas y negativas no podemos observar una ponderación o aplicación de algún coeficiente corrector en aras de la dificultad.

9.5. Estudio de la variabilidad entre los evaluadores

En la evaluación de la calidad en interpretación siempre habrá un cierto grado de subjetividad porque, lógicamente, la interpretación no es una ciencia exacta. Las diferencias de criterio personales así como el bagaje profesional de cada evaluador inciden en las percepciones que se tengan de una misma prestación. Un intérprete que ha desarrollado su carrera como *free-lance* en el mercado privado de una ciudad u otra, de un país u otro, o en el entorno de una u otra institución internacional, por ejemplo, puede tener una visión distinta de la profesión y, por ende, de las aptitudes y conocimientos necesarios para ejercerla. La experiencia docente y académica también puede marcar variaciones a la hora de juzgar una interpretación:

“...interpreters do not consider all the criteria in question as being of more or less equal importance but that they do have preferences and are constantly making preferential choices that affect the quality of interpretation. Such preferences should be taken into consideration by people involved in improving working standards of interpretation and by those involved in education.”(Chiaro; Nocella 2004:291)

Sin embargo, dado el carácter internacional de la profesión del intérprete y la movilidad de los profesionales, creemos que estas variaciones de criterio entre evaluadores deberían situarse dentro de unos límites consensuados.

Por otra parte, consideramos que la evidencia de algún tipo de variabilidad notable entre los evaluadores podría suponer un sesgo evaluativo y por lo tanto podría constituir un argumento a favor de la práctica habitual, pero no exclusiva, de disponer de un tribunal formado por diversos miembros en la evaluación final de posgrado en lugar de un único intérprete-evaluador.

Así pues, intentaremos dilucidar si cada evaluador (o diversos evaluadores) tiene preferencias concretas en lo que a indicadores se refiere; y compararemos los aspectos siguientes:

- la variedad de indicadores mencionados, así como la frecuencia con que cada uno de ellos se ha fijado en cada indicador;
- la cantidad media de menciones por evaluación;
- la actitud más o menos alentadora o crítica de los evaluadores;
- la densidad del discurso, es decir la mayor o menor concisión de cada evaluador.

Por lo pronto, presentamos una tabla con el recuento detallado de indicadores por evaluador ordenado por frecuencia y orden alfabético. Hemos destacado en color canela las cifras que sobresalen respecto a las demás en cuanto a posibles preferencias de uno u otro evaluador y que comentaremos más adelante.

Tabla 45: Recuento de indicadores por evaluador (I)

| Ref. | Indicadores | I | II | III | IV | V | VI | VII | Total T |
|------|--|---|----|-----|----|---|----|-----|---------|
| 1 | Capacidad de anticipación / Intuición | | 2 | | | | | | 2 |
| 2 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | 2 | | | | | | | 2 |
| 3 | Concentración y abstracción del entorno | 2 | | | | | | | 2 |
| 4 | Falta precisión en los datos | 2 | | | | | | | 2 |
| 5 | Hacerse suyo el discurso del orador | | | | 2 | | | | 2 |
| 6 | Madurez intelectual | | 1 | 1 | | | | | 2 |
| 7 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | | | 2 | | | | | 2 |
| 8 | Actitud física en cabina | | 1 | 2 | | | | | 3 |
| 9 | Idiomática | 1 | 1 | | 1 | | | | 3 |
| 10 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 | | | | | | | 3 |
| 11 | Petición de disculpas por errores | | | | | 3 | | | 3 |
| 12 | Trabajo en equipo en cabina | | | 1 | 2 | | | | 3 |
| 13 | Uso de interjecciones | | | | 3 | | | | 3 |
| 14 | Uso de la memoria a corto plazo | 1 | 1 | 1 | | | | | 3 |
| 15 | Agilidad mental | | | 1 | 3 | | | | 4 |
| 16 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | | | 3 | | | 1 | | 4 |
| 17 | Cultura general | | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 18 | Errores en los datos | 2 | | 1 | | | | 1 | 4 |
| 19 | Transmisión de ansiedad | | 1 | | 3 | | | | 4 |
| 20 | Transmisión del mensaje | | | 2 | 1 | 1 | | | 4 |
| 21 | Visualización del discurso original | 1 | | 2 | 1 | | | | 4 |
| 22 | Precipitación | | 3 | | 2 | | | | 5 |
| 23 | Respirar correctamente | | 1 | 3 | 1 | | | | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|----------------------|--|------------|------------|------------|------------|-----------|----------|-----------|---|------------|
| 24 | Sintaxis | | 2 | 2 | 1 | | | | | 5 |
| 25 | <i>Lapsus linguae</i> | 1 | | 2 | 3 | | | | | 6 |
| 26 | Añadidos | 1 | 1 | 1 | 3 | | | | 1 | 7 |
| 27 | Fidelidad al contenido | | | | 7 | | | | | 7 |
| 28 | Finalización de frases | 3 | | | 3 | 1 | | | | 7 |
| 29 | Titubeos | 1 | 1 | 4 | 1 | | | | | 7 |
| 30 | Cifras | | | 3 | 2 | 3 | | | | 8 |
| 31 | Comprensión | 2 | 4 | 1 | 1 | | | | | 8 |
| 32 | Puntuación (enlazar las frases) | 4 | | 3 | | 1 | | | | 8 |
| 33 | Rigor | | 5 | 1 | 2 | | | | | 8 |
| 34 | Claridad en el mensaje | 1 | | 5 | 1 | 1 | 1 | | | 9 |
| 35 | Comprensión del inglés | 1 | 5 | 1 | 1 | | | | 1 | 9 |
| 36 | <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) | 1 | 2 | 1 | 5 | | | | | 9 |
| 37 | Comprensión del tema | 4 | 1 | 1 | 4 | | | | | 10 |
| 38 | Fluidez | 4 | | 1 | | 3 | 2 | | | 10 |
| 39 | No inventar | 1 | 4 | 1 | 4 | | | | | 10 |
| 40 | No tirar la toalla / rendirse | 2 | 3 | 3 | 1 | | | | 1 | 10 |
| 41 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 1 | 4 | 3 | 2 | | | | | 10 |
| 42 | Ritmo | 4 | 3 | 2 | 1 | | | | | 10 |
| 43 | Uso del micrófono | 2 | 3 | 2 | 2 | | | | 1 | 10 |
| 44 | Vocalización / Pronunciación / Dicción | 4 | 1 | 2 | 4 | | | | | 11 |
| 45 | Manejo adecuado / inadecuado de la información visual | 5 | 4 | 1 | 2 | | | | | 12 |
| 46 | Tono | 2 | 5 | 3 | 1 | | 1 | 1 | | 13 |
| 47 | Formación y mejora continua | 1 | 9 | 3 | | 1 | | | | 14 |
| 48 | Seguir ritmo del orador | 9 | | 3 | 2 | | | | | 14 |
| 49 | Entonación (modulación de la voz) | 8 | 4 | 2 | 1 | | | | | 15 |
| 50 | Resistencia | 1 | 4 | 7 | 2 | | | | 1 | 15 |
| 51 | Seguridad / Confianza en uno mismo | 6 | 5 | 2 | 1 | 1 | | | | 15 |
| 52 | Coherencia | 4 | 3 | 6 | 1 | | | | 1 | 15 |
| 53 | Silencios | 6 | 4 | 5 | 1 | | | | | 16 |
| 54 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 5 | 1 | 6 | 3 | | | | 1 | 16 |
| 55 | Aplomo | 3 | 2 | 4 | 8 | | | | | 17 |
| 56 | Autocontrol de la producción | 2 | 2 | 3 | 8 | 1 | 1 | 1 | | 18 |
| 57 | Adaptación al estilo discursivo médico | 3 | 3 | 8 | 5 | | | | | 19 |
| 58 | Economía del lenguaje | | | 1 | 20 | | | | | 21 |
| 59 | Calcos | | 4 | 1 | 13 | | | | 4 | 22 |
| 60 | Perder el hilo | 9 | 1 | 5 | 5 | 1 | | 1 | | 22 |
| 61 | Problemas de equivalencia léxica | 1 | 2 | 10 | 9 | 2 | | 1 | | 25 |
| 62 | Control del estrés | 6 | 8 | 6 | 5 | 3 | 1 | 2 | | 31 |
| 63 | Voz | 6 | 17 | 6 | 2 | 1 | | | | 32 |
| 64 | Conocimientos específicos | 2 | 21 | 11 | 4 | | | | | 38 |
| 65 | Omisión de datos | 13 | 8 | 18 | 6 | 8 | | 1 | | 54 |
| 66 | Uso del español | 7 | 13 | 20 | 23 | | 2 | 8 | | 73 |
| 67 | Terminología | 15 | 20 | 24 | 10 | 7 | | 1 | | 77 |
| Total general | | 165 | 192 | 215 | 199 | 38 | 9 | 28 | | 846 |

Variaciones destacables

- El evaluador I menciona con mucha mayor frecuencia el indicador “seguir el ritmo del orador” (nº48) que el resto de sus colegas (nueve veces respecto a dos y tres respectivamente). También es el único que se refiere a los indicadores “capacidad de reacción al factor sorpresa” (nº2), “concentración y abstracción del entorno” (nº3), “falta de precisión en los datos” (nº4) y “mejorar, si se precisa, la presentación” (nº10).
- El evaluador II subraya los siguientes indicadores “Formación y mejora continua” (nº47), “voz” (nº63) y “conocimientos específicos” (nº64) mucho más a menudo que los demás evaluadores. Concretamente, cita “formación y mejora continua” en nueve ocasiones, respecto a 1, 3, 1; “voz”: 17 respecto a 6, 6, 2 y 1; y “conocimientos específicos” (21, respecto a 2, 11 y 4).
- El evaluador III destaca por encima de sus compañeros la “adaptación al estilo discursivo médico”, es decir la capacidad del estudiante-intérprete especializado de utilizar la jerga propia de los médicos (nº57; 8 veces, respecto a 3, 3, y 5). Asimismo, junto al evaluador IV (9 ocasiones), destaca la importancia de “problemas de equivalencia léxica” (nº61; 10 ocasiones respecto a 1, 2,1 y 2).
- El evaluador IV menciona mucho más a menudo que el resto de los evaluadores “aplomo” (nº55; 8 veces respecto a 3, 2, y 4) y “autocontrol de la prestación” (nº56; 8 veces respecto a 2, 2, 3, 1, 1 y 1). Asimismo, como ya hemos apuntado anteriormente, destaca también por citar “economía del lenguaje” (nº58) en 20 ocasiones de las 21 mencionadas, y por ser el único que menciona los indicadores “hacerse suyo el discurso del orador” (nº5), “uso de interjecciones” (nº13) y, especialmente, “fidelidad al contenido” (nº27).

- Por último, el evaluador VII dedica al indicador “uso del español” (nº66) casi el 30% de sus intervenciones.

En definitiva, como apuntábamos anteriormente, los evaluadores manifiestan ciertas **preferencias** y se decantan más por un tipo de indicadores que por otros. Los evaluadores I y IV se fijan más en la presentación y en las técnicas y estrategias para realizar una buena prestación. Los evaluadores II y III otorgan mucha importancia a los conocimientos médicos, al estudio y a la formación; y el evaluador VII a la lengua.

Con todo, como vemos en la tabla 46, el 52,3% de los indicadores fueron mencionados por al menos 4 evaluadores y este porcentaje aumenta hasta el 71,6% de los indicadores si contamos los mencionados por al menos 3 evaluadores.

Tabla 46: Recuento de indicadores por evaluador (II)

| Indicadores citados por: | Cantidad (Q) | % |
|--------------------------|--------------|----------------|
| 1 evaluador | 10 | 14,9% |
| 2 evaluadores | 9 | 13,4% |
| 3 evaluadores | 13 | 19,4% |
| 4 evaluadores | 17 | 25,4% |
| 5 evaluadores | 10 | 14,9% |
| 6 evaluadores | 6 | 9% |
| 7 evaluadores | 2 | 3% |
| Total | 67 | 100,00% |

A modo de resumen, la siguiente tabla nos muestra la cantidad de prestaciones evaluadas, el recuento total de menciones realizadas, así como la variedad de indicadores citados por evaluador.

Tabla 47: Recuento total de indicadores, frecuencia y número de estudiantes por evaluador

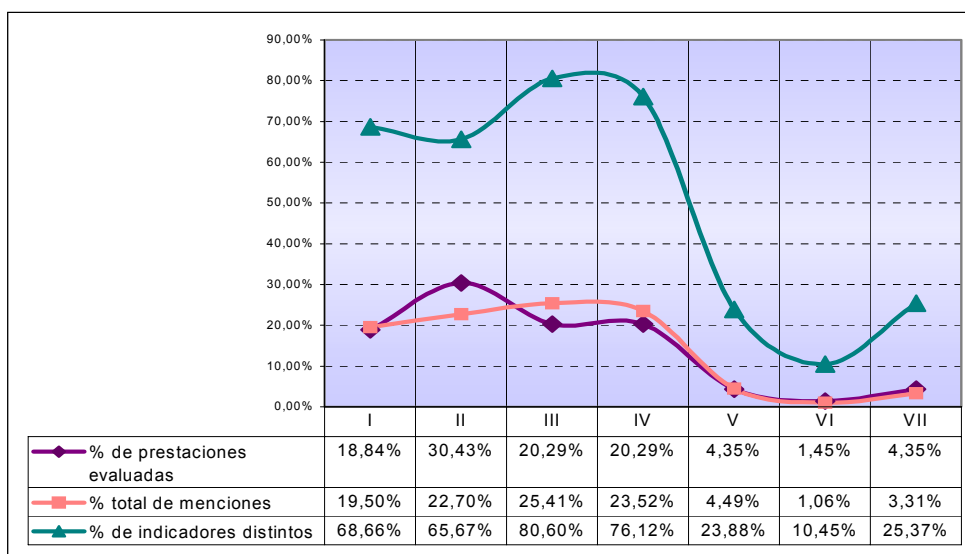
| Evaluadores | I | II | III | IV | V | VI | VII | Total |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|------------------------|
| Nº prestaciones evaluadas | 13 | 21 | 14 | 14 | 3 | 1 | 3 | Total evaluaciones: 69 |
| Nº total de menciones | 165 | 192 | 215 | 199 | 38 | 9 | 28 | Total menciones: 846 |
| Nº de indicadores distintos | 46 | 44 | 54 | 51 | 16 | 7 | 17 | Total indicadores: 67 |

Seguindo la advertencia de Chiaro y Nocella (2004) sobre las unidades de medida en un estudio de estas características, el siguiente gráfico muestra los datos de la tabla anterior en forma de:

- porcentaje de las prestaciones evaluadas por cada evaluador respecto del total (69);
- porcentaje de menciones realizadas respecto del total (846);
- el porcentaje de indicadores citados por cada evaluador respecto del total (67).

Gracias a estos datos podemos identificar la participación relativa de cada evaluador respecto del conjunto de la muestra.

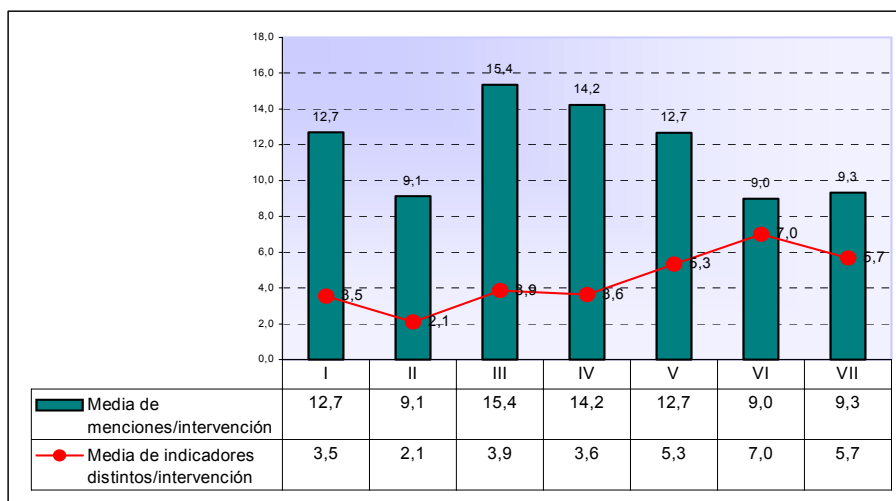
Fig. 6: Prestaciones evaluadas, % total de menciones, % de indicadores



- Se aprecia claramente la diversidad de la participación de los evaluadores.
- En general, existe una correspondencia clara entre la cantidad porcentual de prestaciones evaluadas y el porcentaje total de menciones. El evaluador II, sin embargo, no responde a este modelo puesto que el porcentaje de menciones resulta considerablemente inferior al de prestaciones evaluadas, al contrario que el evaluador III.
- El evaluador III también es el que ha producido una mayor variedad de indicadores distintos, es decir, el que ha comentado más diversidad de aspectos de las prestaciones de los estudiantes (54 del total de 67 indicadores, un 80,6%).

Veamos a continuación una gráfica ilustrativa de la media de menciones por evaluación, así como la media de indicadores distintos referidos por evaluador e intervención.

Fig. 7: Media de menciones y de indicadores por evaluación



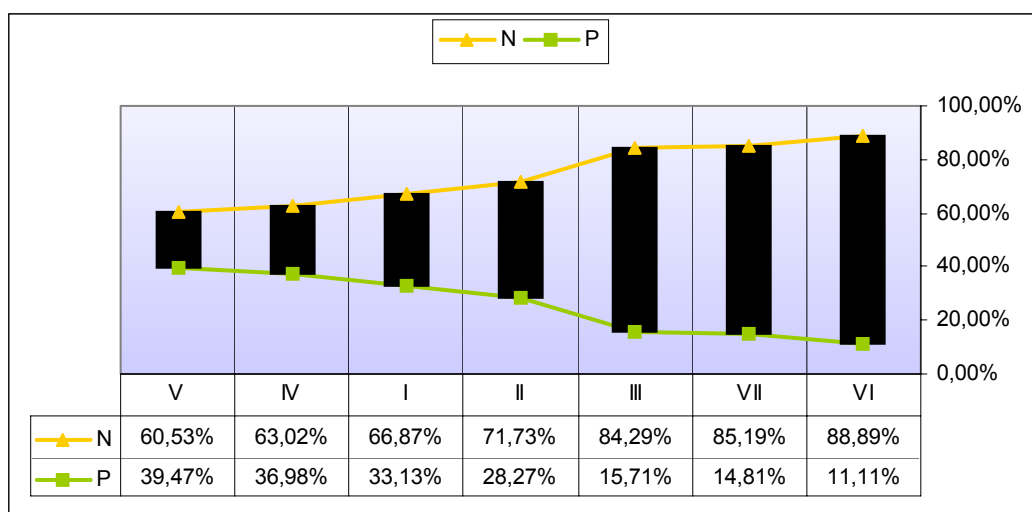
- Las diferencias en cuanto a la media de menciones no resultan muy notables. El promedio de menciones por intervención es de 11,8, con una desviación estándar entre los evaluadores igual a 3; los extremos de la horquilla corresponden al evaluador III, con un valor de 15,4 y al evaluador VI, con un total de 9 en la franja inferior.
- En cambio, las diferencias en cuanto a variedad de indicadores en una misma evaluación sí parecen más destacadas. El promedio de indicadores citados por intervención es de 4,4, con una desviación estándar igual a 2. Los extremos de la horquilla corresponden al evaluador VII con un total de 7,0 indicadores distintos en una intervención y al evaluador II, en la franja inferior, con una variedad media de indicadores por intervención de 2,1.
- Resulta interesante constatar que los evaluadores VI y VII, que muestran una mayor variedad de indicadores por intervención, son los que tienen amplia experiencia docente en interpretación.

A continuación estudiaremos posibles variaciones en la actitud más o menos alentadora o crítica de los evaluadores. En la medida en que cada evaluador ha escuchado diversas prestaciones, podemos considerar que los resultados del análisis por evaluador del total de evaluaciones positivas y negativas respecto al conjunto de examinandos responde a una media que muestra esa actitud más crítica o más alentadora, o tal vez el grado de exigencia o indulgencia de cada evaluador en sus críticas.

Así el siguiente gráfico relaciona la cantidad global de valoraciones positivas y negativas de los evaluadores, respecto al conjunto de los candidatos y en porcentajes. Los valores están unidos por barras, siguiendo la pauta de la Fig. 5 presentada anteriormente. El color negro de estas barras nos permite

observar con claridad que cada evaluador ha formulado más comentarios negativos que positivos.

Fig. 8: Caracterización de evaluadores: más o menos positivos



- Los evaluadores aparecen ordenados de menor a mayor variabilidad interna en la diferencia entre comentarios positivos y negativos (en porcentajes), es decir, en función de su caracterización como evaluadores más positivos o más negativos.
- Así el evaluador V, a la izquierda del gráfico, realizó un 60% de valoraciones negativas y un 40% de positivas, es decir, sería el evaluador menos crítico, mientras que el evaluador VI, a la derecha del gráfico, realizó un 90% de valoraciones negativas y sólo un 10% de positivas.
- Lógicamente, entendemos que la caracterización de los evaluadores como más o menos críticos puede depender de las prestaciones evaluadas. No obstante, en la medida en que cada evaluador ha escuchado aleatoriamente diversas prestaciones, podemos considerar que los resultados reflejados en el gráfico muestran unos valores medios con un cierto valor distintivo. En ese

sentido, cabe destacar una diferencia de casi el 30% en los extremos de la horquilla en cuanto al tipo de valoración.

Con todo, no podemos descartar la posibilidad de que el hecho de que las correcciones se hicieran ante los estudiantes haya condicionado en cierto modo el porcentaje de valoraciones en un sentido o en otro.

Decíamos anteriormente que, en la medida en que cada evaluador ha escuchado diversas prestaciones, podemos considerar que los resultados del análisis por evaluador respecto al conjunto de examinandos responden a una media. No obstante, para evaluar el talante más o menos positivo de los evaluadores y tomar en consideración la variabilidad potencial de las prestaciones que evalúan creemos que procede calcular el porcentaje de críticas respecto al porcentaje de cumplidos para cada evaluación. Éstos son los datos que presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 48: Número y porcentaje de comentarios positivos y negativos por evaluador

| Evaluable | Estudiante | Jornada | Nº coment. (-) | Nº coment. (+) | Negativo (%) | Positivo (%) | NOTAS |
|-----------|------------|---------|----------------|----------------|--------------|--------------|-------|
| I | e01 | 1ª | 11 | 3 | 79 | 21 | 4,5 |
| I | e06 | 1ª | 10 | 4 | 71 | 29 | 6,5 |
| I | e08 | 1ª | 4 | 3 | 57 | 43 | 7 |
| I | e09 | 1ª | 1 | 5 | 17 | 83 | 8 |
| I | e13 | 1ª | 11 | | 92 | 0 | 4 |
| I | e14 | 1ª | 6 | 7 | 46 | 54 | 8 |
| I | e16 | 1ª | 9 | 2 | 82 | 18 | 4,5 |
| I | e17 | 1ª | 9 | 3 | 69 | 23 | 6,5 |
| I | e01 | 4ª | 8 | 7 | 53 | 47 | 5 |
| I | e02 | 4ª | 5 | 5 | 50 | 50 | 8 |
| I | e05 | 4ª | 14 | 5 | 74 | 26 | 5 |
| I | e10 | 4ª | 14 | | 100 | 0 | 4 |
| I | e18 | 4ª | 7 | 10 | 41 | 59 | 8 |
| II | e03 | 1ª | 1 | 4 | 20 | 80 | 9 |
| II | e04 | 1ª | 7 | 2 | 78 | 22 | 4 |
| II | e07 | 1ª | 8 | 4 | 67 | 33 | 4,5 |
| II | e10 | 1ª | 11 | 2 | 85 | 15 | 4 |
| II | e11 | 1ª | 3 | 10 | 23 | 77 | 6,5 |

Una aproximación empírica

| | | | | | | | |
|-----|-----|----------------|----|----|-----|-----|-----|
| II | e18 | 1 ^a | 5 | 4 | 50 | 40 | 8 |
| II | e01 | 2 ^a | 6 | 2 | 75 | 25 | 5 |
| II | e05 | 2 ^a | 4 | 3 | 57 | 43 | 5,5 |
| II | e06 | 2 ^a | 1 | 2 | 33 | 67 | 6 |
| II | e08 | 2 ^a | 6 | | 100 | 0 | 7 |
| II | e10 | 2 ^a | 5 | | 100 | 0 | 4,5 |
| II | e13 | 2 ^a | 7 | 1 | 88 | 13 | 4 |
| II | e14 | 2 ^a | | 5 | 0 | 100 | 8 |
| II | e15 | 2 ^a | 5 | | 100 | 0 | 4 |
| II | e17 | 2 ^a | 10 | 5 | 67 | 33 | 6 |
| II | e04 | 4 ^a | 8 | 3 | 73 | 27 | 5 |
| II | e12 | 4 ^a | 6 | 3 | 67 | 33 | 7 |
| II | e14 | 4 ^a | 11 | 2 | 85 | 15 | 9 |
| II | e17 | 4 ^a | 14 | 1 | 93 | 7 | 5,5 |
| III | e02 | 1 ^a | 9 | 2 | 64 | 14 | 8 |
| III | e05 | 1 ^a | 7 | | 100 | 0 | 4 |
| III | e12 | 1 ^a | 8 | 2 | 80 | 20 | 4 |
| III | e15 | 1 ^a | 16 | | 94 | 0 | 4 |
| III | e03 | 3 ^a | | 9 | 0 | 100 | 9 |
| III | e04 | 3 ^a | 22 | | 100 | 0 | 4 |
| III | e05 | 3 ^a | 10 | 1 | 91 | 9 | 4,5 |
| III | e08 | 3 ^a | 22 | 4 | 85 | 15 | 6,5 |
| III | e10 | 3 ^a | 7 | | 100 | 0 | 4,5 |
| III | e18 | 3 ^a | 20 | 2 | 91 | 9 | 8,5 |
| III | e07 | 4 ^a | 24 | 1 | 96 | 4 | 4,5 |
| III | e09 | 4 ^a | 7 | 2 | 78 | 22 | 9 |
| III | e15 | 4 ^a | 9 | 1 | 82 | 9 | 5 |
| III | e16 | 4 ^a | 16 | 9 | 64 | 36 | 7,5 |
| IV | e02 | 2 ^a | 10 | | 100 | 0 | 5 |
| IV | e03 | 2 ^a | 6 | 5 | 55 | 45 | 8 |
| IV | e04 | 2 ^a | 10 | 2 | 67 | 13 | 5,5 |
| IV | e07 | 2 ^a | 12 | 1 | 92 | 8 | 5 |
| IV | e09 | 2 ^a | 6 | 6 | 50 | 50 | 8 |
| IV | e11 | 2 ^a | 10 | 18 | 34 | 62 | 7 |
| IV | e16 | 2 ^a | 4 | 9 | 29 | 64 | 7 |
| IV | e18 | 2 ^a | 7 | 6 | 54 | 46 | 9 |
| IV | e01 | 3 ^a | 15 | 1 | 94 | 6 | 4,5 |
| IV | e09 | 3 ^a | 1 | 6 | 13 | 75 | 9 |
| IV | e11 | 3 ^a | 6 | 4 | 60 | 40 | 8 |
| IV | e12 | 3 ^a | 15 | 5 | 71 | 24 | 5 |
| IV | e14 | 3 ^a | 2 | 8 | 20 | 80 | 9 |
| V | e13 | 3 ^a | 6 | 5 | 55 | 45 | 5 |
| V | e15 | 3 ^a | 14 | 3 | 82 | 18 | 4,5 |
| V | e16 | 3 ^a | 3 | 7 | 30 | 70 | 7 |
| VI | e02 | 3 ^a | 8 | 1 | 89 | 11 | 8 |
| VII | e03 | 4 ^a | 10 | 1 | 83 | 8 | 9 |
| VII | e08 | 4 ^a | 8 | 3 | 73 | 27 | 8 |
| VII | e13 | 4 ^a | 5 | | 100 | 0 | 4 |

Hemos ordenado todas las evaluaciones por evaluador, estudiante y jornada. Para cada evaluación indicamos, sin tener en cuenta las observaciones neutras, el número de comentarios positivos y negativos, así como los porcentajes correspondientes.

- De los siete evaluadores, sólo el número III y el número VII se muestran críticos con neta claridad. No podemos pronunciarnos respecto al evaluador VI, porque sólo ha hecho una evaluación, y los demás evaluadores han realizado evaluaciones en las que en ocasiones predomina lo positivo y en ocasiones lo negativo.

Respecto al vínculo entre los porcentajes de comentarios críticos o elogiosos y la nota, constatamos la ausencia de una pauta clara en los ejemplos siguientes:

- El evaluador I es más crítico que positivo en 9 de las 13 evaluaciones realizadas. Las cuatro restantes, aquellas en las que sus observaciones son más positivas que negativas, coinciden con los cuatro estudiantes que han obtenido la puntuación más alta otorgada por este evaluador. Así, estos cuatro estudiantes obtienen un 8 si bien e09 recibe un 17% de comentarios críticos (1 de 6), e14 un 46% (6 de 13), e2 un 50% (5 de 10) y e18 un 41% (7 de 17).
- El evaluador II otorga la misma nota (9) a e03, con un 20% de comentarios negativos (1 de 5), que a e14 con un 85% de comentarios negativos (11 de 13). Asimismo, puntúa con un 7 a e08, con un 100% de comentarios negativos (6), mientras que e11 obtiene un 6,5 a pesar de recibir sólo un 23% de comentarios críticos (3 de 13).

En tres de las cuatro evaluaciones más positivas no hemos podido encontrar relación con la nota, pero sí tal vez con la mejora continua de la persona evaluada o con un exceso de celo deliberado por parte del evaluador, como se ilustra en las siguientes citas:

“Te felicito, te felici... ¡Sí, sí! Te felici... ¡Sí, sí, sí! Te felicito porque has mejorado sin exagerar un 100% en cuanto a voz, en cuanto a tono ” (Ev. II, e11)

“Mucho, mucho mejor. De verdad que te felicito porque has dado un salto de gigante, de gigante, respecto a la última vez. Tono ” (Ev. II, e06)

“Ya te comenté la última que me parecía que ya eras una intérprete que seguramente estás trabajando, porque es que si no... Vaya, pues me parece fantástico. Y entonces, lo que me he dedicado es en plan chinche, porque lo que voy a decir ahora es plan chinche, es decir que lo haces muy bien, pero ahora vamos ya a rizar el rizo.. ”(Ev. II, e14)

- El evaluador III es más crítico que positivo en 13 de las 14 evaluaciones realizadas. Otorga un 9 a e03, con un 100% de comentarios positivos (9), mientras que e09 también obtiene la misma puntuación a pesar de contar con un 78% de comentarios negativos (7 de 9). Además, puntúa con un 8,5 a e18 a pesar de dedicarle un 91% de comentarios negativos (20 de 22).
- El evaluador II puntúa con un 4,5 a e07 (67% de comentarios negativos, 8 de 12) mientras que el evaluador III otorga un 8 (nota considerablemente superior) a e02, quien recibió un 64% de comentarios negativos (9 de 11).
- El evaluador IV, con 13 evaluaciones, es más crítico que positivo en 9 prestaciones aunque en porcentajes sensiblemente más moderados que los evaluadores anteriores. En los extremos, observamos una relación con la nota. Las prestaciones con mayor porcentaje de críticas negativas se corresponden a las que obtienen las menores puntuaciones, mientras que las prestaciones con mayor porcentaje de críticas positivas también se corresponden con las que obtienen las puntuaciones más altas.
- El evaluador V corrigió sólo tres prestaciones, en una se muestra crítico, en otra moderado y en la tercera claramente positivo. Estas tendencias se corresponden con las puntuaciones dadas.

- El evaluador VII también corrigió sólo tres prestaciones, pero en las tres muestra una tendencia claramente crítica que no muestra relación clara con las puntuaciones otorgadas (dos de ellas un 8 y un 9).
- El evaluador IV otorga un 5 a e12 con un 71% de comentarios negativos (15 de 20), mientras que el evaluador VII puntúa con un 8 a e08 con un 73% de comentarios negativos (8 de 11).

Resumen:

Hemos estudiado la variabilidad entre los evaluadores. Ciertamente, algunos otorgan claramente más importancia a unos indicadores que a otros, es decir, cada uno demuestra tener temas “favoritos” y poco más del 50% de indicadores es mencionado por una mayoría de evaluadores. La media de intervenciones por evaluación es similar, aunque la participación y, sobre todo, el promedio de indicadores citados por intervención muestran una mayor variabilidad. Esta variabilidad también es estilística y se hace evidente también en el porcentaje de comentarios positivos y negativos emitidos y la relación con la nota. La gran variabilidad en la relación cuantitativa entre los comentarios y la nota demuestran que no podemos considerar la cantidad o el porcentaje de comentarios positivos o negativos como un buen indicador de calidad.

9.6. Influencia del protocolo de evaluación

Como apuntábamos en el subcapítulo 4.3 sobre protocolos de evaluación, algunas facultades utilizan hojas de evaluación que entregan a los distintos intérpretes-evaluadores externos que conforman el jurado de los exámenes de interpretación.

Estas hojas de evaluación tienen vocación de pauta metodológica para los evaluadores. En el caso que nos ocupa, se requirió a los examinadores que cumplimentaran una hoja para cada uno de los estudiantes juzgados y que la remitieran a los responsables del posgrado.

En los comentarios de los evaluadores encontramos algunos rastros de la hoja de evaluación, aunque no parece que hayan optado por seguir el protocolo en sentido estricto, salvo en una ocasión. En esta excepción, el evaluador hace una valoración altamente positiva de la prestación del estudiante y, ante la falta de comentarios críticos concretos, opta por enumerar los puntos de la hoja de evaluación (presentada en la tabla 26 y reproducida al pie)²³:

“Muy bien, francamente bien. No comment. No, no, de verdad, lo siento, no lo siento, me alegro, pero francamente bien. Enhorabuena. Muy segura. Mira, “transmisión fiel y completa del mensaje”. Has transmitido fielmente y completamente el mensaje. “Terminología precisa”. Precisa y preciosa. “Voz y tono adecuados”. Sí, señor. “Claridad y puntuación”; sí, señor. “Corrección lingüística”; muy bien. “Capacidad de resolver los problemas de velocidad y densidad de información”; muy bien. “Resiste, se agarra y no tira la toalla”. ” (Ev. III, entr. 47)

Las demás ocasiones puntuales en las que también se sigue parcialmente la hoja de evaluación suelen estar relacionadas con valoraciones positivas y, por tanto, ausencia de críticas:

²³ Reproducción de la Tabla 26: Protocolo orientativo para enseñantes / evaluadores

| DIPLOMA UNIVERSITARIO DE POSGRADO EN INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIA MÉDICA | |
|--|---|
| HOJA DE EVALUACIÓN | |
| ESTUDIANTE DEL POSGRADO: | _____ |
| 1. | TRANSMISIÓN FIEL Y COMPLETA DEL MENSAJE |
| 2. | TERMINOLOGÍA PRECISA |
| 3. | VOZ Y TONO ADECUADOS |
| 4. | CLARIDAD Y PUNTUACIÓN |
| 5. | CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA |
| 6. | CAPACIDAD DE RESOLVER LOS PROBLEMAS DE VELOCIDAD Y DENSIDAD DE LA INFORMACIÓN |
| 7. | CAPACIDAD DE RESISTENCIA, DE “AGARRARSE” Y NO TIRAR LA TOALLA |
| RESUMEN — ENUMERAR: | |
| LAS POTENCIALIDADES QUE MUESTRA EL ALUMNO Y QUE PUEDE DESARROLLAR | |
| LAS PRINCIPALES CARENCIAS OBSERVADAS | |
| NOMBRE DEL INTÉRPRETE JUEZ | |
| FECHA | |

“En cuanto a voz y tono, yo creo que está muy bien. ” (Ev. IV, entr. 21)

Hemos intentado encajar los 67 indicadores identificados en nuestro estudio con alguno de los 7 puntos de la hoja de evaluación y, si bien podemos decir que la mayoría de los indicadores están más o menos relacionados con los epígrafes propuestos en el protocolo, no existen vínculos claros en todos los casos. Concretamente, de los 67 indicadores, hemos identificado 18 cuya relación con dichos puntos, si existe, sería muy indirecta.

Los detallamos en la siguiente tabla:

Tabla 49: Comentarios que no encajan directamente en la hoja de evaluación

| Ref. | Indicadores (fuera de protocolo) | F |
|------|--|--------|
| 5 | Hacerse suyo el discurso del orador | 2 |
| 6 | Madurez intelectual | 2 |
| 8 | Actitud física en cabina | 3 |
| 10 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 |
| 11 | Petición de disculpas por errores | 3 |
| 12 | Trabajo en equipo en cabina | 3 |
| 14 | Uso de la memoria a corto plazo | 3 |
| 17 | Cultura general | 4 |
| 21 | Visualización del discurso original | 4 |
| 31 | Comprensión | 8 |
| 35 | Comprensión del inglés | 9 |
| 37 | Comprensión del tema | 10 |
| 43 | Uso del micrófono | 10 |
| 47 | Formación y mejora continua | 14 |
| 52 | Coherencia | 15 |
| 53 | Silencios | 16 |
| 56 | Autocontrol de la producción | 18 |
| 58 | Economía del lenguaje | 21 |
| | Total | 148 |
| | % | 17,40% |

– Los 18 indicadores señalados representan un 26,8% del total de 67 indicadores y un 17,40% de la suma total de frecuencias que asciende a 846.

Por otro lado, de la observación de las hojas de evaluación se desprende cierta falta de concordancia y consistencia en cuanto a la forma de rellenarlas o de puntuar a los alumnos. En efecto, mientras algunos evaluadores anotan con números ordinales (0 a 10), otros lo hacen mediante adjetivos calificativos (muy bien, bien, regular, mal, muy mal); en ocasiones también se produce falta de consistencia interna porque el mismo examinador evalúa mediante ordinales en ocasiones y mediante adjetivos calificativos en otras y, en algún caso aislado, se prescindió incluso del detalle de la hoja de evaluación y se puso una calificación numérica global al final.

Aunque a posteriori los responsables del curso procedieran a unificar las puntuaciones, lo cierto es que estas diferencias ponen de manifiesto, a nuestro juicio, la necesidad de hacer un *briefing* sistemático a los intérpretes-evaluadores que participan en un tribunal evaluativo. Entendemos el concepto de *briefing* como la preparación de un individuo para una tarea específica mediante la descripción de la situación en la que se va a encontrar, los métodos que se van a utilizar y los objetivos. Los profesionales de la interpretación estamos acostumbrados a asistir a *briefings* cuando la especificidad de un determinado trabajo así lo exige ya que el *briefing* beneficia tanto al cliente como al intérprete. No obstante, a pesar de que cada universidad y cada curso tienen sus particularidades, a veces muy concretas y, a pesar de la importancia del examen final, no podemos deducir ni de nuestro estudio de caso, ni de nuestra experiencia, ni de conversaciones informales que hemos mantenido con colegas de otros centros que este tipo de *briefing* evaluativo sea una práctica habitual en los exámenes finales de interpretación.

El hecho de que algún evaluador omita las calificaciones parciales de las preguntas de la hoja de evaluación y pase directamente a la nota global no parece excepcional al decir de otros intérpretes-docentes. Esta práctica

abundaría en la idea defendida por el Polytechnic of Central London (actual University of Westminster) o por el ISIT de México (y que hemos descrito en el subcapítulo 4.3), de desechar un sistema de asignación de calificaciones ponderadas a distintos apartados o tipos de error por considerarlo impropio o irrelevante.

Sea como fuere, parece lógico que antes de evaluar los evaluadores consensúen los aspectos relacionados con la metodología evaluativa, incluyendo las cuestiones propias de la puntuación.

Resumen:

En los comentarios de los evaluadores apenas se encuentran rastros claros de la hoja de evaluación remitida, salvo cuando la prestación es tan adecuada que la falta de crítica remite al evaluador a enumerar cada uno de sus puntos. El análisis ha permitido observar la ausencia de representación de casi un 20% de los indicadores en los 7 puntos de la hoja y poner en evidencia inconsistencias en su cumplimentación.

9.7. Establecimiento de categorías

Dado el volumen de indicadores obtenido, teniendo en cuenta la práctica habitual tanto en la bibliografía sobre interpretación como en la docencia o en la profesión, y considerando especialmente también los Modelos de los Esfuerzos expuestos en los fundamentos teóricos nos pareció adecuado formular una propuesta de organización en categorías de los indicadores obtenidos.

Seguimos nuestro propio criterio a la hora de agrupar aquellos indicadores que guardaban relación entre sí y posteriormente debatimos y contrastamos nuestra clasificación con otros dos intérpretes docentes. En

términos generales, el acuerdo fue unánime entre los tres tanto en la terminología adoptada como en la clasificación de indicadores. La clasificación de los siguientes indicadores fue el tema que suscitó mayores dudas.

Tabla 50: Indicadores difíciles de clasificar

| Ref. | Indicadores complejos |
|------|--|
| 1 | Capacidad de anticipación / Intuición |
| 2 | Capacidad de reacción al factor sorpresa |
| 7 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador |
| 9 | Idiomática |
| 11 | Petición de disculpas por errores |
| 32 | Puntuación (enlazar las frases) |
| 33 | Rigor |
| 36 | <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) |
| 52 | Coherencia |

El motivo es, como ilustraremos más adelante, que ni los criterios ni las categorías deben considerarse compartimentos estancos, pues todos ellos están sumamente interrelacionados; algunos indicadores son interdependientes y sin duda se producen intersecciones en diversas categorías.

Hemos clasificado los **67 indicadores** mencionados por los miembros del jurado en nuestro estudio de caso en **seis categorías**. Son las siguientes: Prestación (P), Control de la situación (CS), Conocimientos específicos (E), Conocimientos generales (G), Competencia traductora²⁴ (CT) y Tácticas y estrategias interpretativas (TE). A continuación detallamos los indicadores que hemos incluido en cada una de ellas, e ilustramos algunos aspectos destacados con citas de los evaluadores.

²⁴ Entendida no tanto como la *equivalencia formal*, a la luz de la terminología propuesta por Nida (1964), o sea, como la correspondencia más cercana posible tanto en forma como en contenido entre el original y su versión, sino como *equivalencia dinámica*, o sea, el principio de equivalencia de efecto en el oyente de la versión. En términos de Newmark podríamos hablar de *traducción comunicativa*, que busca la equivalencia de reacción — en el oyente en el caso de la interpretación.

La categoría “Prestación” (**P**) incluiría básicamente aquellos aspectos relacionados con el producto de la interpretación sin tener en cuenta el original (en nuestro estudio, 17 indicadores): uso de interjecciones, transmisión de ansiedad, precipitación, sintaxis, *Lapsus linguae*, titubeos, puntuación (enlazar las frases), claridad en el mensaje, fluidez, producto acústico agradable / transmisión de serenidad, ritmo, vocalización / pronunciación / dicción, tono, seguir ritmo del orador, entonación (modulación de la voz), aplomo y voz. Estos indicadores, a su vez, y tal como muestra la siguiente tabla, podrían agruparse en distintos subgrupos. En la bibliografía en inglés, esta categoría se suele dominar “*delivery*” y, en ocasiones, “*output*”.

“...por lo menos dad un producto que sea acústicamente agradable. Tú tienes una voz de soprano. No, es que lo de la voz, el otro día insistimos un poco, pero creo que es importante [...] que lo tengáis claro, ¿eh? Voz de soprano, por tanto, tendencia a bajar. Ella, por ejemplo, tendrá menos críticas. Con el mismo nivel de calidad de discurso, tendrá menos críticas ella que tú. Porque tú estás más arriba, es una voz que cuesta un poco más acostumbrarse, ella tiene una voz más meliflua ”. (Ev. II, entr. 6)

“(...) tu vida profesional depende de la voz. ” (Ev. II, entr. 27)

“Sigue, porque un intérprete que se expresa con aplomo digamos que ya tiene la mitad de la cabina hecha. ” (Ev. IV, entr. 36)

“Y aunque vas diciendo todo lo que está diciendo él, te falta fluidez, es decir, el ritmo es un poco entrecortado, a sacudidas, ‘saccadé’... ” (Ev. I, entr.56)

La categoría “Prestación” se podría organizar fácilmente como sigue:

| Subapartados de prestación | |
|----------------------------|--|
| 1. Aspectos lingüísticos | Uso de interjecciones Sintaxis <i>Lapsus linguae</i> |
| 2. Mensaje | Claridad en el mensaje |
| 3. Producto acústico | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad Vocalización / Pronunciación / Dicción Tono Entonación (modulación de la voz) Voz |
| 4. Ritmo | Precipitación Puntuación (enlazar las frases) Fluidez Ritmo Seguir ritmo del orador |
| 5. Seguridad / inseguridad | Transmisión de ansiedad Titubeos Aplomo |

La categoría “Control de la situación” (CS) también engloba 17 indicadores que detallamos en el mismo orden que en la tabla principal:

- Capacidad de reacción al factor sorpresa
- Hacerse suyo el discurso del orador
- No repetir, e incluso corregir, los errores del orador
- Actitud física en cabina
- Petición de disculpas por errores
- Agilidad mental
- Visualización del discurso original
- Respirar correctamente
- No inventar
- No tirar la toalla / rendirse
- Coherencia
- Resistencia
- Seguridad / Confianza en uno mismo
- Silencios
- Autocontrol de la producción
- Perder el hilo
- Control del estrés

El control de la situación, según las deliberaciones del tribunal, es clave en la prestación del intérprete y en la impresión que se llevará el público. Parcialmente podría coincidir con lo que en inglés se denomina ‘*Conduct, booth manners o behavior*’.

Veamos algunos ejemplos citados por los evaluadores en esta categoría:

“Ante todo, la confianza en lo que decías. Tanto e11 como e18 estáis convencidos de lo que estáis diciendo. Habéis asumido el discurso del orador y os lo habéis hecho vuestro.” (Ev. IV, entrada 22)

“Me ha dado la impresión de que sabías lo que estabas diciendo, que lo pensabas antes de decirlo, y que mientras lo estabas diciendo estabas pensando cómo lo estabas diciendo. Te controlabas mucho a ti misma, en el sentido de que no ponías interjecciones, sabías cómo empezar la frase, cómo desarrollarla y cómo acabarla.” (Ev. IV, entr. 36)

“Because when in doubt, leave it out. That is the right thing to do.[...] Do no say "perdón"... call attention to your mistake.” (Ev. V, entr. 48).

“Tú tienes la capacidad de hablar rapidísimo, cosa que no todos los intérpretes consiguen hacer, y tendrías que aprovecharlo a tu favor.” (Ev. II, entr. 68)

“Nosotros tenemos que corregir, en la medida de lo posible, lo que hacen mal ellos ” [referido a entonación de los oradores] (Ev. I, entr.97)

En “Conocimientos específicos” (E) incluimos 5 indicadores:

- Captar nombres propios (fármacos, siglas)
- Comprensión del tema
- Adaptación al estilo discursivo médico
- Conocimientos específicos
- Terminología

Huelga decir que esta categoría nunca tendría el peso específico que ha tenido si no estuviéramos hablando de un posgrado de especialidad; es posible incluso que no existiera si el corpus correspondiera a un Máster generalista.

«Y pongo que ‘resumen en lo sencillo y en lo no-médico, vas correctamente’, pero te pasa un poco como a ella, te pierdes un poco en lo médico, y es lo que tienes que estudiar. » (Ev. I, entr. 5)

“...tienes que aprender [...] la forma de hablar de los médicos, la forma de construir, la forma de elaborar el discurso que tienen, que no tiene nada que ver con los demás ponentes que te vas a encontrar en otros temas” (Ev. I, entr. 56)

“Bueno, intentad captar los nombres de los fármacos, y si no los captáis, absteneos, porque es espantoso inventarse nombres. Sobre todo es importante —no sé si lo he dicho en otras ocasiones— saber de qué fármaco se va a hablar, la marca que irá en el paquete en el mercado o el nombre científico. ” (Ev. III, entr. 40)

Conocimientos generales (G) incluye 6 indicadores:

- Cultura general
- Idiomaticidad
- Comprensión
- Formación y mejora continua
- Uso del español
- Madurez intelectual

En inglés suele etiquetarse ‘*Baseline Competences*’. Como muestra la siguiente cita de Kalina, estos conocimientos constituyen unos cimientos básicos que no cesan de retroalimentarse a lo largo de toda la vida del intérprete, no sólo durante el proceso interpretativo en sí, sino también antes y después del mismo:

Competence is not only required during the interpreting process itself, it has to go into preparation prior to the actual act of interpreting and is necessary after the event (when newly acquired linguistic and subject knowledge has to be recombined with previous knowledge) as well as with regard to an interpreter’s overall attitude, flexibility, and ability to adapt to technical challenges and ethical principles. (Kalina 2001:5)

Veamos algunos ejemplos en palabras de los evaluadores:

Yo creo que a todos nos conviene de vez en cuando o leer los periódicos o repasar la geografía, si sabemos que se va a hablar de epidemiología. ¿De dónde se va hablar? Más o menos: enfermedades tropicales, pues por ejemplo Mombassa y Nairobi y esas cosas te sonaban como algo muy desconocido. (Ev. III, entr. 64)

“... ‘this is a year later’, y te salió ‘esto es un año’... ‘Aquí vemos el mismo paciente un año más tarde, que cuesta un poco más, pero queda mucho más elegante, yo creo, en español, que “esto es un año más tarde”. Yo lo digo porque yo lo hago muchas veces, soy muy conciente de ello y creo que un poco hay que defender la lengua castellana, ¿no?” (Ev. VII, entr. 67)

Competencia traductora (CT) relaciona el producto con el original y engloba 10 indicadores:

- Falta precisión en los datos
- Errores en los datos
- Transmisión del mensaje
- Fidelidad al contenido
- Cifras
- Rigor
- Comprensión del inglés
- Calcos
- Problemas de equivalencia léxica
- Omisión de datos

Se trata de una categoría que en cierto modo bien habríamos podido denominar ‘fidelidad’ y en la bibliografía en inglés suele identificarse como ‘*Rendition, Translational Correspondence* o *SL-T* vs. *TL-T*’.

“...has hecho algunos calcos. El problema del calco es que se entiende lo que tú quieres decir, pero no resulta español. Esto en todas las traducciones en general, tanto por escrito como en simultánea o en consecutiva. Es como si por ejemplo te metes un sujetador negro y encima una camiseta blanca. Se ve el original, eso es lo malo, y eso, pues, no se puede ver, queda feo. Por ejemplo, has empezado diciendo ‘me gustaría introducirme a mí mismo’. ¡No!. ‘Me presento’ Es que no hace falta siquiera que rices el rizo, eII, con que digas ‘buenos días, señoras y señores, me presento’” (Ev. IV, entr. 21)

“Por ejemplo, desconocimiento de algunas palabras del inglés. Has tenido problemas de vocabulario...” (Ev. IV, entr. 35)

“...la fidelidad al contenido era tan grande, que el momento en que te perdías contrastaba mucho.” (Ev. IV, entr. 38)

“Ojo con las cifras, lo digo a todo el mundo...” (Ev. III, entr. 46)

Finalmente “Tácticas y estrategias interpretativas” (TE) abarca 12 indicadores:

- Capacidad de anticipación / intuición
- Concentración y abstracción del entorno
- Mejorar —si se precisa— la presentación del orador
- Trabajo de equipo en cabina
- Uso de la memoria a corto plazo, añadidos
- Finalización de frases
- *Décalage* (distancia respecto al orador)
- Uso del micrófono
- Manejo adecuado / inadecuado de la información visual
- Técnicas interpretativas (resolución de problemas)
- Economía del lenguaje

Esta categoría equivaldría a la nomenclatura en inglés ‘*Processing / Cognitive skills / Technique*’.

“Tienes mucha intuición, lo cual va muy bien para la interpretación.” (Ev. II, entr. 29)

“Ahorras unas sílabas, fíjate que ahorras sólo dos segundos, pero con dos segundos de aquí, dos segundos de allá, evitas que al final haya un décalage importante entre lo que dices tú y lo que dice el orador, que, indefectiblemente, pasará, dado que el inglés es mucho más compacto que el español.” (Ev. IV, entr. 21)

“(…) muchísimas conferencias se dan el 90% en diapositivas. El orador, porque no sabe inglés, o porque no quiere lucirse en inglés, prefiere, más que hablar de las diapositivas, limitarse a leer su contenido. Entonces, para muchos intérpretes es muy fácil, porque te limitas a hacer una traducción a la vista. Pero eso es un arte que hay que saber hacer, sobre todo cuando se trata de alguien que está hablando inglés y no es su idioma: cuando es un italiano, un escandinavo, francés, etc.” (Ev. IV, entr. 35)

«... que sigues teniendo un problema básico, que es que te precipitas. Es decir, no consigues establecer aquel espacio tan necesario, tan imprescindible, entre lo que está diciendo este señor y tu comprensión de lo que está diciendo.” (Ev. II, entr. 57)

Encontramos un ejemplo claro de la imposibilidad de considerar las categorías como comportamientos estancos en el indicador “Rigor”. Nosotros optamos por incluirlo en la categoría “Competencia Traductora” por el contexto en que se ha

utilizado mayoritariamente, aunque en ocasiones también se ha identificado como “control mental” y, por consiguiente, también se habría podido incluir en la categoría “Control de la situación”:

“Desde luego, hay un elemento de falta de rigor, de falta de rigor digamos mental, diría yo. Por ejemplo, no se puede decir “unos animales de control”. (Ev. II, entr. 28))

Y es que la categoría “Control de la situación” es probablemente la más permeable. En ella hemos incluido indicadores como “Coherencia” —que uno de los intérpretes evaluadores habría incluido en “Prestación”— o “No repetir, e incluso corregir, los errores del orador”, que también pudiera englobarse en “Tácticas y estrategias interpretativas”.

A continuación presentamos una tabla resumen en la que organizamos los criterios o indicadores incluidos en cada una de las categorías, junto con la frecuencia con que se han citado, además de su número de referencia:

Tabla 51: Categorías

| Cat. | Ref | Indicadores | F | Cat. | Ref | Indicadores | F |
|----------|-----------|--|------------|-----------|-----|--|----|
| P | 13 | Uso de interjecciones | 3 | CS | 2 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | 2 |
| | 19 | Transmisión de ansiedad | 4 | | 5 | Hacerse suyo el discurso del orador | 2 |
| | 22 | Precipitación | 5 | | 7 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | 2 |
| | 24 | Sintaxis | 5 | | 8 | Actitud física en cabina | 3 |
| | 25 | <i>Lapsus linguae</i> | 6 | | 11 | Petición de disculpas por errores | 3 |
| | 29 | Titubeos | 7 | | 15 | Agilidad mental | 4 |
| | 32 | Puntuación (enlazar las frases) | 8 | | 21 | Visualización del discurso original | 4 |
| | 34 | Claridad en el mensaje | 9 | | 23 | Respirar correctamente | 5 |
| | 38 | Fluidez | 10 | | 39 | No inventar | 10 |
| | 41 | Producto acústico agradable / transmisión de serenidad | 10 | | 40 | No tirar la toalla / rendirse | 10 |
| | 42 | Ritmo | 10 | | 50 | Coherencia | 15 |
| | 44 | Vocalización / Pronunciación / | 11 | | 51 | Resistencia | 15 |
| | 46 | Dicción | 13 | | 52 | Seguridad / Confianza en uno mismo | 15 |
| | 48 | Tono | 14 | | 53 | Silencios | 16 |
| | 49 | Seguir ritmo del orador | 15 | | 56 | Autocontrol de la producción | 18 |
| | 55 | Entonación (modulación de la voz) | 17 | | 60 | Perder el hilo | 22 |
| | 63 | Aplomo Voz | 32 | | 62 | Control del estrés | 31 |
| | 17 | | 179 | 17 | | 177 | |
| E | 16 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | 4 | G | 6 | Madurez intelectual | 2 |
| | 37 | Comprensión del tema | 10 | | 9 | Idiomática | 3 |
| | 57 | Adaptación al estilo discursivo | 19 | | 17 | Cultura general | 4 |
| | | | | | 31 | Comprensión | 8 |

| | | | | | | | |
|----|----|---|-----|----|----|----------------------------------|-----|
| | 64 | médico | 38 | | 47 | Formación y mejora continua | 14 |
| | 67 | Conocimientos específicos Terminología | 77 | | 66 | Uso del español | 73 |
| | 5 | | 148 | | 6 | | 104 |
| TE | 1 | Capacidad de anticipación / Intuición | 2 | CT | 4 | Falta precisión en los datos | 2 |
| | 3 | Concentración y abstracción del entorno | 2 | | 18 | Errores en los datos | 4 |
| | 10 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 | | 20 | Transmisión del mensaje | 4 |
| | 12 | Trabajo de equipo en cabina | 3 | | 27 | Fidelidad al contenido | 7 |
| | 14 | Uso de la memoria a corto plazo | 3 | | 30 | Cifras | 8 |
| | 26 | Añadidos | 7 | | 33 | Rigor | 8 |
| | 28 | Finalización de frases | 7 | | 35 | Comprensión del inglés | 9 |
| | 36 | Décalage (distancia respecto al orador) | 9 | | 59 | Calcos | 22 |
| | 43 | Uso del micrófono | 10 | | 61 | Problemas de equivalencia léxica | 25 |
| | 45 | Manejo adecuado / inadecuado de la información visual | 12 | | 65 | Omisión de datos | 54 |
| | 54 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 16 | | | | |
| | 58 | Economía del lenguaje | 21 | | | | |
| | 12 | | 95 | | 10 | | 143 |

Los diez indicadores con mayores frecuencias, referencias 58 a 67 —que como ya hemos apuntado suman 395 menciones del total de 846, prácticamente el 50%— quedan repartidos de forma bastante homogénea en las seis categorías, lo que subraya la importancia equitativa que todas ellas tienen en el proceso interpretativo.

Veamos ahora en la siguiente tabla el peso específico de cada una de las categorías en nuestro estudio de caso; la columna F corresponde nuevamente a la frecuencia con que aparecen los indicadores incluidos en las categorías (la cantidad total de menciones), y la columna Q indica la cantidad de indicadores distintos que las componen:

Tabla 52: Frecuencia de categorías, porcentaje y cantidad de indicadores

| Categorías | F | % | Q |
|---|------------|-------------|-----------|
| Prestación (P) | 179 | 21% | 17 |
| Control de la situación (CS) | 177 | 21% | 17 |
| Conocimientos específicos (E) | 148 | 17% | 5 |
| Competencia traductora (CT) | 143 | 17% | 10 |
| Conocimientos generales (G) | 104 | 12% | 6 |
| Tácticas y estrategias interpretativas (TE) | 95 | 11% | 12 |
| Total | 846 | 100% | 67 |

El siguiente gráfico ilustra de forma más visual los datos anteriores:

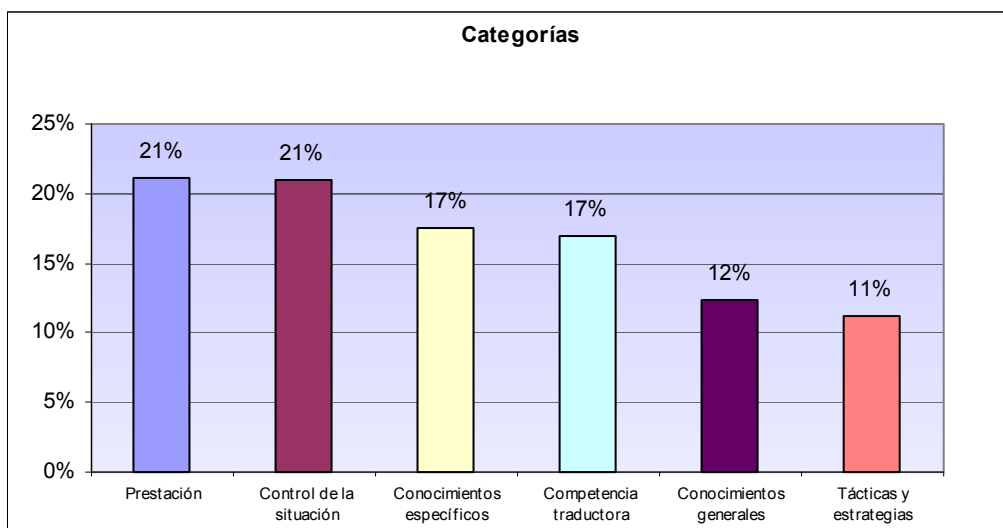


Fig. 9: Categorías (%)

— En definitiva, según nuestro estudio, “Prestación” y “Control de la situación” son por igual las dos categorías más importantes, si nos atenemos al número de alusiones. “Conocimientos específicos” y “Competencia traductora” ocupan el segundo lugar de la clasificación. “Conocimientos generales” y “Tácticas y estrategias interpretativas” se sitúan en tercer y cuarto lugar respectivamente. De hecho, “Prestación” y “Control de la situación” corresponderían a la división más tradicional de forma y fondo. En ese sentido “Conocimientos específicos”, “Conocimientos generales” “Competencia traductora”, y “Tácticas y estrategias interpretativas” serían parte y condición de las dos primeras, pues es evidente que sin una buena técnica sería bastante difícil analizar el discurso y disponer de los recursos interpretativos necesarios para hacer una buena prestación, por ejemplo.

A continuación, distinguimos la cantidad de indicadores aludidos por cada uno de los miembros del jurado, por categorías.

Tabla 53: Categorías por evaluador I

| Categorías | Ev. I | II | III | IV | V | VI | VII |
|-----------------------------|--------------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|
| Prestación | 48 | 43 | 42 | 35 | 6 | 4 | 1 |
| Control de la situación | 40 | 36 | 48 | 35 | 9 | 2 | 7 |
| Conocimientos específicos | 24 | 45 | 47 | 23 | 7 | 1 | 1 |
| Competencia traductora | 19 | 24 | 37 | 41 | 14 | | 8 |
| Conocimientos generales | 11 | 30 | 27 | 25 | 1 | 2 | 8 |
| Tácticas y estrategias int. | 23 | 14 | 14 | 40 | 1 | | 3 |
| Total general | 165 | 192 | 215 | 199 | 38 | 9 | 28 |

Puesto que la participación de cada evaluador es muy diversa, seguidamente presentamos los datos anteriores en porcentajes para facilitar la comparación entre los evaluadores.

Tabla 54: Categorías por evaluador II (%)

| Categorías | Ev. I | II | III | IV | V | VI | VII |
|--|--------------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|
| Prestación | 29% | 22% | 20% | 18% | 16% | 44% | 4% |
| Control de la situación | 24% | 19% | 22% | 18% | 24% | 22% | 25% |
| Conocimientos específicos | 15% | 23% | 22% | 12% | 18% | 11% | 4% |
| Competencia traductora | 12% | 13% | 17% | 21% | 37% | 0% | 29% |
| Conocimientos generales | 7% | 16% | 13% | 13% | 3% | 22% | 29% |
| Tácticas y estrategias interpretativas | 14% | 7% | 7% | 20% | 3% | 0% | 11% |
| Total general | 165 | 192 | 215 | 199 | 38 | 9 | 28 |

Ahora podemos comparar gráficamente las categorías por evaluador. Las cifras que acompañan a cada gráfico corresponden a los porcentajes de la tabla 52.

9.7.1. Categoría “Prestación”

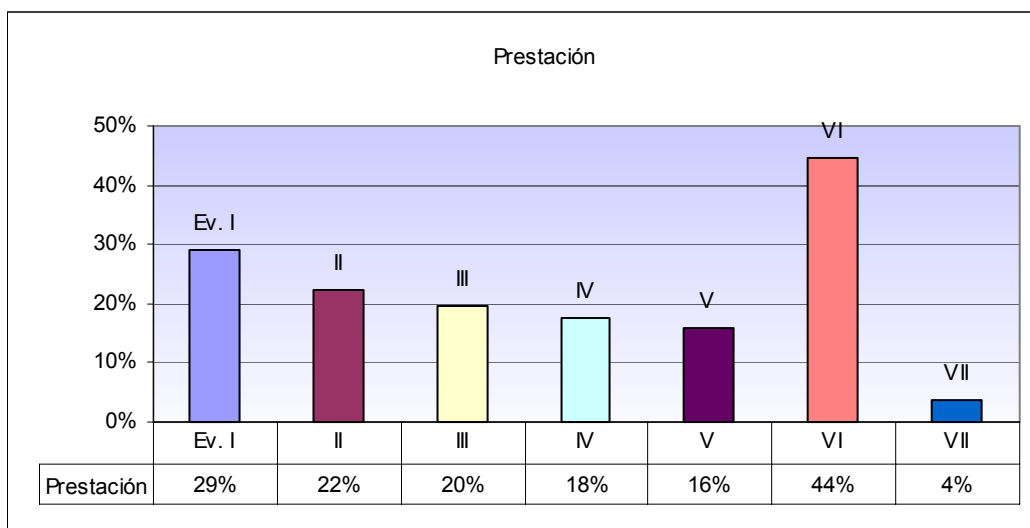


Fig. 10: “Prestación”

- La categoría “Prestación” es la principal categoría desde un punto de vista cuantitativo, tanto por número de criterios (17), como por número de menciones (179).
- Los datos no muestran variaciones muy manifiestas entre los jurados en la categoría prestación, a excepción del evaluador VI.
- Ambas reflexiones nos llevan a pensar que los evaluadores se han centrado más en el producto y menos en el proceso (que podríamos generalizar como forma y fondo). Considerando que estamos en un posgrado de especialidad en el que se presupone un nivel de partida adecuado en cuanto a técnica y conocimientos generales, se podría

entender el proceso como un imperativo *sine qua non* para alcanzar una buena prestación, lo que suscribiría el criterio de Gile:

Au moment de l'examen final, dit "du diplôme", la place réservée au processus est très faible, car l'examen doit en principe vérifier l'aptitude opérationnelle immédiate du candidat au travail sur le terrain au même titre que les autres professionnels, et une promesse d'amélioration n'a plus de sens, sauf si elle accompagne une prestation déjà satisfaisante . (Gile 2001:386).

- Esta categoría corresponde, obviamente, a la parte más visible de la interpretación y tiene mucho que ver con su éxito. Los usuarios de un servicio de interpretación juzgarán con toda probabilidad la satisfacción en cuanto a la interpretación en función de la impresión que se lleven sobre dicha prestación. No sorprende que los miembros de un tribunal de interpretación también hayan centrado el mayor porcentaje de sus comentarios en los indicadores que forman parte de esta categoría.

9.7.2. Categoría "Control de la situación"

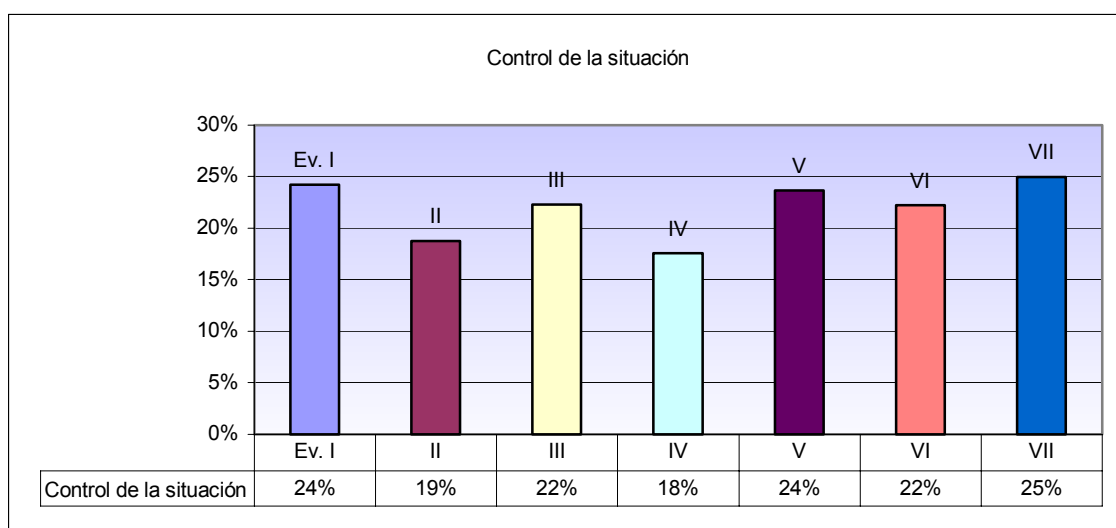


Fig. 11: “Control de la situación”

- La categoría “Control de la situación” es, desde un punto de vista cuantitativo, la segunda categoría más importante según nuestro análisis, prácticamente a la par que la categoría “Prestación”. Incluye 17 criterios y 177 menciones.
- Es la categoría que genera mayor consenso. Cabe recordar que todos los evaluadores sin excepción mencionaron “Autocontrol de la producción” y “Control del estrés”, indicadores agrupados en la misma.
- Creemos que los comentarios sobre el “Control de la situación” nos remiten directamente a los Modelos de los Esfuerzos en el sentido de que representan una buena gestión de la capacidad de procesamiento disponible o, por el contrario, una saturación o errores de gestión que provocan la pérdida del control de la situación. El contexto en el que se sitúan estos indicadores en el corpus estudiado confirma el rastreo de alusiones a la presión cognitiva por las dificultades explicadas en los Modelos de los Esfuerzos (velocidad, acentos, cifras, nombres propios, etc.).
- En el ejercicio de una disciplina como la interpretación, en que el factor tiempo —o su ausencia— es determinante, y en el que la relación con el público es directa y constante, no basta con disponer de unos conocimientos lingüísticos y culturales sólidos, o de unas técnicas desarrolladas, sino que hace falta un elemento que permita aglutinar y gestionar esos conocimientos y técnicas, una gran capacidad de concentración y resistencia psicológica. Ese es el “Control de la situación”.

9.7.3. Categoría “Conocimientos específicos”

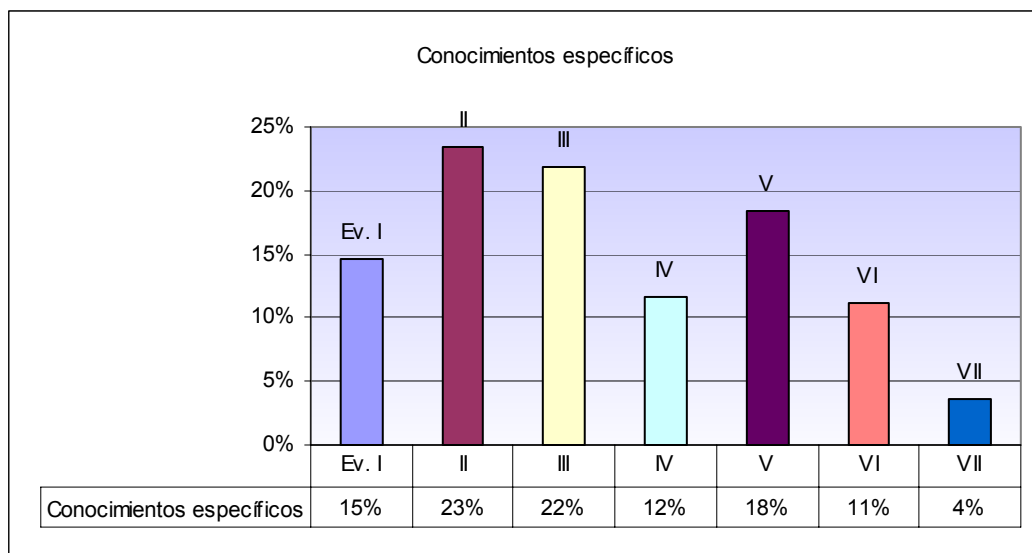


Fig. 12: “Conocimientos específicos”

- “Conocimientos específicos” es la tercera categoría, y abarca 5 criterios y 148 menciones.
- El indicador “terminología” fue el que obtuvo mayor índice de frecuencia y fue el único mencionado, además, a todos los estudiantes.
- Los datos no muestran grandes variaciones entre los evaluadores. Cabe señalar que los evaluadores II y III, que han otorgado mayor importancia a esta categoría, son los que probablemente tienen mayor experiencia en interpretación médica.
- Decíamos en la presentación de nuestro estudio que el Posgrado de Interpretación de Conferencia Médica fue un curso especial en la medida en que la formación de posgrado en interpretación suele ser generalista y

no especializada. En este sentido, no cabe duda de que en un posgrado o máster generalista el valor de esta categoría sería mucho menor, o prácticamente nulo.

9.7.4. Categoría “Competencia traductora general”

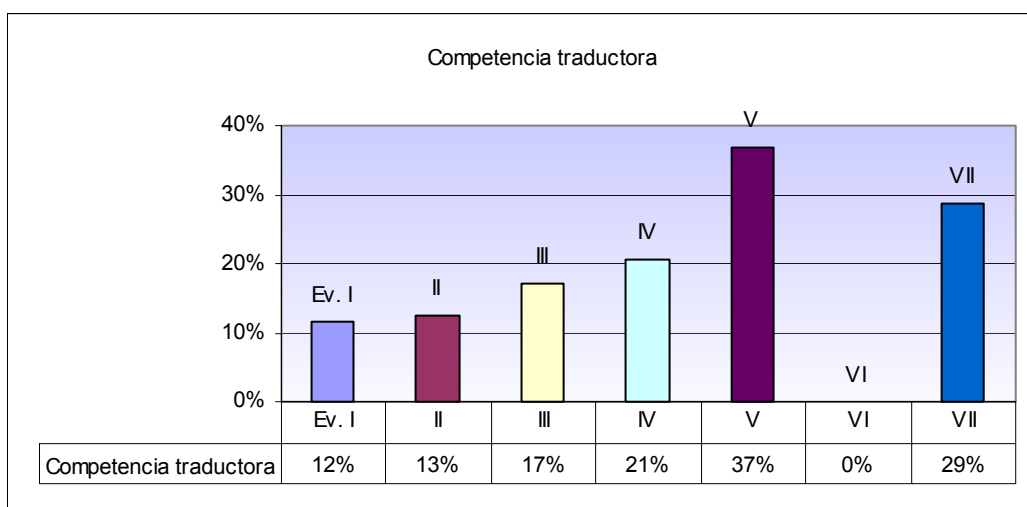


Fig. 13: “Competencia traductora general”

- La categoría “Competencia traductora general” es la cuarta por orden cuantitativo e incluye 10 indicadores y 143 menciones.
- Los datos muestran una gran variabilidad interevaluador, siendo el evaluador V el que más importancia otorga a los indicadores que conforman esta categoría.
- Nuevamente debemos destacar al evaluador VI, aunque en este caso por la ausencia de mención de ninguno de los indicadores incluidos en esta categoría. Sucede lo mismo en la siguiente categoría, y en ella avanzamos nuestro criterio al respecto.

- La competencia traductora es esencial en interpretación. Debemos entender esta competencia en su acepción más amplia y más detallada, tanto más cuanto que el factor tiempo en interpretación es preeminente y se necesita poder trasladar de una lengua a otra, con mucha rapidez, giros, juegos de palabras o elementos culturales, por ejemplo.

9.7.5. Categoría “Conocimientos generales”

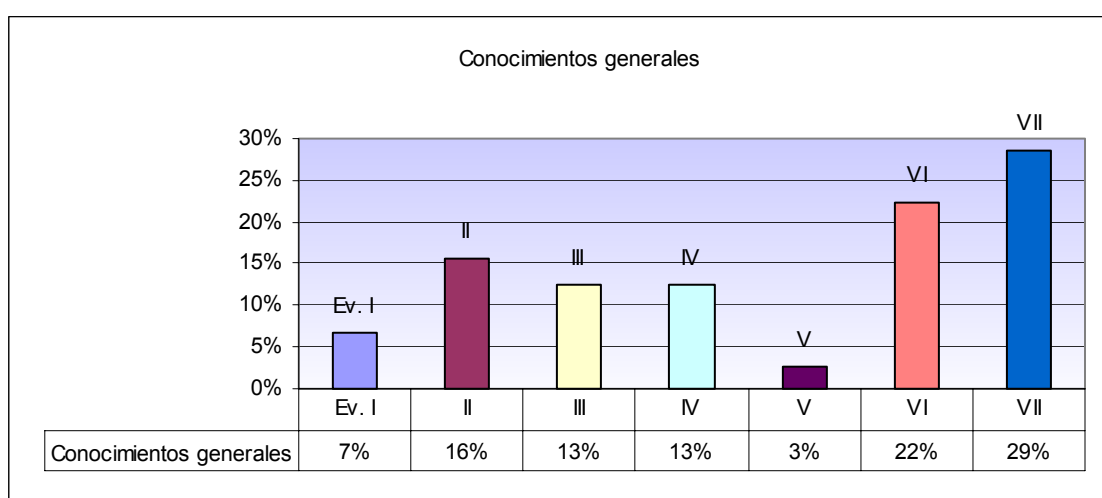


Fig. 14: “Conocimientos generales”

- La quinta categoría, “Conocimientos generales”, comprende 5 indicadores y 104 menciones.
- Se observa una relativa variabilidad entre los evaluadores.
- El evaluador VII es el que más importancia otorga a los indicadores que conforman esta categoría.
- Todos los cursos reconocidos de formación de intérpretes incluyen un *test* de “Conocimientos generales” en las pruebas de acceso. La madurez intelectual, la cultura general así como el conocimiento de la actualidad en todos sus ámbitos se considera una condición *sine qua non* desde el inicio y a lo largo de toda carrera interpretativa.

9.7.6. Categoría “Tácticas y estrategias interpretativas”

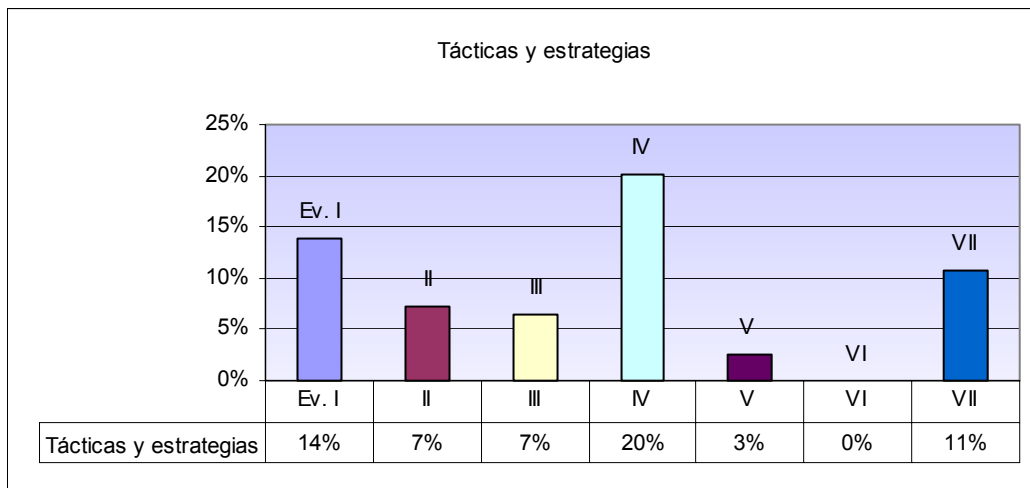


Fig. 15: Categoría “Tácticas y estrategias interpretativas”

- La última categoría, la sexta por orden de importancia cuantitativa, es “Tácticas y estrategias interpretativas”, con 12 indicadores distintos y 95 menciones.
- El evaluador IV es el que mayor importancia otorga a esta categoría.
- Nuevamente debemos destacar al evaluador VI. Sus resultados en la categoría “Prestación” y el hecho de que haya corregido una única prueba abundarían en la idea de que el evaluador se ha concentrado en este caso en cuestiones de forma como una manera de pulir globalmente la prestación, y mucho menos en el proceso por cuanto que lo da por satisfactorio. El hecho de que el estudiante evaluado en esa ocasión obtuviera una buena puntuación (8) presupone un dominio de la técnica y de los conocimientos generales.
- Como apunta Daniel Gile en sus Modelos de los Esfuerzos, el concepto de la saturación y los déficit como situaciones desencadenantes de

errores hacen que resulte esencial desarrollar una serie de estrategias para la reducción de algunos esfuerzos, puesto que sea cual fuere la preparación o la capacidad de un intérprete siempre surgen dificultades de comprensión o de reformulación. Las tácticas y estrategias ayudan al intérprete a resolver airoosamente una situación compleja y constituyen la piedra de toque de su prestación final y por lo tanto de credibilidad.

La mayoría de los indicadores incluidos en esta categoría también fueron mencionados por Gile en sus Modelos. Una de las excepciones manifiestas podría ser el indicador “Economía del lenguaje”, mencionado en nuestro estudio sobre todo por uno de los evaluadores. Sin embargo, aunque los Modelos de los Esfuerzos no mencionan de forma explícita este indicador, el tema de la economía del lenguaje se puede interpretar como una técnica susceptible de ahorrar capacidad de gestión para reducir los riesgos de saturación.

Al principio de este subcapítulo ya apuntábamos que ni las categorías ni los indicadores deben considerarse compartimentos estancos puesto que están interrelacionados y son interdependientes. En ello radica precisamente la complejidad de la evaluación de la interpretación.

El análisis de las distintas categorías resulta comparable a las distintas fases y materiales que intervienen en la construcción de una casa. Una buena casa necesita de unos cimientos sólidos, aunque no los veamos, y de unas instalaciones fiables, aunque estén empotradas y no sean visibles. Se necesita el conjunto de los elementos contenidos en el pliego de condiciones elaborado para la ejecución de la vivienda para conseguir una vivienda de calidad. Así operarían las categorías de nuestro análisis: de la sexta a la primera, de “Tácticas y Estrategias Interpretativas” a “Prestación”. De los cimientos a los acabados y al aspecto general de la vivienda. Entendemos que no sólo se establece entre las

distintas categorías una relación de vasos comunicantes, sino también una relación jerárquica y de dependencia, de parte y condición de la categoría superior. En definitiva, una prestación correcta y rigurosa presupone que se ha conseguido controlar la situación, pero es que para conseguir controlar la situación es preciso dominar los conocimientos específicos y generales necesarios, tener una buena competencia traductora y haber adquirido unas buenas técnicas y estrategias.

Resumen:

Hemos agrupado los indicadores del estudio en seis categorías. Por orden de importancia según frecuencias: Prestación, Control de la situación, Conocimientos específicos, Conocimientos generales, Competencia traductora, y Tácticas y estrategias interpretativas. Estas categorías no sólo no constituyen compartimentos estancos, sino que establecen entre ellas una relación de dependencia, de parte y condición de la categoría superior.

9.8. Indicadores relacionados con la cognición en la interpretación según los Modelos de los Esfuerzos

Como ya hemos apuntado en diversas ocasiones en este trabajo, los Modelos de los Esfuerzos nos parecen fundamentales porque explican una gran cantidad de problemas en la interpretación de conferencias. En este sentido, cabía esperar que una parte nada desdeñable de los comentarios realizados por los evaluadores girara en torno a problemas relacionados con la cognición en interpretación, ya sea a nivel de comprensión, de la gestión de la presión cognitiva o de la producción del discurso, entre otros.

De hecho, tal como se desprende del corpus (consultable íntegramente en el Anexo A1 al presente trabajo), se suceden los comentarios que aluden a la presión, directa o indirectamente, ya sea en relación con la velocidad del discurso de partida, como ilustran las siguientes citas,

“la ponente es muy rápida y bastante monótona, por no decir monotonísima, y además, difícil de entender; lee y la intérprete no tiene el texto.” (Entrada n° 1)

“Cierto es lo que ha dicho al principio, que este señor era un apasionado, y esto se contagia, pero que también era un orador difícilísimo” (Entrada n° 59)

ya sea del control de la situación por parte del intérprete:

“Me explico: en la voz se te notaba que tenías problemas con este discurso, que te costaba asimilar las ideas, que te costaba reproducirlas en castellano, que te costaba además decirlas en español, que tenías algunos problemas de pronunciación, incluso. Se te notaba el esfuerzo, que estabas tragando saliva, que te costaba... Esta sensación de sacrificio la has transmitido muy bien, pero no la puedes transmitir, nunca, bajo ningún concepto.” (Entrada n° 42)

“Me gustaría destacar una cosa (...). Ha sido la conferencia del orador. Ha empezado a una velocidad más o menos como el primer orador. Más o menos al cuarto de hora, diez minutos, de haber empezado la conferencia se ha disparado, y en ese momento ha sido muy curioso ver como habéis... y se ha mantenido disparada hasta más o menos los últimos diez o quince minutos... y me ha hecho mucha gracia ver cómo el problema lo habéis resuelto e09, e14 y e11, cada uno a su manera, pero los tres de una manera que a mí me ha parecido muy buena. e14 ha hecho lo siguiente, y e11, también: han cogido el toro por los cuernos y se han ceñido perfectamente al orador, como si fueran lapas, se han enganchado a él. Y no le han perdonado ni una sola palabra. Todo lo que decía el orador, lo decía el intérprete también. Lo cual está perfecto, porque, primero, no han perdido nada de información, pero claro, lógicamente, esto les ha llevado a hacer algunos calcos...” (Entrada n° 51)

En este sentido, en el punto de partida de este trabajo ya intuimos la existencia de una proporción importante de comentarios por parte de los evaluadores vinculados a los puntos débiles o a los puntos fuertes de los estudiantes en relación con la gestión cognitiva de la interpretación, directamente relacionada a

los Modelos de los Esfuerzos. Así, para comprobar esta hipótesis hemos clasificado los indicadores identificados en nuestro estudio (la interpretación de los comentarios realizados por los evaluadores) en función de los distintos Esfuerzos, con objeto de descubrir el porcentaje de indicadores que están relacionados con los mismos.

A continuación, presentamos esta tabla de clasificación:

Tabla 55: Categorización según los Modelos de los Esfuerzos

| Ref. | 67 indicadores | Categorización Esfuerzos | Frecuencia |
|------|--|--------------------------|------------|
| 1 | Capacidad de anticipación / Intuición | Externo / previo | 2 |
| 2 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | Coordinación | 2 |
| 3 | Concentración y abstracción del entorno | Escucha / análisis | 2 |
| 4 | Falta precisión en los datos | Externo / previo | 2 |
| 5 | Hacerse suyo el discurso del orador | Externo / previo | 2 |
| 6 | Madurez intelectual | Externo / previo | 2 |
| 7 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | Producción | 2 |
| 8 | Actitud física en cabina | Externo / previo | 3 |
| 9 | Idiomática | Producción | 3 |
| 10 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | Producción | 3 |
| 11 | Petición de disculpas por errores | Producción | 3 |
| 12 | Trabajo en equipo en cabina | Externo / previo | 3 |
| 13 | Uso de interjecciones | Producción | 3 |
| 14 | Uso de la memoria a corto plazo | Memoria, coordinación | 3 |
| 15 | Agilidad mental | Coordinación | 4 |
| 16 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | Escucha / análisis | 4 |
| 17 | Cultura general | Externo / previo | 4 |
| 18 | Errores en los datos | Todos los esfuerzos | 4 |
| 19 | Transmisión de ansiedad | Producción | 4 |
| 20 | Transmisión del mensaje | Producción | 4 |
| 21 | Visualización del discurso original | Externo / previo | 4 |
| 22 | Precipitación | Producción | 5 |
| 23 | Respirar correctamente | Producción | 5 |
| 24 | Sintaxis | Producción | 5 |
| 25 | <i>Lapsus linguae</i> | Producción | 6 |
| 26 | Añadidos | Producción | 7 |
| 27 | Fidelidad al contenido | Producción | 7 |
| 28 | Finalización de frases | Producción | 7 |
| 29 | Titubeos | Producción | 7 |
| 30 | Cifras | Todos los esfuerzos | 8 |
| 31 | Comprensión | Escucha / análisis | 8 |
| 32 | Puntuación (enlazar las frases) | Producción | 8 |
| 33 | Rigor | Externo / previo | 8 |

| | | | |
|------------------------|--|---------------------------------|------------|
| 34 | Claridad en el mensaje | Externo / previo | 9 |
| 35 | Comprensión del inglés | Escucha / análisis | 9 |
| 36 | <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) | Coordinación | 9 |
| 37 | Comprensión del tema | Externo / previo | 10 |
| 38 | Fluidez | Producción | 10 |
| 39 | No inventar | Producción | 10 |
| 40 | No tirar la toalla / rendirse | Externo / previo | 10 |
| 41 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | Producción | 10 |
| 42 | Ritmo | Producción | 10 |
| 43 | Uso del micrófono | Producción | 10 |
| 44 | Vocalización / Pronunciación / Dicción | Producción | 11 |
| 45 | Manejo adecuado / inadecuado de la información visual | Escucha / análisis | 12 |
| 46 | Tono | Producción | 13 |
| 47 | Formación y mejora continua | Externo / previo | 14 |
| 48 | Seguir ritmo del orador | Producción | 14 |
| 49 | Entonación (modulación de la voz) | Producción | 15 |
| 50 | Resistencia | Externo / previo | 15 |
| 51 | Seguridad / Confianza en uno mismo | Externo / previo | 15 |
| 52 | Coherencia | Externo / previo | 15 |
| 53 | Silencios | Producción | 16 |
| 54 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Escucha / análisis / Producción | 16 |
| 55 | Aplomo | Externo / previo | 17 |
| 56 | Autocontrol de la producción | Coordinación / Producción | 18 |
| 57 | Adaptación al estilo discursivo médico | Externo / previo | 19 |
| 58 | Economía del lenguaje | Producción | 21 |
| 59 | Calcos | Producción | 22 |
| 60 | Perder el hilo | Coordinación | 22 |
| 61 | Problemas de equivalencia léxica | Producción | 25 |
| 62 | Control del estrés | Escucha / análisis / Producción | 31 |
| 63 | Voz | Producción | 32 |
| 64 | Conocimientos específicos | Externo / previo | 38 |
| 65 | Omisión de datos | Externo / previo | 54 |
| 66 | Uso del español | Producción | 73 |
| 67 | Terminología | Producción | 77 |
| Total menciones | | | 846 |

La columna “Categorización Esfuerzos” clasifica los comentarios realizados por los evaluadores en términos de esfuerzos en los Modelos, o mejor dicho del Modelo de interpretación simultánea, a excepción de la indicación “Externo / previo” cuando el comentario no parece relacionarse directamente con un esfuerzo concreto. Cabe señalar que el esfuerzo de coordinación se refiere concretamente al esfuerzo cognitivo relativo al desplazamiento de la atención

entre los demás esfuerzos y, por otro lado, que en ocasiones los esfuerzos se solapan. Dicho esto, esta clasificación no pretende ser dogmática en absoluto, ya una de nuestras primeras constataciones es precisamente que la clasificación no siempre ha sido ni fácil ni obvia.

Presentamos seguidamente una pequeña estadística, muy general, según la cual hemos calculado el porcentaje de comentarios que se podrían clasificar en el marco de los Modelos de los Esfuerzos en relación con el total de comentarios. La segunda columna computa la cantidad de indicadores que encajan en cada categoría, y la tercera la frecuencia con que han aparecido en el corpus. La tercera y la cuarta reproducen respectivamente los valores de la segunda y la tercera columna, en porcentajes.

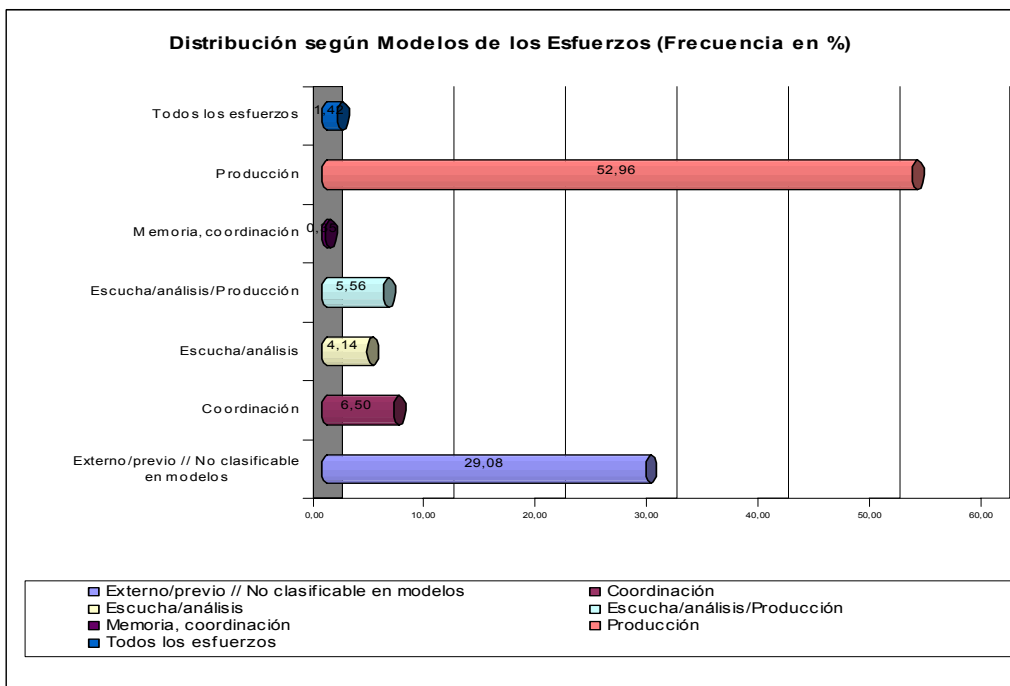
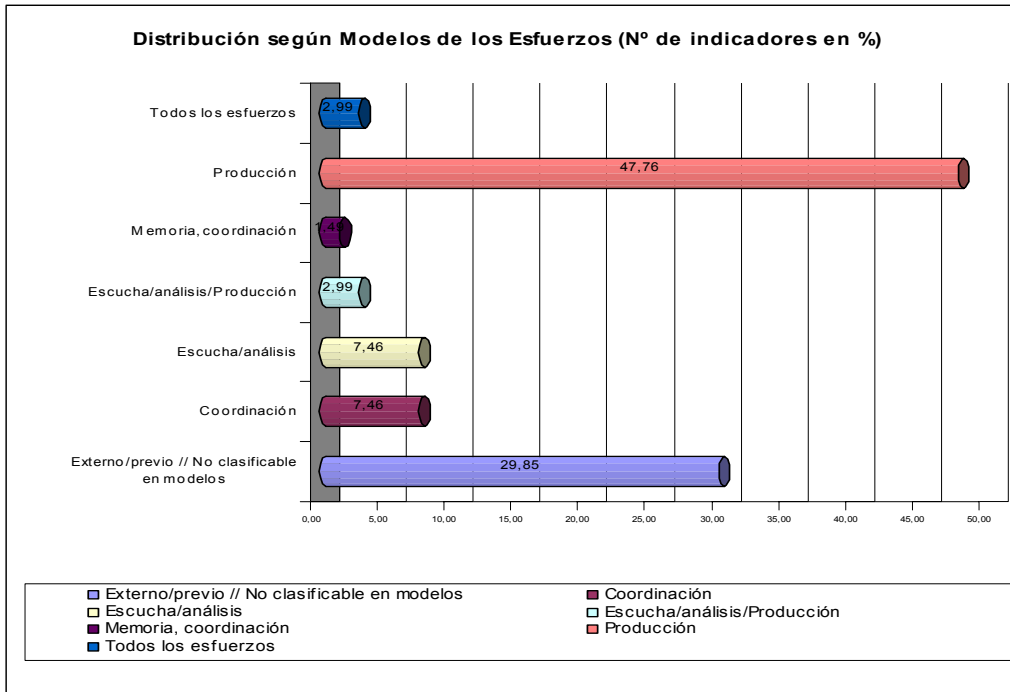
Tabla 56: Resumen categorización según Modelos de los Esfuerzos

| | Nº de indicadores | Frecuencia | Nº de indicadores (%) | Frecuencia (%) |
|---|-------------------|------------|-----------------------|----------------|
| Externo / previo // No clasificable en modelos | 20 | 246 | 29,85 | 29,08 |
| Coordinación | 5 | 55 | 7,46 | 6,50 |
| Escucha / análisis | 5 | 35 | 7,46 | 4,14 |
| Escucha / análisis / Producción | 2 | 47 | 2,99 | 5,56 |
| Memoria, coordinación | 1 | 3 | 1,49 | 0,35 |
| Producción | 32 | 448 | 47,76 | 52,96 |
| Todos los esfuerzos | 2 | 12 | 2,99 | 1,42 |
| | 67 | 846 | 100,00 | 100,00 |

Como se desprende de la tabla anterior, el porcentaje de comentarios que encajan dentro del Modelo de la Interpretación Simultánea supera el 70%, tanto si nos atenemos a la cantidad de indicadores como a su frecuencia de aparición.

Los gráficos siguientes muestran de forma visual los resultados de la tabla anterior, y nos permiten ver con mayor claridad el paralelismo global que se establece al considerar tanto la cantidad de indicadores como su frecuencia.

Fig. 16: Distribución según Modelos de los Esfuerzos



De entre el 70% de comentarios clasificables según el Modelo, más del 70% se refieren a la producción, mientras que la escucha y la coordinación se sitúan en torno al 15% y el 14% respectivamente.

A la vista de estos resultados, se nos ocurrió intentar una clasificación más general, que engloba la escucha y la producción en un sentido más amplio que el de los Modelos de los Esfuerzos, además de las actitudes y las estrategias de interpretación. Esta clasificación se solapa en parte con la anterior, pero no completamente. Así, hemos querido estudiar el porcentaje de comentarios relativos a las cualidades del intérprete, el porcentaje relativo a su comportamiento profesional, el correspondiente al producto en su dimensión acústica (*delivery*), al producto en su dimensión lingüística o incluso a las estrategias del intérprete.

Tabla 57: Clasificación general

| Ref. | Indicadores | Clasificación general | F / A |
|------|--|--|-------|
| 1 | Capacidad de anticipación / Intuición | Cualidad del intérprete | 2 |
| 2 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | Cualidad del intérprete | 2 |
| 3 | Concentración y abstracción del entorno | Cualidad del intérprete (actitud) | 2 |
| 4 | Falta precisión en los datos | Calidad del producto | 2 |
| 5 | Hacerse suyo el discurso del orador | Cualidad del intérprete, Estrategias de interpretación | 2 |
| 6 | Madurez intelectual | Cualidad del intérprete | 2 |
| 7 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | Producción, Estrategias de interpretación | 2 |
| 8 | Actitud física en cabina | Cualidad del intérprete, Comportamiento profesional | 3 |
| 9 | Idiomática | Calidad lingüística | 3 |
| 10 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | Cualidad del intérprete, Estrategias de interpretación | 3 |
| 11 | Petición de disculpas por errores | Estrategias de interpretación | 3 |
| 12 | Trabajo en equipo en cabina | Cualidad del intérprete, Comportamiento profesional | 3 |
| 13 | Uso de interjecciones | Producción (<i>delivery</i>) | 3 |
| 14 | Uso de la memoria a corto plazo | Estrategias de interpretación | 3 |
| 15 | Agilidad mental | Cualidad del intérprete / Coordinación | 4 |
| 16 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | Elementos vulnerables del discurso | 4 |
| 17 | Cultura general | Cualidad del intérprete | 4 |
| 18 | Errores en los datos | Calidad del producto | 4 |
| 19 | Transmisión de ansiedad | Producción (<i>delivery</i>) | 4 |

| | | | |
|----|--|--|----|
| 20 | Transmisión del mensaje | Calidad del producto | 4 |
| 21 | Visualización del discurso original | Estrategias de interpretación | 4 |
| 22 | Precipitación | Producción, Estrategias de interpretación | 5 |
| 23 | Respirar correctamente | Cualidad del intérprete, Comportamiento profesional | 5 |
| 24 | Sintaxis | Calidad lingüística | 5 |
| 25 | <i>Lapsus linguae</i> | Calidad lingüística | 6 |
| 26 | Añadidos | Estrategias de interpretación | 7 |
| 27 | Fidelidad al contenido | Calidad del producto | 7 |
| 28 | Finalización de frases | Calidad lingüística | 7 |
| 29 | Titubeos | Producción (<i>delivery</i>) | 7 |
| 30 | Cifras | Elementos vulnerables del discurso | 8 |
| 31 | Comprensión | General | 8 |
| 32 | Puntuación (enlazar las frases) | Calidad lingüística | 8 |
| 33 | Rigor | Cualidad del intérprete (actitud) | 8 |
| 34 | Claridad en el mensaje | Producción, Estrategias de interpretación | 9 |
| 35 | Comprensión del inglés | Cualidad del intérprete | 9 |
| 36 | <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) | Estrategias de interpretación, Coordinación | 9 |
| 37 | Comprensión del tema | Cualidad del intérprete | 10 |
| 38 | Fluidez | Producción (<i>delivery</i>) | 10 |
| 39 | No inventar | Cualidad del intérprete, Estrategias de interpretación | 10 |
| 40 | No tirar la toalla / rendirse | Cualidad del intérprete (actitud) | 10 |
| 41 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | Producción (<i>delivery</i>) | 10 |
| 42 | Ritmo | Producción (<i>delivery</i>) | 10 |
| 43 | Uso del micrófono | Cualidad del intérprete, Comportamiento profesional | 10 |
| 44 | Vocalización / Pronunciación / Dicción | Producción (<i>delivery</i>) | 11 |
| 45 | Manejo adecuado / inadecuado de la información visual | Estrategias de interpretación | 12 |
| 46 | Tono | Producción (<i>delivery</i>) | 13 |
| 47 | Formación y mejora continua | Cualidad del intérprete, Comportamiento profesional | 14 |
| 48 | Seguir ritmo del orador | Producción (<i>delivery</i>) | 14 |
| 49 | Entonación (modulación de la voz) | Producción (<i>delivery</i>) | 15 |
| 50 | Resistencia | Cualidad del intérprete | 15 |
| 51 | Seguridad / Confianza en uno mismo | Cualidad del intérprete | 15 |
| 52 | Coherencia | Calidad del producto | 15 |
| 53 | Silencios | Producción (<i>delivery</i>) | 16 |
| 54 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Estrategias de interpretación | 16 |
| 55 | Aplomo | Cualidad del intérprete | 17 |
| 56 | Autocontrol de la producción | Presión cognitiva (producción) | 18 |
| 57 | Adaptación al estilo discursivo médico | Estrategias de interpretación | 19 |
| 58 | Economía del lenguaje | Estrategias de interpretación, Presión cognitiva | 21 |

| | | | |
|------------------------|----------------------------------|---|--------------|
| 59 | Calcos | Producción, Estrategias de interpretación | 22 |
| 60 | Perder el hilo | Presión cognitiva | 22 |
| 61 | Problemas de equivalencia léxica | Externo | 25 |
| 62 | Control del estrés | Presión cognitiva | 31 |
| 63 | Voz | Producción (<i>delivery</i>) | 32 |
| 64 | Conocimientos específicos | Cualidad del intérprete | 38 |
| 65 | Omisión de datos | Calidad del producto | 54 |
| 66 | Uso del español | Calidad lingüística | 73 |
| 67 | Terminología | Calidad lingüística | 77 |
| Total menciones | | Clasificación general | F / A |

Nuevamente, la posible imprecisión o inestabilidad de la clasificación impone una cierta cautela respecto del análisis. En cualquier caso, presentamos una tabla resumen de la clasificación realizada.

Tabla 58: Resumen clasificación general

| Clasificación general | F / A | Nº | F (%) | Nº (%) |
|---|------------|-----------|------------|------------|
| 1. Calidad del producto | 86 | 6 | 10,2 | 9,0 |
| 2. Calidad lingüística | 179 | 7 | 21,2 | 10,4 |
| 3. Cualidad del intérprete | 114 | 10 | 13,5 | 14,9 |
| 4. Cualidad del intérprete (actitud) | 20 | 3 | 2,4 | 4,5 |
| 5. Cualidad del intérprete / Coordinación | 4 | 1 | 0,5 | 1,5 |
| 6. Cualidad del intérprete, Comportamiento profesional | 35 | 5 | 4,1 | 7,5 |
| 7. Cualidad del intérprete, Estrategias de interpretación | 15 | 3 | 1,8 | 4,5 |
| 8. Elementos vulnerables del discurso | 12 | 2 | 1,4 | 3,0 |
| 9. Estrategias de interpretación | 64 | 7 | 7,6 | 10,4 |
| 10. Estrategias de interpretación, Coordinación | 9 | 1 | 1,1 | 1,5 |
| 11. Estrategias de interpretación, Presión cognitiva | 21 | 1 | 2,5 | 1,5 |
| 12. Externo | 25 | 1 | 3,0 | 1,5 |
| 13. General | 8 | 1 | 0,9 | 1,5 |
| 14. Presión cognitiva | 53 | 2 | 6,3 | 3,0 |
| 15. Presión cognitiva (producción) | 18 | 1 | 2,1 | 1,5 |
| 16. Producción (<i>delivery</i>) | 145 | 12 | 17,1 | 17,9 |
| 17. Producción, Estrategias de interpretación | 38 | 4 | 4,5 | 6,0 |
| Total menciones | 846 | 67 | 100 | 100 |

Lo primero que constatamos es que una clasificación de este tipo no permite compartimentos estancos y que se establecen diversas intersecciones entre las categorías identificadas, lo que ya de por sí dificulta unos resultados claros. En aras de una mayor claridad, reproducimos los resultados de forma concentrada en la siguiente tabla:

Tabla 59: Síntesis clasificación general

| Clasificación general | F / A | Nº | F (%) | Nº (%) |
|--------------------------------|------------|-----------|--------------|--------------|
| Presión cognitiva | 71 | 3 | 8,9 | 4,8 |
| Calidad del producto | 86 | 6 | 10,7 | 9,5 |
| Estrategias de interpretación | 94 | 9 | 11,7 | 14,3 |
| Calidad lingüística | 179 | 7 | 22,3 | 11,1 |
| Producción (<i>delivery</i>) | 183 | 16 | 22,8 | 25,4 |
| Cualidad del intérprete | 188 | 22 | 23,5 | 34,9 |
| Total menciones | 801 | 63 | 100,0 | 100,0 |

Con todo, si intentamos responder a las preguntas que planteábamos anteriormente, observamos que el porcentaje de comentarios relativos a las cualidades del intérprete alcanza el 23.52% si nos atenemos a la frecuencia de los indicadores y a casi el 35% según el número de indicadores, pero en ambos casos el porcentaje más alto de las distintas categorías, y que estas cualidades son tanto de índole general como relativas a la actitud, a la coordinación, al comportamiento profesional o incluso a las estrategias de interpretación. Las estrategias de interpretación, propiamente dichas, representan el 11,7% o el 14,3% según el parámetro considerado e incluyen comentarios relativos al “Manejo adecuado / inadecuado de la información visual”, la “Visualización del discurso original”, la “Adaptación al estilo discursivo médico”, el “Uso de la memoria a corto plazo”, el “*Décalage*” o la “Economía del lenguaje”, entre otros.

Las categorías “Calidad del producto”, “Calidad lingüística” y “Producción (*delivery*)” podrían formar parte de una misma familia más genérica. El producto en su dimensión acústica (*delivery*) representa

prácticamente el 25% del total, mientras que en su dimensión lingüística, en términos de frecuencia, alcanza el 22,3% aunque con un 11,1% de indicadores. Por su parte, la presión cognitiva, que incluye comentarios sobre del “Control del estrés”, “Perder el hilo” o “Autocontrol de la producción” representa un 9% de la frecuencia de indicadores.

Resumen:

A la luz de los Modelos de los Esfuerzos de Daniel Gile, hemos analizado nuevamente los comentarios de los evaluadores. Concretamente, los hemos clasificado en primer lugar en términos de esfuerzos en los Modelos y en segundo lugar en función de una clasificación más general que engloba escucha y producción, así como actitudes y estrategias. Más del 70% de los comentarios de los evaluadores encajan en el Modelo de los Esfuerzos de IS. De este porcentaje, en torno al 70% concierne al esfuerzo de producción, aproximadamente un 15% al de escucha y un 14% al de coordinación o memoria. La segunda clasificación ha dado lugar a las siguientes categorías por orden de importancia creciente según los porcentajes obtenidos: presión cognitiva, calidad del producto, estrategias de interpretación, calidad lingüística, producción (*delivery*), cualidades del intérprete.

10. Análisis de concordancia

Tal como hemos presentado en la sección 8.5 del presente trabajo, en la medida en que la consecución de un nivel de concordancia aceptable puede mostrarnos un valor riguroso acerca de la aplicabilidad o no, en la práctica, de un determinado instrumento de evaluación, optamos por un estudio de **concordancia interobservador** como instrumento para validar nuestra clasificación.

Así, una vez finalizado el proceso de categorización de indicadores, optamos por el siguiente instrumento de verificación metodológica. Pedimos a dos colaboradores que realizaran el mismo proceso de identificación de indicadores que habíamos realizado nosotros para una pequeña muestra del corpus escogida de forma aleatoria, cuyo resultado explicamos a continuación.

| Número de entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante |
|-------------------|---------|-----------|------------|
| nº 21 | 2ª | IV | e11 |
| nº 32 | 2ª | II | e01 |
| nº 39 | 3ª | III | e18 |
| nº 62 | 4ª | I | e18 |

Entregamos a cada observador una copia de esta muestra del corpus y les encargamos que marcaran sobre papel, para cada segmento considerado, todos los elementos que les parecieran relevantes desde el punto de vista evaluativo, tal como hicimos nosotros en su día. En el **ANEXO B1** al presente trabajo puede consultarse el corpus completo del estudio de concordancia marcado por cada uno de los dos observadores y por nosotros, pero nos parece pertinente incluir en este punto una pequeña muestra a título ilustrativo:

Tabla 60: Muestra del marcado del corpus del estudio de concordancia

| nº21 | 2ª | IV | e11 | ESC | Observador 1 | Observador 2 | |
|------|----|----|-----|-----|--|---|--|
| | | | | | <p>-(¿e11?...) sólo se dice en dos o tres, como máximo. Sin embargo, yo creo que, aunque el inglés tenga esta economía de palabras, el español en algunos casos todavía la puede tener más. Luego te explicaré el porqué. Ante todo te felicito porque, la verdad, el índice del... como dice aquí, "trasmisión fiel y correcta del mensaje"... la verdad es que había muy buena correlación entre el contenido y lo que tú estabas diciendo, en principio, ibais tanto el orador como tú a la misma velocidad. Además, no había ningún Décalage, no había ninguna diferencia entre lo que decía él y lo que decías tú. Había fidelidad al contenido, grosso modo. Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general. Luego, vamos a ver, el vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el <i>ulcerative</i>, "ulceroso". Nunca has dicho "ulcerativo", y esto una cosa en la que todos caemos, empezando por mí. Luego has hecho una cosa muy buena, que es, la primera vez que ha salido la enfermedad intestinal inflamatoria, tú has dicho "enfermedad intestinal inflamatoria, la EI", lo has repetido una o dos veces, y luego ya, por economía del lenguaje, las siglas.</p> | <p>-(¿e11?...) sólo se dice en dos o tres, como máximo. Sin embargo, yo creo que, aunque el inglés tenga esta economía de palabras, el español en algunos casos todavía la puede tener más. Luego te explicaré el porqué. Ante todo te felicito porque, la verdad, el índice del... como dice aquí, "trasmisión fiel y correcta del mensaje".. la verdad es que había muy buena correlación entre el contenido y lo que tú estabas diciendo, en principio, ibais tanto el orador como tú a la misma velocidad. Además, no había ningún Décalage, no había ninguna diferencia entre lo que decía él y lo que decías tú. Había fidelidad al contenido, grosso modo. Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general. Luego, vamos a ver, el vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el <i>ulcerative</i>, "ulceroso". Nunca has dicho "ulcerativo", y esto una cosa en la que todos caemos, empezando por mí. Luego has hecho una cosa muy buena, que es, la primera vez que ha salido la enfermedad intestinal inflamatoria, tú has dicho "enfermedad intestinal inflamatoria, la EI", lo has repetido una o dos veces, y luego ya, por economía del lenguaje, las siglas.</p> | <p>-(¿e11?...) sólo se dice en dos o tres, como máximo. Sin embargo, yo creo que, aunque el inglés tenga esta economía de palabras, el español en algunos casos todavía la puede tener más. Luego te explicaré el porqué. Ante todo te felicito porque, la verdad, el índice del... como dice aquí, "trasmisión fiel y correcta del mensaje"... la verdad es que había muy buena correlación entre el contenido y lo que tú estabas diciendo, en principio, ibais tanto el orador como tú a la misma velocidad. Además, no había ningún Décalage, no había ninguna diferencia entre lo que decía él y lo que decías tú. Había fidelidad al contenido, grosso modo. Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general. Luego, vamos a ver, el vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el <i>ulcerative</i>, "ulceroso". Nunca has dicho "ulcerativo", y esto una cosa en la que todos caemos, empezando por mí. Luego has hecho una cosa muy buena, que es, la primera vez que ha salido la enfermedad intestinal inflamatoria, tú has dicho "enfermedad intestinal inflamatoria, la EI", lo has repetido una o dos veces, y luego ya, por economía del lenguaje, las siglas.</p> |

Resulta muy interesante constatar las similitudes del texto marcado; en términos generales podemos afirmar que se produce una coincidencia amplia y muy mayoritaria en los aspectos del discurso de los evaluadores que llamaron la atención y que tanto los dos observadores como nosotros identificamos como indicadores de calidad; las divergencias se producen fundamentalmente a la hora de fijar una nomenclatura para esos indicadores.

Posteriormente, les proporcionamos la plantilla Excel que desarrollamos como base de datos de nuestro estudio para que, al igual que habíamos hecho nosotros en nuestro proceso, introdujeran el término (indicador) que a su juicio mejor resumiera cada una de las observaciones hechas por los evaluadores, y que ellos ya habían marcado sobre el papel en la fase anterior. El **anexo B2** recoge la pequeña base de datos resultante de la identificación de menciones.

Lógicamente, tal como hicimos nosotros, cada mención debía citarse una sola vez en caso de redundancia del evaluador, pero tantas veces como se repitiera la observación en momentos distintos de la evaluación.

10.1. Resultados y discusión

Seguidamente, en la tabla 61, presentamos sintéticamente los resultados del análisis de la muestra del corpus, englobando en una sola tabla los resultados del análisis de cada uno de los evaluadores. La primera columna agrupa la relación total de indicadores identificados por los dos observadores (Obser. 1 y Obser. 2) y por mí (ESC), ordenados por frecuencia (F) y orden alfabético. La segunda, la tercera y la cuarta columnas corresponden, respectivamente, a mi propio análisis, al análisis del Observador 1 y al análisis del Observador 2. Las cifras indican la frecuencia con la que se citaron cada uno de los indicadores en esta muestra del corpus. Finalmente, la última columna suma las frecuencias de cada indicador y los tres observadores.

Tabla 61: Estudio de concordancia

| | Indicadores | F ESC | F Obser 1 | F Obser 2 | Frecuencia (F) Suma |
|----|--|-----------|-----------|-----------|---------------------|
| 1 | Afán de perfeccionismo | | | 1 | 1 |
| 2 | Anticipación | | | 1 | 1 |
| 3 | Claridad en el mensaje | 1 | | | 1 |
| 4 | Pausas necesarias | | 1 | | 1 |
| 5 | Sentirse juzgado | | 1 | | 1 |
| 6 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | 1 | | | 1 |
| 7 | <i>Lapsus linguae</i> | 1 | | | 1 |
| 8 | Puntuación (enlazar las frases) | 1 | | | 1 |
| 9 | Entonación (modulación de la voz) | 1 | 1 | | 2 |
| 10 | Formación y mejora continua | 1 | 1 | | 2 |
| 11 | Idiomática | | 1 | 1 | 2 |
| 12 | Velocidad | | 1 | 1 | 2 |
| 13 | Comprensión | | | 2 | 2 |
| 14 | Coherencia | 1 | | 1 | 2 |
| 15 | Seguridad | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 16 | Comprensión | 2 | 1 | | 3 |
| 17 | Conocimientos específicos | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 18 | Resistencia | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 19 | Ritmo | 2 | 1 | | 3 |
| 20 | Visualización del discurso original | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 21 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 1 | | 2 | 3 |
| 22 | Adaptación al estilo discursivo médico | 3 | | | 3 |
| 23 | Captar nombres propios | | 2 | 2 | 4 |
| 24 | Fluidez | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 25 | Voz | 2 | 2 | | 4 |
| 26 | Voz y tono | | | 4 | 4 |
| 27 | Autocontrol de la producción | 5 | | | 5 |
| 28 | Titubeos | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 29 | Tono | 3 | 3 | | 6 |
| 30 | Aplomo | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 31 | Fidelidad al contenido | 1 | 3 | 2 | 6 |
| 32 | <i>Décalage</i> (distancia respecto al orador) | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 33 | Rectificar | | 3 | 4 | 7 |
| 34 | Control del estrés | 2 | 2 | 4 | 8 |
| 35 | Economía del lenguaje | 4 | 4 | 3 | 11 |
| 36 | Calcos | 3 | 5 | 5 | 13 |
| 37 | Problemas de equivalencia léxica | 3 | 5 | 8 | 16 |
| 38 | Omisión de datos | 6 | 6 | 6 | 18 |
| 39 | Uso del español | 12 | 7 | 9 | 28 |
| 40 | Terminología | 9 | 14 | 14 | 37 |
| | Total general | 76 | 75 | 81 | 232 |

Cuando se ha producido una triple coincidencia, es decir, cuando los tres observadores hemos coincidido en marcar y denominar una observación del jurado con un mismo indicador, hemos sombreado la fila correspondiente en verde. Cuando la coincidencia se ha producido entre dos observadores, hemos optado por sombrear la doble coincidencia en color crema. Por último, cuando un indicador ha sido mencionado por un solo observador, éste aparece sin ningún sombreado.

- Del total de 40 indicadores, 17 (un 42,5%) fueron mencionados por los 3 observadores, 11 (un 27,5%) por dos observadores y 12 (30%) por uno solo, lo que supone una coincidencia al menos parcial del 70% en número de indicadores.
- Ahora bien, si nos atenemos a la frecuencia con que fueron mencionados, los indicadores en los que coinciden los tres observadores representan un 76,3% del total ($F = 177$), los indicadores en los que coinciden dos de los tres observadores suponen un 14,2% ($F = 33$), y los indicadores no coincidentes se limitan al 9,4% ($F = 22$).

Seguidamente, comentaremos las concordancias y las discrepancias observadas en la tabla:

- En primer lugar, es preciso destacar que en diversas ocasiones deberíamos hablar de coincidencia triple, es decir, entre los tres observadores aunque esa coincidencia no sea evidente o aparente. Así, por ejemplo, el observador 1 y yo misma hemos introducido los indicadores “voz” y “tono” separadamente, en dos entradas independientes (coincidencia doble, por tanto). El observador 2, sin embargo, los cita igualmente pero unificados en una sola entrada “voz y tono” (sin coincidencia con los demás observadores). En

definitiva, voz y tono aparecen identificados por las tres personas, aunque el recuento matemático estricto no lo indique así.

- Algo similar sucede con las entradas “rectificar” y “autocontrol de la producción”. Las dos entradas se refieren, sobre el texto, a la misma observación de un evaluador, pero “rectificar” fue nomenclatura escogida por los dos observadores para identificarla, mientras que yo opté por “autocontrol de la producción” después del proceso de reducción de indicadores descrito en el subcapítulo 8.4 de este trabajo.
- Encontramos otro ejemplo prácticamente idéntico en el caso de nuestro indicador “Captar nombres propios (fármacos, siglas)”, que los dos otros observadores denominan simplemente “captar nombres propios”, lo cual, al sintetizar las tres tablas en una, formalmente impide que se dé la coincidencia triple para ese indicador, aunque exista *de facto*.
- Cabe señalar también que en algunos casos como los que ilustramos seguidamente se produjo una falta de cohesión en la nomenclatura inicial de los observadores que optamos por corregir directamente: terminología correcta / terminología; dudas / titubeos; omisión / omisión de datos; comprensión del original / comprensión del contenido del original; equivalencia léxica / equivalencia terminológica; fidelidad al contenido / fidelidad al original...). Nosotros también caímos en esta falta de cohesión inicial al ceñirnos a la terminología de los oradores, pero pulimos este tipo de torpezas a medida que avanzamos en la extracción de datos de las 69 evaluaciones y realizamos el proceso de cribado.
- Por otra parte, hay algún aspecto del discurso de los evaluadores que nosotros hemos obviado pero no así los observadores. Es el caso del siguiente ejemplo que nosotros decidimos deliberadamente no marcar porque la propia evaluadora acaba enmendando su observación:

“Y después, lo del NEA Heart Association, yo no sé si el profesor les ha dicho que digan “clase funcional”, punto, pero no citáis la NEA Heart. ¿No hace falta? Vale.” (Ev. III, entrada 39)

Los observadores han marcado este comentario en el documento del corpus y han incluido el indicador “omisión de datos” en sus tablas respectivas, que yo había decidido deliberadamente no incluir por la corrección final del evaluador.

- La siguiente cita extraída del corpus fue marcada por los tres observadores, pero mientras que el observador 1 y el observador 2 resumieron la crítica del evaluador con el indicador “terminología”, yo opté por “adaptación al estilo discursivo médico”. A mi entender, en este caso el examinando demuestra un buen conocimiento terminológico, pero no así la jerga médica habitual que suele prescindir de la palabra “sistólica” aunque estrictamente forme parte del nombre completo que la sigla LVSD representa.

*“Vayamos al grano. “Disfunción sistólica ventricular izquierda”, o sea, LVSD, es “disfunción”, pero la “sistólica” desaparece muchas veces. Lo digo porque todo lo que pueda desaparecer sin hacer daño, es importante, sobre todo a un **ritmo desenfrenado como éste**. Y hay una cosa muy elemental, que es, en vez de decir “del ventrículo izquierdo” se dice “disfunción ventricular izquierda”, punto.”*

- El observador 2 ha señalado un 8% más de indicadores que los otros dos observadores. Entendemos que en ciertos casos esta diferencia se debe a que dicho observador no ha considerado como redundantes aspectos considerados como tales por los otros observadores. En otras ocasiones, además, ha considerado como pertinente algún comentario de los evaluadores que yo, por ejemplo, había considerado accesorio, como podemos observar en la siguiente cita:

“Estos calcos son calcos feos, que son indignos de ti. Lo que pasa es que esto de “ay, que no nos perdamos nada”, “ay, que me parece que nos está escuchando...”

De esta observación del evaluador, yo opté por retener la primera parte “calcos”, pero no la segunda. El observador 2, en cambio, marca también la segunda parte de la frase y la incluye en la base de datos con el indicador “afán de perfeccionismo”.

Tras este primer análisis de concordancia interevaluador de los indicadores, decidimos pedir nuevamente la colaboración de los dos observadores para estudiar la concordancia en el establecimiento de las categorías. Optamos en esta ocasión por dar a los dos observadores los nombres de las categorías establecidas en la séptima pregunta de investigación (subcapítulo 9.7), y les pedimos que etiquetaran según su propio criterio los indicadores que previamente habían introducido en Excel.

Como se podrá observar en las fichas del anexo B2, la coincidencia en el etiquetado de categorías es plena (100%), puesto que los observadores han incluido los distintos indicadores en las mismas categorías que nosotros. Dicho de otro modo, no se aprecian discrepancias a la hora de asociar cada uno de los indicadores con las categorías establecidas.

La siguiente tabla recoge las frecuencias de los indicadores incluidos en cada categoría, junto con los totales correspondientes.

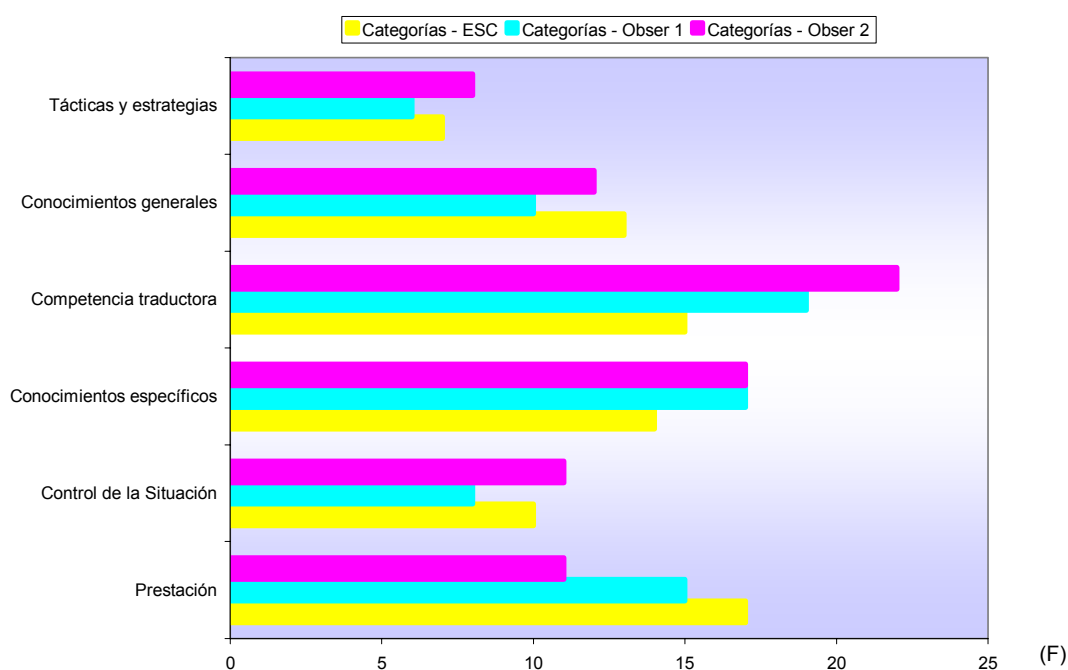
Tabla 62: Análisis de concordancia: categorías

| Categorías | ESC | Obser 1 | Obser 2 | Total |
|--|-----|---------|---------|-------|
| Prestación | 17 | 15 | 11 | 43 |
| Control de la situación | 10 | 8 | 11 | 29 |
| Conocimientos específicos | 14 | 17 | 17 | 48 |
| Competencia traductora | 15 | 19 | 22 | 56 |
| Conocimientos generales | 13 | 10 | 12 | 35 |
| Tácticas y estrategias interpretativas | 7 | 6 | 8 | 21 |
| Total general (frecuencia - F) | 76 | 75 | 81 | 232 |

Dada la coincidencia plena en el etiquetado, las divergencias de la tabla anterior no responden sino a las ya señaladas en el apartado anterior sobre indicadores, es decir, a la identificación o no de una redundancia como tal, o a la percepción de una alusión del evaluador como mención evaluativa o sólo como comentario complementario de la evaluación principal.

El gráfico adjunto permite constatar la similitud de tendencias resultante entre los tres sujetos:

Fig. 17: Estudio de concordancia - Categorías



El grado de concordancia entre los resultados obtenidos aplicando el método repetidas veces, bajo determinadas condiciones, es satisfactorio. Consideramos por consiguiente que el análisis de concordancia valida adecuadamente las características de consistencia y fiabilidad de nuestro sistema metodológico y de medición.

Valoraciones y conclusiones



11. Recapitulación

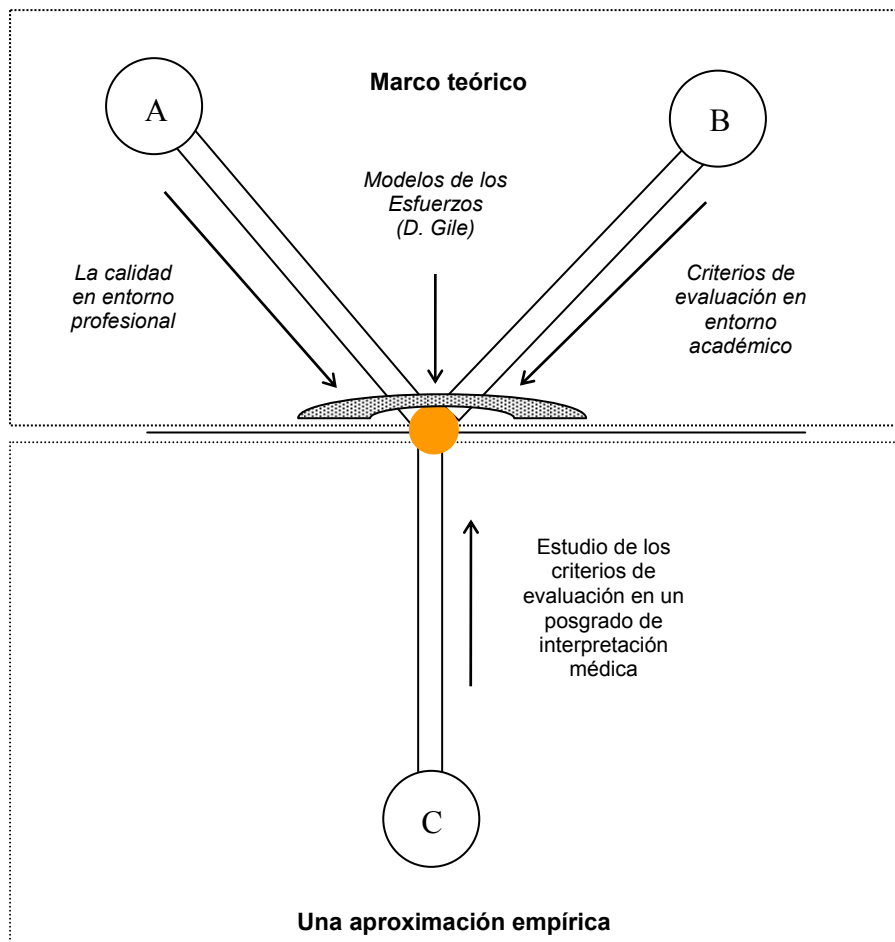
En este capítulo recapitulamos brevemente los aspectos más destacados del análisis teórico realizado en la primera parte de nuestro trabajo para, a la luz de los resultados obtenidos en la aproximación empírica de nuestro estudio de caso, concretar alguna propuesta al respecto.

A lo largo del trabajo hemos intentado mantener una visión holística de los conceptos de calidad y evaluación en interpretación. Desde el principio nos pareció que los estudios sobre la calidad realizados en el entorno profesional y los estudios sobre criterios de evaluación en entorno universitario son complementarios, y conviene avanzar en ambos campos de forma paralela pero relacionada a fin de definir las herramientas más útiles para medir la calidad. En ese sentido, parece lógico que haya un proceso de retroalimentación en las investigaciones realizadas entre el entorno académico y el profesional, que constituya un punto de partida para tratar de una forma más adecuada y coherente todo lo relacionado con los indicadores de calidad en interpretación.

Tal como esquematizaba la Fig. 1 de nuestra introducción general, hemos querido sintetizar en el siguiente diagrama (fig. 17) la estructura de nuestro trabajo y la aproximación de retroalimentación adoptada. Como veremos, el diagrama tiene forma aproximada de “Y”, partida por la mitad. Los dos brazos superiores representan las dos perspectivas estudiadas en el bloque teórico, los estudios sobre la evaluación de la calidad realizados en el entorno profesional (A) y los estudios sobre criterios de evaluación en entorno universitario (B), a los que debemos sumar el análisis de los Modelos de los Esfuerzos en forma de media luna con trama. El tronco de la “Y” (C) representa la aproximación empírica de nuestro estudio de caso, y converge con los brazos

A y B en el punto en el que confluyen los criterios de evaluación desde las distintas perspectivas. Desearíamos que nuestro estudio que ha tenido en cuenta las tres perspectivas del marco teórico constituyera una contribución tanto a la evaluación formativa de los estudiantes de interpretación como a la de la prestación de profesionales en ejercicio.

Fig. 18: Resumen del estudio: una aproximación holística



Como hemos visto en el capítulo 3, los estudios teóricos desde el punto de vista de la demanda han intentado evaluar el servicio de interpretación profesional ya sea a partir de las expectativas de usuarios del servicio o de las de otros intérpretes, ya sea a partir de sus reacciones respectivas. Los 16 trabajos que

hemos estudiado, a pesar de tratar el mismo fenómeno, abordan el tema desde puntos de vista distintos, en ocasiones excluyentes, en lugar de complementarios. Las divergencias son considerables y surgen problemas metodológicos no desdeñables, especialmente de tipo humano, formativo-académico y logístico. El primer estudio de estas características fue el de Bühler (1986), un estudio pionero que, entre otras cosas, sirvió para abrir una línea de investigación y para inspirar —en lo que a indicadores se refiere—la gran mayoría de los trabajos ulteriores en este ámbito. Así, los criterios o indicadores escogidos por Bühler (1986) en el primer estudio sobre calidad, especialmente los de carácter lingüístico, se perpetúan de forma total o parcial en la gran mayoría de los estudios posteriores en este campo, que no parecen cuestionar su elección.

En general, los primeros estudios sobre expectativas de los usuarios otorgan una importancia preponderante a los indicadores “*correspondencia con el sentido del mensaje original*” y “*cohesión lógica de la versión*”, es decir, que se priman los criterios de contenido sobre los de forma:

Se repite la tendencia a primar los criterios de contenido sobre los de forma, incluso en las preguntas abiertas en las que las destrezas teóricas y la voz apenas son mencionadas espontáneamente por los sujetos del estudio. (Kahane 2000:3)

Hubo que esperar casi 10 años para descubrir empíricamente la importancia de aspectos formales y expresivos como la voz, el acento y la fluidez (Ingrid Kurz; Pöchhacker 1995), y unos cuantos años más para tener una comprobación empírica de hasta qué punto no sólo la voz sino la entonación (Collados 1998a), las pausas silenciosas (Pradas Macías 2003b) o la prosodia (Garzone 2003) desempeñan un papel fundamental en la percepción de la calidad de una interpretación, tanto por parte de intérpretes como de usuarios ‘puros’, por mucho que, en principio, las expectativas apunten casi exclusivamente a criterios de contenido.

En la siguiente tabla recopilamos los principales criterios utilizados en los cuestionarios de los distintos estudios presentados en el capítulo 3 (brazo A del diagrama anterior):

Tabla 63: Recapitulación de los principales parámetros de calidad (entorno profesional)

| Autores | | Criterios |
|---|-------------------|--|
| Bühler: | Lingüísticos: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Acento nativo 2. Voz agradable 3. Fluidez en la prestación 4. Coherencia interna de la prestación 5. Transmisión del sentido del discurso original. 6. Transmisión completa del discurso original 7. Uso gramatical correcto 8. Terminología adecuada 9. Estilo apropiado |
| | Extralingüísticos | <ol style="list-style-type: none"> 10. Preparación a fondo de la conferencia 11. Resistencia 12. Aplomo 13. Aspecto agradable 14. Fiabilidad 15. Capacidad de trabajar en equipo 16. Reacción positiva de los delegados |
| Otros autores: Kopczyński, Gile, Mack y Cattaruzza, Collados... | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dicción 2. Fidelidad 3. Denota buen conocimiento 4. Fácil de seguir 5. Ritmo 6. Precisión en los datos 7. Valoración global 8. Impresión de profesionalidad y fiabilidad 9. Valoración de la ponencia original |

Si la interpretación es un servicio, la pretensión de que los usuarios juzguen la calidad del mismo se ha confundido a menudo con la necesidad de que opinen sobre su grado de satisfacción que, como bien apuntaba Collados (1998:250), tiene mucho más que ver con el éxito del servicio que con la calidad propiamente dicha. Desgraciadamente, éxito y satisfacción del cliente, del

usuario, o del delegado pueden no ser sinónimos de calidad. Por lo tanto, sólo se debería pedir la opinión a los usuarios sobre aquellos aspectos que realmente estén en posición de juzgar. En principio, los usuarios pueden juzgar la corrección del servicio entendiéndola como su satisfacción respecto del mismo. Es curioso constatar —o quizá no tan curioso— que, de entre los veinte indicadores más frecuentes aparecidos en nuestro estudio y recogidos en la siguiente tabla, la mayor parte corresponden a criterios susceptibles de ser juzgados por el usuario / cliente de una interpretación:

Tabla 64: Recapitulación de los principales indicadores de nuestro estudio (según frecuencia)

| Nº | Ref. | Indicadores | F | Nº Eval. Nº estud. | | Media de menciones | |
|-----|------|--|----|--------------------|----|--------------------|---------------|
| | | | | | | Por estudiante | Por evaluador |
| 1. | 67 | Terminología | 77 | 6 | 18 | 4,28 | 12,83 |
| 2. | 66 | Uso del español | 73 | 6 | 16 | 4,56 | 12,17 |
| 3. | 65 | Omisión de datos | 54 | 6 | 17 | 3,18 | 9,00 |
| 4. | 64 | Conocimientos específicos | 38 | 4 | 15 | 2,53 | 9,50 |
| 5. | 63 | Voz | 32 | 5 | 16 | 2,00 | 6,40 |
| 6. | 62 | Control del estrés | 31 | 7 | 12 | 2,58 | 4,43 |
| 7. | 61 | Problemas de equivalencia léxica | 25 | | | | |
| 8. | 60 | Perder el hilo | 22 | | | | |
| 9. | 59 | Calcos | 22 | | | | |
| 10. | 58 | Economía del lenguaje | 21 | | | | |
| 11. | 57 | Adaptación al estilo discursivo médico | 19 | | | | |
| 12. | 56 | Autocontrol de la producción | 18 | | | | |
| 13. | 55 | Aplomo | 17 | | | | |
| 14. | 54 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 16 | | | | |
| 15. | 53 | Silencios | 16 | | | | |
| 16. | 52 | Seguridad / Confianza en uno mismo | 15 | | | | |
| 17. | 51 | Resistencia | 15 | | | | |
| 18. | 50 | Coherencia | 15 | | | | |
| 19. | 49 | Entonación (modulación de la voz) | 15 | | | | |
| 20. | 48 | Seguir ritmo del orador | 14 | | | | |
| 21. | 47 | Formación y mejora continua | 14 | | | | |

Cabe recordar que los indicadores 62 a 67, los primeros de la tabla de recapitulación anterior, fueron los que obtuvieron los mayores índices de frecuencia tanto en términos absolutos como en las medias máximas de frecuencia tanto por evaluador como por estudiante.

Si excluimos algún indicador como “omisión de datos” —que, en principio y salvo casos verdaderamente flagrantes, el usuario no puede detectar—, los indicadores restantes se integran en las categorías que nosotros hemos denominado: “**Prestación**”, “**Control de situación**” y “**Conocimientos específicos**”, es decir en las categorías susceptibles de ser juzgadas por el usuario.

Si admitimos, pues, que los usuarios pueden juzgar la corrección del servicio entendiéndola como su satisfacción con respecto al mismo, retomando el símil de la vivienda del capítulo anterior, podemos decir que el usuario podría llegar a comprar una casa con un aspecto magnífico pero con unas instalaciones eléctricas defectuosas, sin conexión a la red de alcantarillado, o carente de aspectos fundamentales como unos buenos cimientos o un hormigón con la resistencia y la densidad adecuadas. Llegado el momento, el comprador potencial puede regirse sólo por cuestiones estéticas, pero en última instancia el arquitecto es quien asume la responsabilidad no sólo de construir una vivienda al gusto del consumidor sino de demostrar que ésta cumple con el pliego de condiciones facultativas, funcionales, técnicas, constructivas y legales que se le presuponen.

Entendemos que la calidad, a diferencia de la satisfacción, aúna dos conceptos: corrección y rigor. No basta con “dar la impresión de”, es preciso ejercer un control de calidad y comprobar que la prestación se corresponde realmente y es fiel al querer decir del orador. Nuestro estudio demuestra que el intérprete debe hacer gala no sólo de una serie de competencias, conocimientos

y capacidades, sino también de la habilidad suficiente en la gestión de los esfuerzos. El docente de interpretación forma a los estudiantes para que adquieran todas estas aptitudes, y el intérprete-evaluador tiene que cerciorarse de la existencia de esa base sólida necesaria para interpretar, además de garantizar que, en su resultado final global, se adapte al gusto del consumidor.

Nos adentramos aquí en consideraciones relativas al concepto de evaluación en entorno académico, concepto estudiado en el capítulo 4 (brazo B de la Y del diagrama anterior).

En la siguiente tabla recogemos de forma sintética las categorías incluidas en los distintos protocolos de evaluación estudiados:

Tabla 65: Recapitulación de los protocolos de evaluación de diversas universidades

| U. PRAGA | U. SALAMANCA | U. VIC | MIIS | U. GRANADA | EMCI |
|---------------|-----------------------|---|---------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| 1. Fidelidad | 1. Contenido (50%) | 1. Forma / Lengua Llegada (30%) | 1. Significado y claridad | 1. Coherencia intertextual (60%) | 1. Fidelidad al contenido |
| 2. Prestación | 2. Estilo (30%) | 2. Contenido / mensaje: Fidelidad (40%) | 2. Estilo | 2. Expresión lingüística (20%) | 2. Uso de un registro |
| 3. Lengua | 3. Presentación (20%) | 3. Capacidades del intérprete, capacidad comunicativa (30%) | 3. Presentación | 3. Presentación (20%) | 3. Terminología |
| | | | | 4. Estrategias | |
| | | | | 5. Valoración Global | |

Obviamente, como ya se ha reconocido en trabajos anteriores, el usuario de interpretación no puede juzgar elementos como la “transmisión del sentido del mensaje original” o la “transmisión completa del discurso original”, a pesar de que repetidamente se le ha pedido su parecer al respecto. Pero es que en muchas ocasiones, teniendo en cuenta la cantidad de elementos que entran en juego en una interpretación y la complejidad del proceso interpretativo, puede resultar también muy difícil para el intérprete-evaluador, en una sola escucha, en vivo y

en directo, ejercer un verdadero “control de calidad” de un producto y de un proceso compuesto por una suma de engranajes múltiples. Es muy difícil escuchar el original y la interpretación al mismo tiempo (Lambert 1978; Namy 1978), y en este caso estamos hablando del control del producto y del proceso de forma simultánea. Como apunta Sylvia Kalina en la siguiente cita, las competencias implicadas en el proceso interpretativo son muy diversas:

Equally important for the interpreting profession are the mental skills, i.e. the excellent functioning of mnemonic capacity and the ability to work at a high level of concentration, as well as self motivation and extraordinary tolerance to stress. (...) Competence is not only required during the interpreting process itself, it has to go into preparation prior to the actual act of interpreting and is necessary after the event (when newly acquired linguistic and subject knowledge has to be recombined with previous knowledge) as well as with regard to an interpreter's overall attitude, flexibility, and ability to adapt to technical challenges and ethical principles. (Kalina 2001:4-5)

Por otra parte, el proceso evaluador de cualquier disciplina supone un aprendizaje, hecho de formación, de reflexión y de experiencia. Sabemos que en cualquier profesión los que la ejercen con brillantez no siempre son capaces de enseñarla, y los intérpretes no son una excepción. Por consiguiente, un buen intérprete no necesariamente será un buen profesor de interpretación ni tiene por qué ser un buen evaluador. Nos atreveríamos a decir que se puede incluso corregir bien una prestación, sin por ello saber trasladar con claridad y coherencia esa corrección a una puntuación determinada.

12. Propuestas

A la luz del análisis de los protocolos de evaluación presentados en el capítulo 4 y resumidos en la tabla anterior, así como de las categorías identificadas en nuestro estudio empírico y especialmente del análisis del protocolo de evaluación del mismo (capítulo 9.6), creemos conveniente formular una propuesta de protocolo de evaluación para una formación de posgrado en interpretación, que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 66: Propuesta – Un protocolo de evaluación

| PROPUESTA DE PROTOCOLO DE EVALUACIÓN (nivel de posgrado) |
|--|
| <p><u>BRIEFING PREVIO A LOS EVALUADORES</u></p> <p>PRIMERA IMPRESIÓN (como “cliente potencial”)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prestación (P) 2. Control de la situación (CS) 3. Conocimientos específicos (E) <p>SEGUNDA ESCUCHA (corrección detallada)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Conocimientos generales (G) 5. Competencia traductora (CT) 6. Tácticas y estrategias (TE) |

En esta propuesta, planteamos en primer lugar la necesidad de hacer un *briefing* sistemático a los intérpretes-evaluadores que participan en un tribunal evaluativo, tanto más cuanto que los exámenes finales de interpretación suelen consistir en una serie de pruebas eliminatorias de entre 5 y 10 minutos de duración (consecutiva, simultánea y, en ocasiones, *retour*) en las que el candidato a examen se juega a una carta gran parte de su futuro profesional.

En segundo lugar, suscribimos el planteamiento de Facultad de Traducción e Interpretación de Granada consistente en realizar una evaluación en dos escuchas, por la dificultad ya apuntada que supone escuchar el original y la interpretación al tiempo que se juzgan los parámetros evaluativos.

Por último, y de acuerdo con la clasificación de nuestro estudio, detallamos las categorías que incluiríamos en cada una de las dos escuchas. La primera escucha sería, salvando las distancias, la equivalente a la de un cliente potencial, y valoraría los aspectos más “visibles” de la interpretación, la Prestación (P), el Control de la situación (CS) y los Conocimientos específicos (E) por parte del intérprete. En una segunda escucha, el evaluador debería prestar más atención a las capas “subyacentes” de la interpretación, a saber, los Conocimientos generales (G), la Competencia traductora (CT) y las Tácticas y estrategias (TE) demostrados por el intérprete.

Hemos manifestado anteriormente nuestra voluntad de que nuestro estudio contribuyera tanto a los aspectos relativos a la evaluación de la formación en interpretación como a los de la práctica profesional. No cabe duda de que nuestra contribución principal se emmarca en la evaluación de la calidad en la formación en interpretación, pero a la luz de la bibliografía revisada en la parte teórica y de los resultados de la parte empírica, nos gustaría formular una sugerencia respecto a la otra dimensión, la evaluación de la práctica profesional.

En efecto, el análisis de los estudios sobre calidad en interpretación desde la perspectiva del usuario ha suscitado en nosotros diversas reflexiones sobre el tipo de cuestionario más pertinente, pero entendemos que un cuestionario es un instrumento que se pone a prueba y, por lo tanto, sólo deseamos apuntar una idea que no resulta lógicamente de nuestro análisis empírico sino de una reflexión paralela.

A la vista de los indicadores utilizados en los cuestionarios y considerando los criterios y las categorías comentadas, nos parece que los cuestionarios que pretenden recabar información de usuarios (clientes) no deberían incluir preguntas sobre cuestiones tan concretas como “gramática” por ejemplo, y en cambio sí otras más generales, que formulen de forma clara,

concisa y adecuada, al tiempo que global, las cuestiones que pueden aportar la información necesaria para determinar el grado de satisfacción de los usuarios.

En este sentido, el cuestionario utilizado por el SCIC (Doerflinger 2003, tabla 13, pág. 97) nos parece el más adecuado entre todos los estudiados, aunque propondríamos la inclusión de unos indicadores en un rango de 4 para las respuestas, siendo 1 el valor más negativo y 4 el más positivo, Asimismo, incluiríamos dos cuestiones complementarias que permitan discernir o filtrar aspectos no contemplados en el cuestionario. La primera sería si la persona consultada recomendaría o, en su caso, volvería a contratar a los intérpretes que han hecho el servicio y las respuestas posibles serían sólo sí o no. La segunda cuestión pediría una breve justificación del porqué de la respuesta anterior.

Tabla 67: Propuesta – Un cuestionario de satisfacción

| PROPUESTA DE CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN | | | | | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | El mensaje llega bien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Los intérpretes demuestran un buen dominio del tema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | La profesionalidad de los intérpretes es satisfactoria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | La expresión utilizada es agradable (voz, tono, ritmo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | La terminología utilizada es la adecuada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | SÍ | NO |
| 6. | Recomendaría / volvería a contratar a los intérpretes que han hecho el servicio | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Explique brevemente el porqué de su respuesta anterior: | | | | |

13. Conclusiones

En este capítulo final recogemos a modo de síntesis los puntos más importantes destacados en las secciones de recapitulación de este trabajo, intentando aportar respuestas satisfactorias a las preguntas que nos llevaron a investigar el ámbito de los parámetros de calidad en interpretación.

1. En la encrucijada entre el ámbito académico y el profesional, hemos estudiado los criterios aplicados por los miembros de los tribunales de examen en un posgrado de interpretación de conferencia médica. Mediante una investigación empírica, observacional y analítica, hemos procedido al análisis cuantitativo y cualitativo de los criterios utilizados para evaluar la calidad en interpretación, centrándonos en todos aquellos aspectos que de un modo u otro llamaron la atención de los evaluadores o que merecieron sus observaciones, independientemente del grado de acierto de su valoración, es decir sin comparar su valoración con la interpretación en sí misma. A falta de precedentes en un estudio de estas características, hemos desarrollado una metodología claramente empírica e intuitiva, avanzando lenta y cíclicamente, por etapas, verificando la viabilidad del planteamiento metodológico.
2. La metodología utilizada, pese a las carencias propias de un primer estudio de esta índole, ha sido para nosotros una herramienta útil para la clasificación y análisis de parámetros de calidad desde la perspectiva de la evaluación sumativa. Asimismo, consideramos que el análisis de concordancia valida adecuadamente las características de coherencia y fiabilidad de la clasificación realizada.

3. La base de datos que hemos creado a partir del vaciado del corpus — consistente en la transcripción de cuatro sesiones de evaluación de dieciocho estudiantes ante un total de siete examinadores (69 evaluaciones en total, por la ausencia de algún estudiante en alguna de las sesiones)— nos ha permitido identificar 67 indicadores de calidad distintos. Cabe destacar, además, la validación de los indicadores identificados en nuestro proyecto de investigación (Soler Caamaño 2001). De los 30 indicadores identificados en aquel proyecto, 26 se confirman en nuestro estudio actual, refiriéndose los cuatro restantes indicadores exclusivamente al ámbito de la consecutiva.
4. La frecuencia de las menciones está relacionada con su aparición en las prestaciones así como con la mayor o menor sensibilidad de los evaluadores al respecto, y no necesariamente con su importancia o su peso específico. Por consiguiente, es preciso dejar constancia de que la frecuencia, como dato para valorar la importancia de los distintos parámetros de calidad, es una medida de productividad que pretende ser aproximativa y no concluyente y que, evidentemente, se puede afinar y ampliar.

En toda lógica, es posible, por ejemplo, que el número de menciones dependa de la prestación de los candidatos, y que el día en que un mayor número de candidatos muestren carencias en un determinado aspecto de su prestación, aparezcan más menciones que hagan referencia a dicha carencia, sin que ello indique que aumente su importancia en términos absolutos. Como también es posible que una carencia básica apenas se manifieste en ningún examinando y, por consiguiente, se mencione en contadas ocasiones. En definitiva, los índices de frecuencia pueden no ser paradigmas absolutos.

Con todo, no podemos obviar que el hecho de que los indicadores que cuentan con un mayor índice de frecuencia coinciden mayoritariamente, además, con los citados por un mayor número de evaluadores y para un mayor número de estudiantes.

En este sentido, y considerando además la especificidad de la deliberación del jurado en formato abierto ante los estudiantes, intuitivamente, nos parece que bien pudiera existir una cierta relación entre frecuencia y ponderación de importancia de los distintos indicadores, pero harán falta muchos más estudios para determinar el peso específico que pueda tener cada indicador.

5. La deliberación de un jurado en formato abierto ante los estudiantes, por ser espontánea y tratarse de una reacción en directo ante un ejercicio de interpretación concreto, tiene una dimensión eminentemente didáctica y arroja datos muy amplios y valiosos.

Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto habríamos obtenido los mismos resultados si las deliberaciones hubiesen tenido lugar en privado entre los evaluadores.

6. Como hemos apuntado, nuestro estudio de caso nos ha permitido identificar un total de 67 indicadores. Estos datos contrastan con la cantidad (variable pero en cualquier caso muy inferior) de criterios que se incluyen en la mayoría de los cuestionarios dirigidos a los usuarios en los estudios empíricos estudiados.
7. Mediante un análisis de las valoraciones positivas y negativas de los evaluadores, hemos podido identificar 13 indicadores usados exclusivamente en observaciones negativas y dos en positivas. “Hacerse suyo el discurso del orador” y “Ser fiel al contenido” son indicadores apuntados sólo a modo de elogio, y por lo tanto como indicadores deseables en cualquier prestación. Por el contrario, destacan como parámetros negativos la falta de reacción al factor sorpresa, la imprecisión en los datos, la repetición de los errores del orador, una mala actitud física en cabina, la falta de idiomática, la falta de rapidez o agilidad mental, no captar nombres propios (fármacos, siglas), mostrar fallos de cultura general, cometer errores en los datos, respirar de

forma que transmita estrés, cometer *Lapsus linguae*, no finalizar las frases, o no hacer un uso correcto del micrófono. El indicador “Voz” es el único de los indicadores más frecuentes mencionado mayoritariamente en su acepción positiva.

8. El análisis realizado nos muestra la existencia de una correlación débil entre el número de observaciones positivas y la nota obtenida, el número de evaluaciones negativas y la nota, y la ratio entre comentarios positivos y negativos y la nota obtenida. Por consiguiente, ni la cantidad de comentarios positivos o negativos, ni la ratio entre ambos han resultado ser buenos indicadores de la percepción de la calidad de la prestación por parte del evaluador. En este sentido, la falta de correlación muestra el peso variable de comentarios positivos y negativos respecto a la nota y el análisis realizado no permite detectar un patrón de puntuación preciso. La falta de correlación apunta claramente que el peso de los distintos comentarios positivos y negativos es variable.
9. Pese a que, a decir de algunos miembros del jurado, una interpretación más sencilla se traduce en una mayor exigencia en el resultado, y una interpretación más compleja podría suponer una mayor indulgencia, no tenemos elementos suficientes para descubrir el grado de indulgencia en la nota. A partir de los comentarios de los evaluadores y de sus valoraciones positivas y negativas no podemos observar una ponderación o aplicación de algún coeficiente corrector en aras de la dificultad. Si comparamos el grado de dificultad de los distintos oradores con los porcentajes de críticas positivas o negativas, vemos que a mayor dificultad, mayor número de errores y más críticas negativas por parte de los evaluadores.
10. En relación con el estudio de la variabilidad entre los evaluadores, ciertamente cada uno demuestra tener temas “favoritos”, ya que otorgan claramente más importancia a unos indicadores que a otros, y poco más del

50% de indicadores es mencionado por una mayoría de evaluadores. La media de intervenciones por evaluación es similar, aunque la participación y, sobre todo, el promedio de indicadores citados por intervención muestran una mayor variabilidad. Esta variabilidad también es estilística y se hace evidente también en el porcentaje de comentarios positivos y negativos emitidos y la relación con la nota. La gran variabilidad en la relación cuantitativa entre los comentarios y la nota demuestra que no podemos considerar la cantidad o el porcentaje de comentarios positivos o negativos como un buen indicador de calidad.

11. En los comentarios de los evaluadores apenas se encuentran rastros claros del protocolo de evaluación que les había sido remitido, salvo cuando la prestación era tan adecuada que el evaluador se limita a seguir el protocolo como guión, dando por buenos cada uno de sus puntos, sin extenderse en comentarios propios.

El análisis ha permitido observar la ausencia de representación de casi un 20% de los indicadores en los 7 puntos del protocolo y poner en evidencia inconsistencias en su cumplimentación.

12. Hemos agrupado los indicadores del estudio en seis categorías. Por orden de importancia y según frecuencias: prestación, control de la situación, conocimientos específicos, conocimientos generales, competencia traductora, y tácticas y estrategias. Estas categorías no sólo mantienen una relación de vasos comunicantes, sino también una relación jerárquica y de dependencia, de parte y condición de la categoría superior.
13. A la luz de los Modelos de los Esfuerzos de Daniel Gile, hemos analizado nuevamente los comentarios de los evaluadores. Concretamente, los hemos clasificado en primer lugar en términos de esfuerzos en los Modelos y en segundo lugar en función de una clasificación más general que engloba escucha y producción, así como actitudes y estrategias. Más del 70% de los

comentarios de los evaluadores encajan en el Modelo de los Esfuerzos de IS. De este porcentaje, en torno al 70% concierne al esfuerzo de producción, aproximadamente un 15% al de escucha y un 14% al de coordinación o memoria. La segunda clasificación ha dado lugar a las siguientes categorías por orden de importancia creciente según los porcentajes obtenidos: presión cognitiva, calidad del producto, estrategias de interpretación, calidad lingüística, producción (*delivery*), cualidades del intérprete.

14. La división en categorías nos parece un sistema válido para orientar mejor tanto la docencia como la evaluación en entorno académico, así como el cuestionario utilizado como herramienta de evaluación por parte de los usuarios.
15. La ausencia de parámetros de calidad detallados y objetivos en la evaluación final de candidatos a intérprete supone la carencia de una herramienta didáctica fundamental en el proceso de formación que sugiere, por lo pronto, la conveniencia del tribunal formado como evaluador en un examen final. Es posible que, cuando la suma de distintos trabajos permita proponer en la bibliografía criterios válidos, se pueda reducir, al menos en parte, la variabilidad observada o, como mínimo, se puedan añadir elementos objetivos a las consideraciones intuitivas.
16. La revisión crítica de seis protocolos de evaluación sumativa así como de la bibliografía sobre criterios de evaluación desde la perspectiva académica ha puesto de manifiesto que, pese a tener puntos en común, aparecen incoherencias a la hora de establecer la nomenclatura de las categorías puntuables, su ponderación, la introducción de coeficientes correctores por dificultad o el número de veces que se debe escuchar una prestación antes de puntuarla. En general, se otorga mayor importancia a los aspectos relacionados con el contenido que a los relacionados con la forma. De acuerdo con los resultados de nuestro estudio, proponemos un protocolo de

evaluación en seis categorías, en lugar de las tres o cuatro existentes en los protocolos revisados en el bloque teórico, y dos escuchas. Nuestra propuesta incluye además la organización de un *briefing* sistemático a los intérpretes-evaluadores que participan en un tribunal evaluativo, tanto más cuanto que los exámenes finales de interpretación, como ya hemos apuntado, suelen consistir en una serie de pruebas eliminatorias breves, en las que el candidato a examen pone en juego gran parte de su futuro profesional y en una sola escucha. Asimismo, consideramos que la variabilidad observada justifica la práctica habitual, pero no exclusiva, de disponer de un tribunal formado por diversos miembros en la evaluación final de posgrado.

Creemos en la idea de que existen una calidad genérica que se presupone a cada intérprete profesional y una calidad puntual que depende básicamente de las condiciones que se den en cada interpretación concreta y de cómo dichas condiciones pueden llevar hasta el límite las dificultades propias de la interpretación. Evidentemente, una cosa es la calidad óptima, en abstracto, que sería deseable en cualquier interpretación y otra muy distinta la realidad a la que con demasiada frecuencia deben enfrentarse los intérpretes por cuestiones relacionadas con la velocidad, la sobrecarga cognitiva, la visión lineal de la ponencia que se traduce y otras circunstancias relativas a la disponibilidad de la documentación, la calidad del sonido, el equipo de trabajo, etc. La suma de todos estos condicionantes, cada vez mayores en número, no pueden sino abundar más, si cabe, en la necesidad de una formación sólida y de unos criterios de evaluación claramente definidos, procurando que la subjetividad propia de una ciencia inexacta se enmarque en un consenso transparente.

En definitiva, creemos que nuestro estudio constituye una aproximación a la identificación de los criterios o indicadores utilizados para evaluar la calidad en

la formación en interpretación, a partir de un enfoque holístico e integrador, con vistas a un tratamiento más adecuado y coherente del conjunto de indicadores y categorías de indicadores que constituyen la calidad en interpretación.

Así, la propuesta formulada en el capítulo 12 (tabla 66) retroalimenta al menos una de las dos líneas de investigación que han fundamentado nuestro estudio. Dicha propuesta, como ya hemos comentado, aventura, para la etapa final de la formación en interpretación, un modelo de protocolo de evaluación en dos escuchas, seis categorías y un *briefing* previo para los evaluadores.

Nuestro estudio plantea, por consiguiente, aplicaciones parciales en el campo de la evaluación de la calidad tanto para el investigador como para el docente o incluso para el estudiante de interpretación que desee tener una visión panorámica de los distintos criterios susceptibles de influir en la evaluación de una prestación. Como apuntábamos al inicio de este capítulo, creemos que los estudios sobre la calidad desde el punto de vista de la profesión y desde el punto de vista de la formación son complementarios y parece conveniente avanzar en ambos campos de forma paralela pero relacionada si queremos definir unas herramientas útiles para medir la calidad. Reiteramos, por lo tanto, la opinión de que el estudio de la calidad debe llevarse a cabo desde una perspectiva holística y que debe existir un proceso de retroalimentación, lógico y necesario, entre el entorno académico y el profesional.

En este sentido, hacemos un llamamiento a las facultades que organizan tribunales para examinar a los futuros intérpretes y les pedimos que sean transparentes y hagan públicos sus criterios. También creemos que sería muy beneficioso desarrollar la colaboración entre los centros en los que se estudia interpretación para poder seguir perfeccionando la metodología y seguir progresando en la investigación de la calidad

Nuestro trabajo se basa en un único estudio de caso que, como hemos visto, tiene sus limitaciones. Creemos sin embargo que constituye un paso hacia

adelante en el establecimiento de criterios a partir de lo que los evaluadores tienen en mente cuando evalúan una prestación y es nuestra intención seguir trabajando para contribuir a la definición de unas pautas de calidad claras que redundará en beneficio de la docencia, de la profesión, y de la percepción que de nuestra labor tengan los usuarios y la sociedad en general.

Bibliografía



▪ BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abril, Maria Isabel; Ortiz, Concepción (1998). "Formación de intérpretes de conferencias en el ámbito biosanitario inglés-español. La experiencia de la facultad de traducción e interpretación". En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga, 287-297.
- Alonso Bacigalupe, Luis (ed.) (2003). *Investigación experimental en interpretación de lenguas: primeros pasos*. Vigo: Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo.
- Altman, Janet (1990). "What Helps Effective Communication? Some Interpreters' Views". *The Interpreter's Newsletter* 3, 23-32.
- (1994). "Error Analysis in the Teaching of Simultaneous Interpreting: A Pilot Study". En Lambert, Sylvie; Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 25-38.
- Arjona-Tseng, Etilvia (1984). "Issues in the Design of Curricula for the Professional Education of Translators and Interpreters". En McIntire, Marina L. (ed.), *New Dialogues in Interpreter Education. Proceedings of the Fourth National Conference of Interpreter Trainers Convention*. Silver Spring: RID, 1-35.
- Baigorri Jalón, Jesús (2003). "La investigación en historia de la interpretación de conferencias". En Ortega Arjonilla, Emilio (ed.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio, 1, 341-356.
- Barik, Henri (1969). *A Study of Simultaneous Interpretation*. Tesis doctoral. Chapel Hill: University of North Carolina.
- (1971). "A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors Encountered in Simultaneous Interpretation". *Meta* 16 (4), 199-210.

- (1994). "A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation". En Lambert, Sylvie; Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 121-137.
- Bendik, Jozsef (1996). "On suprasegmentals in simultaneous interpreting". En Klaudy, Kinga; Lambert, José; Sohar, Anikó (eds.). *Translation Studies in Hungary*. Budapest: Scholastica, 176-190.
- Blasco Mayor, María J. (2005). *El reto de formar intérpretes en el siglo XXI*. En línea. *Translation Journal*, 9 (1). <http://accurapid.com/journal/31interprete2.htm> [Consulta: 15 de febrero de 2005].
- Bowen, David; Bowen, Margareta (1989). "Aptitude for Interpreting". En Gran, Laura; Dodds, John (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, 109-126.
- Bühler, Hildegund (1986). "Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters". *Multilingua*. 5, 231-235.
- Caceres Würsig, Ingrid; Pérez González, Luis; Strotmann, Birgit (2004). "Calidad y traducción: perspectivas académicas y profesionales". *Panace@ V* (16), 183-186.
- Cenkova, Ivana (1999). "Peut-on quantifier la qualité d'une prestation des étudiants en interprétation?" *Folia Translatologica* 6, 33-36.
- Chiaro, Delia; Nocella, Giuseppe (2004). "Interpreters' Perception of Linguistic and Non-Linguistic Factors Affecting Quality: A Survey through the World Wide Web". *Meta* 49 (2), 278-293.
- Clifford, Andrew (2001). "Discourse Theory and Performance-Based Assessment: Two Tools for Professional Interpreting". *Meta* 46 (2), 365-378.

- Collados, Ángela (1998a). *La entonación monótona como parámetro de calidad en interpretación simultánea: la evaluación de los receptores*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- (1998b). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares.
- (1998c). "La interpretación de conferencia en el ámbito biosanitario: análisis de la situación desde la Universidad de Málaga". En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, 299-323.
- (2003). "Investigación de la calidad en la interpretación de conferencias". En Ortega Arjonilla, Emilio (ed.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio, 1, 321-340.
- Collados, Ángela; Fernández Sánchez, Manuela; Gile, Daniel (eds.) (2003a). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares.
- Collados, Ángela; Fernández Sánchez, Manuela; Pradas Macías, Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.) (2003b). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares.
- Déjean Le Féal, Karla (1981). "L'enseignement des méthodes d'interprétation". En Delisle, Jean (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*. Ottawa: University of Ottawa Press, 75-98.
- (1990). "Some Thoughts on the Evaluation of Simultaneous Interpretation". En Bowen, David; Bowen, Margareta (eds.). *Interpreting - Yesterday, today and tomorrow*. Binghamton: American Translators Association, 4, 154-160.
- Dodds, John (1989). "Linguistic Theory Construction as a Premise to a Methodology of Teaching Interpretation". En Gran, Laura; Dodds, John (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, 17-20.

- Doerflinger, Oscar (2003). "Gestion de la qualité totale". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares, 171-176.
- Dollerup, Cay; Appel, Vibeke (eds.) (1996). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons: Papers from the 3rd Language International Conference. (Elsinore, Dinamarca, 9-11 June, 1995)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dollerup, Cay; Lindegaard, Annette (eds.) (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims, Visions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dollerup, Cay; Loddegaard, Anne (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dubrovsky, Raquel; Weller, Georganne (1990). "Curriculum Review at ISIT (Mexico City)". En Bowen, David; Bowen, Margareta (eds.). *Interpreting - Yesterday, Today and Tomorrow*. Binghampton: American Translators Association, 4, 61-69.
- EMCI (2005). *Máster europeo en interpretación de conferencias*. En línea. http://europa.eu.int/comm/scic/interpreter/em_confint_es.htm [Consulta: 15 de julio de 2005].
- Englund Dimitrova, Birgitta; Hyltenstam, Kenneth (eds.) (2000). *Language Processing and Simultaneous Interpreting: Interdisciplinary perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Espín Lopez, Julia Victoria; Rodríguez Lajo, Mercedes (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la Universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Falbo, Caterina (1998). "Analyse des erreurs en interprétation simultanée". *The Interpreter's Newsletter* 8, 106-120.
- Gambier, Yves; Tommola, Jorma (eds.) (1993). *Translation/Interpretation and Knowledge, SSOTT IV*. Turku: Center for Translation and Interpreting.

- Gambier, Yves; Gile, Daniel; Taylor, Christopher (eds.) (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting: What Do We Know and How?* Amsterdam: John Benjamins.
- Garcia i Porres, Yannick (2002). *On the Definition of Quality in Interpretation: The Way Out of the Cave*. Memoria de Máster. Monterey: Monterey Institute of International Studies.
- Garzone, Giuliana (2003). "Reliability of quality criteria evaluation in survey research". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares, 23-30.
- Gerver, David (1971). *Aspects of Simultaneous Interpretation and Human Information Processing*. Tesis doctoral. Oxford: Oxford University.
- (1974a). "The Effects of Noise on the Performance of Simultaneous Interpreters: Accuracy of Performance". *Acta Psychologica* 38 (3), 159-167.
- (1974b). "Simultaneous Listening and Speaking and Retention of Prose". *Quarterly Journal of Experimental Psychology* (26), 337-342.
- (1975). "A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation". *META* 20 (2), 119-128.
- (1976). "Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: a Review and a Model". En Brislin, Richard (ed.). *Translation: Applications and Research*. Nueva York: Gardner Press, 165-207.
- Gile, Daniel (1983). "Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée". *Meta* 28 (3), 236-243.
- (1985). "La sensibilité aux écarts de langue et la sélection d'informateurs dans l'analyse d'erreurs: une expérience". *The Incorporated Linguist*. 24, 29-32.
- (1986). "La traduction médicale doit-elle être réservée aux seuls médecins ?" *Meta* 31 (1), 26-30.

- (1990). "L'évaluation de la qualité du travail par les délégués: une étude de cas". *The Interpreter's Newsletter* 3, 66-71.
- (1994a). "Methodological aspects of interpretation and translation research". En Lambert, Sylvie; Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 39-56.
- (1994b). "Opening up in interpretation studies". En Snell Hornby, Mary; Pöchhacker, Franz; Kaindl, Klaus (eds.). *Translation Studies: An interdisciplinary*. Amsterdam: John Benjamins, 149-158.
- (1995a). *Basic concepts and models for translator and interpreter training*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1995b). "Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment". *Target* 7 (1), 151-164.
- (1995c). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- (1998). "Observational Studies and Experimental Studies in the investigation of Conference Interpreting". *Target* 10 (1), 69-93.
- (1999a). "Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting - a contribution". *Hermes, Journal of Linguistics* (23), 153-172.
- (1999b). "Variability in the perception of fidelity in simultaneous interpretation". *Hermes, Journal of Linguistics* (22), 51-79.
- (2000). "The History of Research into Conference Interpreting. A Scientometric Approach". *Target* 12 (2), 299-323.
- (2001a). "Consecutive vs. Simultaneous: Which is more accurate?" *Interpretation Studies* 1 (1), 8-20.
- (2001b). "L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation". *Meta* 46 (2), 379-393.

- Goldman-Eisler, Frieda (1972). "La mesure des pauses: Un outil pour l'étude des processus cognitifs dans la production verbale." *Bulletin de Psychologie* 1972 / 1973 26 (304), 383-390.
- Goldman-Eisler, Frieda; Cohen, Michèle (1974). "An experimental study of interference between receptive and productive processes relating to simultaneous translation". *Language and Speech* 17, 1-10.
- Gran, Laura; Taylor, Christopher (eds.) (1990). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore.
- Herbert, Jean (1952). *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter*. Ginebra: Librairie de l'Université.
- Hung, Eva (ed.) (2002). *Teaching Translation and Interpreting 4*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ilg, Gérard (1995). "Traduction écrite et l'interprétation orale: éclairages contrastés". *Lliçons inaugurals de Traducció i Interpretació a la Universitat Pompeu Fabra 1992-93 / 2003-04*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 55-62.
- Jiménez Ivars, Amparo (2000). "El reto de investigar en interpretación". *Sendebarr* 10 (11), 43-66.
- Jiménez Serrano, Óscar (1998). "El intérprete de simultánea ante la terminología médica (inglés-español): Preparación y dificultades". En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, 339-352.
- Kahane, Eduardo (2000). *Algunas consideraciones sobre calidad en interpretación*. En línea. *Communicate. AIIC Webzine*. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page198.htm> [Consulta: 10 de mayo de 2003].
- Kalina, Sylvia (1993). "Analysing interpreters' performance: methods and problems". En Dollerup, Cay; Lindegaard, Annette (eds.). *Teaching*

Translation and Interpreting 2: Papers from the 2nd Language International Conference. Amsterdam: John Benjamins, 225-232.

- (2001). "Interpreting competences as a basis and a goal for teaching". *The Interpreter's Newsletter* 10, 3-32.
- Kondo, Masaomi (2001). *The Japan Association of Interpretation Studies*. En línea. *Communicate. AIIC Webzine*. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article233.htm> [Consulta: 26 de junio de 2002].
- Kopczynski, Andrzej (1981). "Deviance in conference interpreting". En Kopczynski, A.; Hanfwurcel, A.; Karska, E.; Rywin, L. (eds.). *The Mission of the Translator Today and Tomorrow. Proceedings of the IX World Congress of the International Federation of Translators*. Varsovia: Interpress, 399-404.
- (1994). "Quality in conference interpreting: some pragmatic problems". En Lambert, Sylvie; Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 189-198.
- Kotler, Philip; Armstrong, Gary (1994). *Principles of Marketing*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kurz, Ingrid (1989). "Conference interpreting-User Expectations". En Hammond, Deanna (ed.), *Coming Of Age - Proceedings of the 30th Annual Conference of the ATA*. Medford, NJ: Learned Information Inc., 143-148.
- (2001). "Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User". *Meta* 46 (2), 394-409.
- Kurz, Ingrid ; Pöchhacker, Franz (1995). "Quality in TV interpreting". *Translatio. Nouvelles de la FIT - FIT Newsletter* 14, 350-358.
- Lambert, Wallace E. (1978). "Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation". En Gerver, David; Sinaiko, Wallace (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Londres / Nueva York: Plenum Press, 45-56.

- Longley, Patricia (1978). "An integrated programme for training interpreters". En Gerver, David; Sinaiko, Wallace (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Londres / Nueva York: Plenum Press, 45-56.
- (1989). "The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training". En Gran, Laura; Dodds, John (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, 105-108.
- Luccarelli, Luigi (2005). *Training opportunities abound and AIIC groups and regions are more involved than ever before*. En línea. *Communicate. AIIC Webzine*. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page1743.htm> [Consulta: 20 de agosto de 2005].
- Mack, Gabriele; Cattaruzza, Lorella (1995). "User Surveys in Simultaneous Interpretation: A Means of Learning About Quality and / or Raising Some Reasonable Doubts". En Tommola, Jorma (ed.). *Topics in interpreting research*. Turku: Centre for Translation and Interpreting, 37-49.
- Mackintosh, Jennifer (1995a). *Portrait of the "ideal" interpreter as seen through delegates' eyes*. En línea. *Communicate. AIIC Webzine*. http://www.aiic.net/en/prof/quality/portrait_of_the_ideal_interpreter.htm [Consulta: 8 de mayo de 2002].
- (1995b). "A review of conference interpretation: practice and training". *Target* 7 (1), 119-133.
- (1999). "Interpreters are Made not Born". *Interpreting* 4 (1), 67-80.
- Marrone, Stefano (1993). "Quality: A shared objective". *The Interpreter's Newsletter* 5, 35-39.
- Martin, Anne (2002). "La interpretación en el ámbito científico-técnico". En Alcina Caudet, Amparo; Gamero Pérez, Silvia (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 107-122.
- Martin, Anne; Abril, María Isabel (2002). "Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación". *Puentes* 1, 81-94.

- Martin, Anne; Jiménez Serrano, Óscar (1998). "The influence of external factors in the interpretation of biomedical discourse". En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, 353-363.
- Massaro, Dominic (1978). "An Information-Processing Model of Understanding Speech". En Gerver, David; Sinaiko, Wallace (eds.). *Language, Interpretation and Communication: NATO Symposium on Language, Interpretation and Communication*. Venecia: Plenum Press, 299-314.
- Meak, Lydia (1990). "Interprétation simultanée et congrès médical: attentes et commentaires". *The Interpreter's Newsletter* 3, 8-13.
- MEC (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior*. En línea. Ministerio de Educación y de Ciencia. <http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501> [Consulta: 27 de agosto de 2005].
- Moser, Peter (1995). *Survey on Expectations of Users of Conference Interpretation: Final Report commissioned by AIIC (International Association of Conference Interpreters)*. En línea. *Communicate. AIIC Webzine*. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article525> [Consulta: 4 de septiembre de 2003].
- Moser-Mercer, Barbara (1992). "Terminology Documentation in Conference Interpretation". *Terminologie et traduction* 2 (3), 285-303.
- Namy, Claude (1978). "Reflection on the training of simultaneous interpreters: a meta-lingüistic approach". En Gerver, David; Sinaiko, Wallace. (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Londres / Nueva York: Plenum Press, III, 25-33.
- Niska, Helge (coord.) (1999). "Quality Issues in Remote Interpreting". En Álvarez Lugrís, Alberto; Fernández Ocampo, Anxo (eds.). *Anovar / anosar estudios de traducción e interpretación*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1, 109-121.
- Padilla, Presentación (2002). "Los estudios de interpretación y la investigación en España". *Puentes* (1), 71-80.

- Padilla, Presentación; Martin, Anne (1989). "Preparing Students for Scientific and Technical Conferences". En Gran, Laura; Dodds, John (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Udine: Campanotto Editore, 245-247.
- Paneth, Eva (1958). "Training for interpreting". *Modern Languages*. 39, 23-29.
- Pérez-Luzardo Díaz, Jessica; Iglesias Fernández, Emilia; Jiménez Yvars, Amparo; Blasco, María Jesús (2005). "Presentación y discusión de algunos parámetros de investigación en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea". *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 1133-1153.
- Petit Fonséré, Núria (1999). "Un modelo traductológico aplicado a la interpretación simultánea". En Álvarez Lugrís, Alberto; Fernández Ocampo, Anxo (eds.). *Anovar / anosar. Estudios de traducción e interpretación*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1, 187-195.
- Pöchhacker, Franz (1992). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tesis doctoral. Viena: Wien Universität.
- (1994). "Quality Assurance in Simultaneous Interpreting". En Dollerup, Cay; Lindegaard, Annette (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims and Visions. Papers from the 2nd Language International Conference*. Amsterdam: John Benjamins, 233-242.
- (2001). "Quality Assessment in Conference and Community Interpreting". *Meta* 46 (2), 410-425.
- Pradas Macías, Esperanza Macarena (2003a). "Análisis de la fluidez como parámetro de la calidad en interpretación". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares, 97-106.
- (2003b). *Repercusión del intraparámetro pausas silenciosas en la fluidez: Influencia en las expectativas y en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- Reiss, Katharina; Vermeer, Hans (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.
- Reiss, Katharina; Vermeer, Hans J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationslehre*. Tübingen: Niemeyer.
- Rozan, Jean-François (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra: Librairie de l'Université Georg.
- Ruiz Rosendo, Lucía (2005). *La interpretación de congresos de medicina: formación y profesión*. En línea. *Translation Journal*, 9 (3). <http://accurapid.com/journal/33medint.htm> [Consulta: 7 de julio de 2005].
- Ruiz Rosendo, Lucía; Padilla Benítez, Presentación (2005). *La interpretación de congresos de medicina y la formación de intérpretes de conferencia*. En línea. Universidad Europea de Madrid. http://www.uem.es/web/fil/invest/publicaciones/web/EN/autores/ruiz_art.htm [Consulta: 20 de septiembre 2005].
- Russo, Mariachiara (1990). "Disimetrías y Actualización: Un experimento de interpretación simultánea (español-italiano)". En Gran, Laura; Taylor, Christopher (eds.). *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore, 158-225.
- Salevsky, Heidemarie (1982). "Zu einigen grammatischen Problemen der probabilistischen Prognostizierung beim Simultandolmetschen aus dem Russischen ins Deutsche". *Fremdsprachen* 26 (3), 191-196.
- Sawyer, David B. (2000). "Towards Meaningful, Appropriate, and Useful Assessment: How the False Dichotomy Between Theory and Practice Undermines Interpreter Education". *ATA Chronicle* (29), 32-40.
- (2001). *The integration of curriculum and assessment in interpreter education: A Case Study*. Tesis doctoral. En línea. Germersheim: Mainz Universität. <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2001/196/pdf/diss.pdf> [Consulta: 9 de marzo de 2002].
- Schjoldager, Anne (1996). "Assessment of Simultaneous Interpreting". En Dollerup, Cay; Appel, Vibeke (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons: Papers from the third language*

- international conference (Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995).*
Amsterdam: John Benjamins, 187-195.
- Schweda-Nicholson, Nancy (1989a). "An interpreter survey. The specialist / generalist controversy II". *The Interpreter's Newsletter* 2, 38-45.
- (1989b). "A United Nations interpreter survey: the specialist / generalist controversy I". *Multilingua* 5 (2), 67-80.
- Seleskovitch, Danica (1968). *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- (1986). "Who Should Assess an Interpreter's Performance?" *Multilingua*. 5, 236.
- Seleskovitch, Danica; Lederer, Marianne (eds.) (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruselas / Luxemburgo: Didier Erudition.
- Shlesinger, Miriam (1989). *Simultaneous Interpretation as a factor in effecting shifts in the position of texts on the oral-literate continuum*. Memoria de Máster. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- (1994). "Intonation in the Production and Perception of Simultaneous Interpretation". En Lambert, Sylvie; Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 225-236.
- (1999). "Norms, Strategies and Constraints: How Do We Tell Them Apart?" En Álvarez Lugrís, Alberto; Fernández Ocampo, Anxo (eds.). *Anovar / anosar. Estudios de traducción e interpretación*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1, 65-77.
- Shlesinger, Miriam; Déjean Le Féal, Karla; Kurz, Ingrid; Mack, Gabriele; Cattaruzza, Lorella; Nilsson, Anna-Lena; Niska, Helge; Pöschhacker, Franz; Viezzi, Maurizio (1997). "Quality in Simultaneous Interpreting". En Gambier, Yves; Gile, Daniel; Taylor, Christopher (eds.), *Conference Interpreting: Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting: What Do We Know and How?* Amsterdam: John Benjamins, 123-132.

- Sliosberg, A. (1971). "Quelques considerations sur la traduction médicale et pharmaceutique". *Babel* 17 (1), 21.
- Soler Caamaño, Emma (2001). *La calidad en interpretación: contexto y evolución*. Proyecto de investigación. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Stenzl, Catherine (1983). *Simultaneous Interpretation. Groundwork towards a Comprehensive Model*. Memoria de Máster. Londres: University of London.
- Tommola, Jorma (ed.) (1995). *Topics in Interpreting Research*. Turku: Centre for Translation and Interpreting, University of Turku.
- Toury, Gideon (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute of Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- Vanhecke, Katrin (1998). "Formación de intérpretes de conferencias en el ámbito biosanitario inglés-español. La experiencia de la facultad de traducción e interpretación de Málaga." En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, 375-388.
- Vuorikoski, Anna-Riitta (1993). "Simultaneous interpretation - User experience and expectations". En Picken, Catriona (ed.). *Translation-the vital link. Proceedings of the XIIIth FIT World Congress of FIT*. Londres: Institute of Translation and Interpreting, 1, 317-327.
- Williams, Sarah (1995). "Observations on Anomalous Stress in Interpreting". *The Translator* 1 (1), 47-64.
- Yagi, Sane (1999). "Computational Discourse Analysis for Interpretation". *Meta* 44 (2), 268-279.

▪ **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Alexieva, Bistra (1988). "Analysis of the simultaneous interpreter's output". En Nekeman, Paul (ed.). *Translation, our future. Proceedings. XIth World Congress of FIT*. Maastricht: Euroterm, 484-488.
- (1993). "Aptitude tests and intertextuality in simultaneous interpreting". *The Interpreter's Newsletter* 5, 107-109.
- Arjona-Tseng, Etilvia (1984). "Testing and Evaluation". En McIntire, Marina L. (ed.), *New Dialogues in Interpreter Education. Proceedings of the Fourth National Conference of Interpreter Trainers Convention*. Silver Spring: RID, 111-138.
- (1989). "Preparing for the XXIst century", *Paper presented at the Training of Teachers of Translation and Interpretation Conference*. Monterey: Monterey Institute of International Studies.
- (1994). "A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan". En Lambert, Sylvie; Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 69-86.
- Babirecki-Labrum, Marian (2003). "El uso del "diario personal" en la capacitación para la interpretación simultánea". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 191-196.
- Baigorri Jalón, Jesús (1999). *Entrevista a J. Baigorri realizada por Rosa Codina*. En línea. *Apuntes*, 7 (2 / 3). <http://intrad.es.org/Translation/articles/art.vol7no23.jesusbaigorri.htm> [Consulta: 15 de febrero de 2005].
- (2003). "La calidad de la interpretación simultánea en las Naciones Unidas en el cambio de milenio: reflexiones desde la cabina". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza

- Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 239-248.
- Barik, Henri (1972). "Interpreters talk a lot, among other things". *Babel* 18 (1), 3-10.
- Bendik, Jozsef (1997). "Packaging sells the product". En Klaudy, Kinga; Kohn, Janos (eds.). *Transfere Necesse Est. Proceedings of the Second International Conference on Current Trends in Studies of Translation and Interpreting*. Budapest: Scholastica, 207-212.
- Blasco Mayor, María J.; Jiménez Yvars, Amparo (2003). "Elaboración de glosarios terminológicos para interpretar". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 225-234.
- Bowen, Margareta (1993). "Interpreting studies and the history of the profession". En Dollerup, Cay; Lindegaard, Annette (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Papers from the 2nd Language International Conference*. Amsterdam: John Benjamins, 167-174.
- Bross-Bran, Éliane (1975). "Critical Comments on H. Barik's article 'Interpreters Talk a Lot, Amongst Other Things'". *Babel* 2 (21), 93-94.
- Brunette, Louise (1998). "Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training". *Meta* 43 (2), 320-325.
- Bühler, Hildegund (1985). "Conference interpreting: a multichannel communication phenomenon". *Meta* 30 (1), 49-54.
- (1989). "Discourse Analysis and the Spoken Test- A Critical Analysis of the Performance of Advanced Interpretation Students". En Gran, Laura; Dodds, John (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Interpretation Students*. Udine: Campanotto Editore, 131-136.
- Cenkova, Ivana (1998). "La notion de qualité en interprétation". En Hartzell, J.; Pawlak, Z.; Czolnowska, A. (eds.). *Evaluating an Interpreter's Performance*. Lodž: Centre for modern translation and interpretation studies: Ocena tłumaczenia ustnego, 57-63.

- Chernov, Ghelly Vasilievitch (1995). "Taking care of the sense in simultaneous interpreting". En Dollerup, Cay; Appel, Vibeke (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: Papers from the 3rd Language International Conference*. Amsterdam: John Benjamins, 223-231.
- Chesterman, Andrew (1993). "From Is to Ought: Laws, Norms and Strategies in Translation Studies". *Target* 5 (1), 1-20.
- Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Stévaux, Elisabeth; Von Bernstorff, Luisa (2003). "Material audiovisual sobre interpretación simultánea: investigación experimental en evaluación de la calidad". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 31-42.
- Collados, Ángela; Sabio Pinilla, José Antonio (eds.) (2003). *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares.
- Cristiani, Corinna; Fernández, Isabel; Giardinazzo, Francesco; González, M^a Jesús; Wegher, Elena Israela (2003). "Formar con calidad, en la calidad y para la calidad. Hipótesis para un diálogo interdisciplinar". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 133-142.
- Dam, Helle V.; Engberg, Jan; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (eds.) (2005). *Knowledge Systems and Translation*: Mouton de Gruyter.
- Dodds, John (1990). "On the Aptitude of Aptitude Testing". *The Interpreter's Newsletter* 3, 17-22.
- Donovan, Clare (1990). *La fidélité en interprétation*. Tesis doctoral. París: Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Ebullio (2005). *2004 Statistical Report*. En línea. *Communicate. AIIC Webzine*. <http://extranet.aiic.net/ViewPage.cfm/article1433> [Consulta: 12 de julio 2005].
- Falbo, Caterina; Russo, Mariachiara; Straniero Sergio, Francesco (eds.) (1999). *Interpretazione Simultanea e consecutiva. Probleme teorici e metodologie didattiche*. Milano: Ulrico Hoepli Editore.

- García-Landa, Mariano (1984). "Práctica y teoría de la interpretación". *Cuadernos de Traducción e Interpretación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 4, 31-50.
- Garzone, Giuliana; Viezzi, Maurizio (eds.) (2002). *Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities. Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9-11 November 2000*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gile, Daniel (1985). "Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée". *Meta* 30 (1), 44-48.
- Gile, Daniel (1988). "Le partage de l'attention et le 'Modèle d'efforts' en interprétation simultanée". *The Interpreter's Newsletter* 1, 4-22.
- (1996). *IRTIN - International Interpretation Research and Theory Information Network*, 10-12. En línea. <http://perso.wanadoo.fr/daniel.gile/> [Consulta: 9 de enero de 2005].
- Gile, Daniel; Kurz, Ingrid; Alexieva, Bistra; Kalina, Syliva; Isham, William; Salevsky, Heidemarie; Tirkkonen-Condit, Sonja (1997). "Methodology: round table report". En Gambier, Yves; Gile, Daniel ; Taylor, Christopher (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting: What do we know and how?* Amsterdam: John Benjamins, IV, 109-122.
- Gile, Daniel; Dam, Helle; Dubsloff, Friedel; Martinsen, Bodil; Scholdager, Anne (eds.) (2001). *Getting Started in Interpreting Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gile, Daniel (2001). *IRN - International Interpretation Research Information Network*. 12-21. En línea. <http://perso.wanadoo.fr/daniel.gile/> [Consulta: 20 de enero de 2000].
- (2003). "Quality assessment in conference interpreting: methodological issues". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares, 109-123.
- (2005). "La recherche sur les processus traductionnels et la formation en interprétation de conférence". *Meta* L (2), 713-725.
- Gracia García, Roberto (2003). "Evaluadores potenciales de la calidad en la

- interpretación simultánea de conferencias y la evaluación desde el punto de vista del oyente". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 297-306.
- Gringiani, Angela (1990). "Reliability of Attitude Testing: A Preliminary Study". En Gran, Laura; Taylor, Christopher (eds.). *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, 42-53.
- Harris, Brian (1990). "Norms in Interpretation". *Target 2* (1), 115-119.
- Harris, Brian (2003). "The need for several standards of conference interpretation". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 3-16.
- Hart Robertson, Margaret (2003). "Evaluación privada y pública de la calidad de la interpretación simultánea". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 307-310.
- Hurtado Albir, Amparo (1994). "Perspectivas de los estudios sobre la traducción". En Hurtado Albir, Amparo (ed.). *Estudis sobre la traducció*. Castelló: Universitat Jaume I, 25-41.
- Jensen, P.A. (1985). "SI: A Note on Error Typologies and the Possibility of Gaining insight in Mental Processes". *Meta* 30 (1), 106-113.
- Jiménez Ivars, Amparo; Pilazo Catalayud, Daniel (2001). "'I failed because I got very nervous". Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study". *The Interpreter's Newsletter* 11, 105-118.
- Jiménez Serrano, Óscar (1998). "El intérprete de simultánea ante la terminología médica (inglés-español): Preparación y dificultades". En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, 339-352.

- Kellett Bidoli, Cynthia Jane (1995). "Video-Aided Testing of Student *Delivery and Presentation in Consecutive Interpretation*". *The Interpreters Newsletter* 6, 43-66.
- Klaudy, Kinga (1996). "Quality assessment in school vs professional translation". En Dollerup, Cay; Appel, Vibeke (eds.). *Teaching Translation and Interpreting* 3. Amsterdam: John Benjamins, 197-204.
- Kohn, Kurt; Kalina, Sylvia (1996). "The Strategic Dimension of Interpreting". *Meta* 41 (1), 118-138.
- Kopczynski, Andrzej (1984). "Problems of quality in conference interpreting". En Fisiak, J. (ed.). *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*. Berlín: Mouton, 283-300.
- Kurz, Ingrid (1993). "Conference interpretation: Expectation of Different User Groups". *The Interpreter's Newsletter* 5, 13-21.
- (1994). "What Do Different User Groups Expect from a Conference Interpreter?" *The Jerome Quarterly* 9 (2), 3-7.
- (2003). "Quality from the user perspective". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares, 3-22.
- Lamberger-Felber, Heike (2003). "Performance variability among conference interpreters: examples from a case study". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: evaluación*. Granada: Comares, 147-168.
- Llorens Terol, Josep (1985). "Sobre la viciosa costumbre de abusar de los barbarismos". *Medicina Clínica* 84, 315-316.
- Mackintosh, Jennifer (1994). "User expectation survey. Interim report". *AIIC Bulletin* 22 (2), 13-17.
- (2002). *Workload Study : What it tells us about our job*. En línea. February-March 2002. www.aiic.net [Consulta:
- Martin, Anne; Abril, María Isabel (2003). "Teaching interpreting: some considerations on assessment". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la*

calidad en interpretación: docencia y profesión. Granada: Comares, 197-208.

Mascuñan Tolón, Silvia; Alonso Bacigalupe, Luis (1998). "Interpretación y Universidad". En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *II Estudios sobre Traducción e Interpretación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación. 17-20 de marzo de 1997*. Málaga: Universidad de Málaga, 2, 803-808.

Mead, Peter (2001). "Review of Pöchhacker, Franz and Miriam Shlesinger (eds). *The Interpreting Studies Reader*, Londres / Nueva York, Routledge". *The Interpreter's Newsletter* 11, 181-183.

Messina, Alessandro (2002). "Quality research and quality standards in interpreting: the state of the art". En Garzone, Giuliana; Mead, Peter; Viezzi, Maurizio (eds.). *Perspectives on Interpreting*. Forli: Biblioteca della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori Forli, 103-109.

Moser, Peter (1997). "Expectations of users of conference interpretation". *Interpreting* 1 (2), 145-178.

Moser-Mercer, Barbara (1984). "Testing Interpreting Aptitude". En Wilss, Wolfram; Thome, Gisela (eds.). *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr, 318-325.

--- (1985). "Screening potential interpreters". *Meta* 30 (1), 97-100.

--- (1994). "Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How". En Lambert, Sylvie; Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 57-68.

--- (1996). "Quality in interpreting: Some methodological issues". *The Interpreter's Newsletter* 7, 43-55.

--- (1997). "The expert-novice paradigm in interpreting research". En Fleischmann, Eberhard; Kutz, Wladimir; Schmitt, Peter (eds.). *Translationsdidaktik. Beiträge der VI. Internationalen Konferenz zu Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 255-261.

--- (1998). "Measuring Quality in Interpreting". En Centre for Modern

- Translation and Interpretation Studies, Universidad de Lodz (ed.). *Evaluating an Interpreters' Performance*. Lodz, 39-46.
- Moser-Mercer, Barbara; Künzli, Alexander; Korac, Marina (1998). "Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study)". *Interpreting* 3 (1), 47-64.
- Moser-Mercer, Barbara; Frauenfelder, U; Casado, B.; Künzli, A. (2000). "Searching to define expertise in interpreting". En Englund Dimitrova, Birgitta; Hyltenstam, Kenneth (eds.). *Language Processing and Simultaneous Interpreting: Interdisciplinary perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 107-132.
- Moser-Mercer, Barbara (2003). *Remote Interpreting: assessment of human factors and performance parameters*. En línea. July 23. www.aiic.net [Consulta:
- Newmark, Peter (1993). "Interpretation and Translation - Some Distinctions". *Paragraphs on Translation*. Multilingual Matters Clevedon, 107-108.
- Ng, Bee Chin (1992). "End Users' Subjective Reaction to the Performance of Student Interpreters". *The Interpreter's Newsletter*, Special Issue 1, 35-41.
- Nida, Eugene (1964). *Towards a science of translating*. Leiden: E. J. Brill.
- Nord, Christiane (1991). "Scopos, Loyalty and Translational Conventions". *Target* 1, 91-109.
- (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam / Atlanta: Rodopi.
- Padilla, Presentación; Martin, Anne (1989). "Preparing Students for Scientific and Technical Conferences". En Gran, Laura; Dodds, John (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Udine: Campanotto Editore, 245-247.
- Padilla, Presentación (1995). *Procesos de memoria y atención en la interpretación de lenguas*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Palazzi, Maria Cristina (1998). "Des ajouts en interprétation, pourquoi pas?" *The*

Interpreter's Newsletter 8, 135-149.

- Petite, Christelle (2003). "Repairs in simultaneous interpreting: quality improvement or simple error correction?" En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares, 61-71.
- Pöchhacker, Franz (1994). "Simultaneous Interpretation: "cultural transfer" or "voice-over" text". En Snell-Hornby, Mary; Pöchhacker, Franz; Kaindl, Klaus (eds.), *Translation Studies - An Interdiscipline: Selected Papers from the Translation Studies Congress, Vienna 9-12 September 1992*. Amsterdam: John Benjamins, 169-178.
- (1995). "Those who do...: A profile of research(ers) in interpreting". *Target* 7 (1), 47-64.
- (1995). "Simultaneous Interpreting: A functionalist perspective". *Hermes, Journal of Linguistics* (14), 31-53.
- (1996). "'Clinton speaks German": A case study of live broadcast simultaneous interpreting". En al., Snell-Hornby et (ed.), *Translation as Intercultural Communication: Selected Papers from the EST Congress, Prague 1995*. Amsterdam: John Benjamins, 207-216.
- (1999). "La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: La importancia de la comunicación no verbal". *Interpreting* 4 (2), 219-230.
- Pöchhacker, Franz; Shlesinger, Miriam (eds.) (2002). *The Interpreting Studies Reader*. Londres / Nueva York: Routledge Language Readers.
- Pöchhacker, Franz (2003). "Enfoque funcional de la interpretación simultánea". En Collados, Ángela; Sabio Pinilla, José Antonio (eds.). *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares, 105-122.
- Riccardi, Alessandra (2003). "The relevance of interpreting strategies for defining quality in interpreting". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares, 257-265.
- Russo, Mariachiara (1993). "Testing aptitude for simultaneous interpretation: evaluation of the first trial and preliminary results". *The Interpreters' Newsletter* 5, 68-71.

- (2005). "Simultaneous film interpreting and user's feedback". *Interpreting* 7 (1), 1-26.
- Sawyer, David B. (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education* (vol. 47). Monterey Institute of IS: Benjamins Translation Library.
- Schjoldager, Anne (1993). "Investigating SI Skills: Methodological and didactic reflections". *Hermes, Journal of Linguistics* (10), 41-52.
- (1994). "Interpreting research and the 'Manipulation School' of translation studies". *Hermes, Journal of Linguistics* 12, 65-89.
- (1995). "Interpreting Research and the 'Manipulation School' of Translation Studies". *Target* 7 (1), 29-46.
- (1995). "An exploratory study of translational norms in simultaneous interpreting: methodological reflections". *Hermes, Journal of Linguistics* 14, 65-87.
- Schweda-Nicholson, Nancy (1989). "An interpreter survey. The specialist / generalist controversy II". *The Interpreter's Newsletter* 2, 38-45.
- (1989). "A United Nations interpreter survey: the specialist / generalist controversy I". *Multilingua* 5 (2), 67-80.
- Seleskovitch, Danica; Lederer, Mariane (1984). "Principes et méthodes de l'enseignement de l'interprétation". *Interpréter pour Traduire*. Paris: Didier Erudition, Col. Traductologie, 1, 165-178.
- Seleskovitch, Danica (1984). "Traducir: de la experiencia a los conceptos". *Cuadernos de Traducción e Interpretación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 4, 51-84.
- Seleskovitch, Danica; Lederer, Marianne (eds.) (2002 / 01). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* (2a ed.). Bruselas / Luxemburgo: Didier Erudition.
- Setton, Robin (2003). "Models of the Interpreting Process". En Collados, Ángela; Sabio Pinilla, José Antonio (eds.). *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares, 29-90.
- Shlesinger, Miriam (1989). "Extending the Theory of Translation to Interpretation: Norms as a Case in Point". *Target* 1, 111-115.

- (1990). "Factors Affecting the Applicability of the Oral-Literate Continuum to Interpretation Research". En Fructman, Maya; Kaddari, Menahem Zevi (eds.). *Stylistics and the Literary Text: A special issue (Hebrew Linguistics 28-29-30)*. Bar-Ilan University Press., 49-56.
- (1995). "Shifts on Cohesion in Simultaneous Interpreting". *The Translator* 1 (2), 193-214.
- (1999). "Interpreting as a cognitive process. What do we know about how it is done?" En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *II Estudios sobre Traducción e Interpretación. 2*, 749-766.
- (2000). "Evaluation Issues in Interpreting. A Bibliography". *The Translator* 6 (2), 363-366.
- Snelling, David (1989). "A Typology of Interpretation for Teaching Purposes". En Gran, Laura; Dodds, John (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Udine: Campanotto Editore, 141-142.
- Sunnari, Marianna (1995). "Processing Strategies in Simultaneous Interpreting: Experts vs. Novices". En Krawutschke, P. (ed.), *Connections. Proceedings of the 36th Annual Conference of the ATA. November 8-12, 1995*. Medford, New Jersey: Information Today Inc, 157-164.
- (2003). "Expert and novice performance in simultaneous interpreting: implications for quality assessment". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Gile, Daniel (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares, 235-247.
- Torres Díaz, María Gracia (1998). "La interpretación comunitaria médica en Europa y Estados Unidos". En Félix Fernández, Leandro; Ortega Arjonilla, Emilio (eds.). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, 371-375.
- Torres Díaz, María Gracia (2000). "Aptitudes Innatas o Aprendidas en la Interpretación de Conferencias". *Trans, Revista de Traductología* 4, 47-64.
- Torres Díaz, Gracia (2003). "Interpretación comunitaria médica e investigación". En Ortega Arjonilla, Emilio (ed.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Granada: Atrio, 1, 447-

454.

- Toury, Gideon (1995). "The Nature and Role of Norms in Translation". *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 53-69.
- Viaggio, Sergio (1996). "The Tribulations of a Chief Interpreter", *XIV World Congress of the Fédération Internationale des Traducteurs (FIT), Proceedings*. Melbourne: AUSIT (The Australian Institute of Interpreters and Translators), 591-601.
- (1997). "Kinesics and the simultaneous interpreter: the advantages of listening with one's eyes and speaking with one's body". En Poyatos, Fernando (ed.). *Nonverbal Communication and Translation - New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media*. Amsterdam: John Benjamins, 283-293.
- (2003). "La calidad en la mediación oral interlingüe. Qué es, quién la determina, quién la juzga y quién la enseña". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 17-30.
- (2003). "Comprender el otro para hacer que el otro comprenda". En Collados, Ángela; Sabio Pinilla, José Antonio (eds.). *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares, 123-145.
- Viezzi, Maurizio (1993). "Considerations on Interpretation Quality assessment". En Picken, Catriona (ed.), *Translation-the Vital Link. Proceedings of the XIIIth FIT World Congress*. Londres: Institute of Translation and Interpreting, 317-327.
- (1996). *Aspetti della qualità in interpretazione*. Trieste: SSLMIT.
- (1999). "Aspetti della qualità nell'interpretazione". En Falbo, Caterina; Russo, Mariachiara; Sergio, Francesco Straniero (eds.). *Interpretazione Simultanea e consecutiva. Probleme teorici e metodologie didattiche*. Milán: Ulrico Hoepli Editore, 140-151.
- Viezzi, Maurizio (2003). "Interpretation quality: a model". En Collados, Ángela; Sabio Pinilla, José Antonio (eds.). *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares, 147-157.

- (2003). "Interpretation quality and political communication". En Collados, Ángela; Fernández Sánchez, M^a Manuela; Pradas Macías, Esperanza Macarena; Sánchez Adam, Concepción; Stévaux, Elisabeth (eds.). *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 285-294.
- Vik-Tuovinen, Gun-Viol (1995). "Progress in Simultaneous Interpreting: an evaluation of the development of four students". *Hermes, Journal of Linguistics* (14), 55-63.
- Vuorikoski, Anna-Riitta (1995). "Simultaneous interpretation as experienced by the audience". En Krawutschke, Peter W. (ed.). *Connections. Proceedings of the 36th Annual Conference of the American Translators' Association. November 8-12, 1995*. Medford, New Jersey: Information Today Inc., 165-174.
- (1998). "User Responses to Simultaneous Interpreting". En Bowker, Lynne; Cronin, Michael; Kenny, Dorothy; Pearson, Jennifer (eds.). *Unity in Diversity? Current Trends in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome, 184-197.

Anexos



- **A1 — Corpus del Posgrado de interpretación de conferencia médica (CPIM)**

1ª jornada del corpus
Tema: Rehabilitación neuro: manejo de la espina bífida

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº1 | 1ª | I | e08 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>–A ver... Me tienen que oír allí, ¿no? ¿Me oyes? Bueno... ¿Se ha ido ya la ponente? Lo primero, que menuda ponente, que yo estaba horrorizada, vamos. A esta señora, lo primero que le hubiéramos dicho es que nos diera el texto o una fotocopia, porque, lógicamente, leyendo y encima... al principio muy rápida, luego cambió de velocidad, pero no sé si fue peor. La verdad es que no lo sé. Yo estaba horrorizada, digo: “pobrecillos”. ¿Eh? Está además leyendo, monótona, y tal. Bueno empiezo con... e08, ¿eres tú?</p> <p>Bueno, pues lo que he puesto aquí es: “la ponente es muy rápida y bastante monótona, por no decir monotonísima, y además, difícil de entender; lee y la intérprete no tiene el texto”. Ya para empezar, es una cosa que —como dice II— es una cosa que nos encontramos todos los días, pero es una cosa que criticamos, que exigimos que nos lo den, lo decimos de antemano, y al final decimos que pedimos excusas por la interpretación, pero la ponente leía y nosotros no teníamos texto, ¿no? Y has resuelto bien los problemas que te ha planteado, que eran muchos. Porque al principio era, bueno, una avalancha de términos, de cosas y, bueno, pues, lo has ido resolviendo bien. En algún momento te aturullas, un poquillo, pero no cometes graves errores: no matas al paciente, ni cosas de ésas. Al tener que ir tan rápido, pues alguna pronunciación de alguna palabra puede sufrir, y pronuncias o una palabra la cambias un poquito, pero bueno, dentro del contexto, me imagino que los que están escuchando, que saben de lo que trata y que conocen el inglés de esta señora, pues, lo pueden entender. Y das la sensación de que puedes seguir adelante y de que no te has perdido, ¿no? Y, al leer, en algún momento has leído la diapositiva, y ahí pierdes un poco, porque pierdes, por así decirlo, la carrerilla que has cogido. Tú has cogido carrerilla y buu... y cuando dejas de coger carrerilla y te pones a leer, te equivocas. Por ejemplo, en un sitio, tanto que habíamos hablado del <i>spinal cord</i>, dijiste “raquis” y era la “médula”, pero bueno, no pasa nada. Básicamente bien, dentro de las dificultades.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 373 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°2 | 1ª | I | e17 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>¿e17?</p> <p>Mucho más tranquilo que la vez anterior, ¿eh?, pero vamos... a pesar de que ella iba muy rápido, tú parecías mucho más relajado que la última vez que estuve aquí. No la sensación de que querías ir a coger el tren o lo que fuera, no, sino que mucho más tranquilo. Lo que digo, te repito lo mismo que le he dicho a e08, que “la ponente no facilita una interpretación ‘bonita’”. Y tú también tienes que ir como va ella, que va, suelta una parrafada, no es que se pare mucho después, pero se deberían enlazar más las frases, estaba como todo muy, no sé, ¿no os ha parecido a vosotros? Una persona leyendo totalmente sin ninguna entonación, y claro, esto hace que... como digo aquí, que lo ideal sería intentar enumerar, unir los datos. No se puede modular, es decir, lo que estaba diciendo esta señora es una enumeración de datos, enumeración: “elemento, dato tal”. Seguido, seguido. Y lo ideal sería haberlos mejor enlazado y unido, para que sea más fluido, porque daba la sensación de que paraba y luego seguía, paraba y seguía, pero no quedaba bien, pero bueno, no pasa nada.</p> <p>A veces te fallan los términos, pero te ha tocado una parte, por lo menos la que te he oído yo a ti, que eran todo el tiempo términos. Todo era complicadísimo, muchos términos médicos, muy seguidos, muy seguidos, y claro, uno, a esta velocidad, te fallan, nos falla a todos. Sí, aquí te pongo que hubo un momento en que enumeró tantos datos que, no recuerdo, no me dio tiempo a apuntar tampoco lo que era, pero que creo que se perdió todo el mundo, y ahí te perdiste tú también, y eran datos que estaban ahí. Pero los leyó, no como venían ahí, sino que soltó una chorrada de datos y, ¡ale!, allí nos quedamos todos, ¿no? Y luego, en un sitio, la lesión era la lumbar 4 y 3, no la 2 y 3, que no creo que... vamos, no sé si al pobre paciente le pasa algo o no ahí, pero el caso es que esta vez me ha parecido que ibas mucho más tranquilo, mejor, dentro de la dificultad de esta señora, pero como más... sin pensar tanto en ella, intentando hacerlo tú .</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 386 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº3 | 1ª | I | e13 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>¿e13? Eres tú. También lo mismo, te costaba un poco seguirla. Cuando iba más lento, en un momento dado, en tu exposición, te estaba escuchando, se te notaba que estabas más relajada. Pero tienes problemas en los términos médicos, es decir, que en algunos términos médicos... por ejemplo, has dicho... te pongo que “falta precisión en los datos”. “Cier...” no se puede decir, bueno, se puede decir si no has encontrado... mejor decir “cierta cantidad” que no decir “cuarenta kilos” cuando son dos miligramos, por decir algo. “Cierta cantidad de ácido fólico” da sensación un poco de inseguridad, y bueno, ¿cuál es esa cantidad? A lo mejor es justo lo que le van a preguntar después, y va a decir ella “ya lo dije en mi ponencia”, y, entonces, eso queda un poco mal, ¿no? Y en algún momento te has quedado un poco en blanco, y te tienes que callar un poco antes de que ella termine. Luego, a veces, los términos, al no tenerlos claros, pues has podido llevar a cabo algún pequeño contrasentido. No dices exactamente lo que ha dicho ella y te pierdes un poco. Cuando se trata de cosas más generales, descripciones, tienes una buena comprensión. Pero si te metes en términos muy médicos, ahí, todavía tienes que familiarizarte más. Es decir, eso es tiempo. Está hablando de otras cosas y tal, de la familia, y todo eso bien, pero en cuanto haya una cosa más, es más complicado, ¿no? Y te falta precisión en la descripción de algunas de las patologías de las que ya he hablado, que además, de hecho, estaban allí, y no sé si te has aturullado o no lo has visto, pero no lo has podido decir. Y bueno, pues eso es lo que hay. ¿Vale?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 293 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº4 | 1ª | II | e13* | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Lo que pasa es que aquí hay algo que falla. Hay una base, hay un fallo de base. Te lo digo con toda sinceridad. Esto tienes que resolverlo. O sea, te falta honestidad. Te lanzas. La ponente ha dicho <i>raquisquisis</i>. ¿Tú has hecho griego o latín en tus estudios? Latín, bueno. <i>Raquis</i>, ya lo hemos visto. – <i>Squisis</i>, hombre, somos lingüistas, un poco de intuición tenemos que tener... <i>-squisis</i>, <i>-squiso</i>, <i>squizos-</i>, <i>squizis-</i>, “partido, divido”. Claro, la <i>raquisquisis</i> se ha convertido en “braquistesis”. Sí, sí, braquistesis, que debe significar otra cosa, pero que no tiene nada que ver.</p> <p>Tienes una voz muy bonita, que le podrías sacar mucho partido, pero es que está todo poco pulido. Está muy poco pulido. Yo incluso te hubiera pedido que... O sea, ¿qué habéis estudiado para esta conferencia? ¿Cómo os la habéis preparado, en general? Por ejemplo, tú, e13, has hecho una serie de apuntes mientras escuchabas, pero, previo a esto, ¿qué habéis hecho? Porque ¿qué son las “células de litrocitos”? Oye, oye, e13, ¿qué es el “líquido cefalorraquídeo”? Oye, ésta es fácil, ¿eh? “Líquido cefalorraquídeo”. Estas “vestimentas”, son los <i>dressings</i>, que es una palabra médica que, en fin, los “apósitos”, los “vendajes”, no es difícil. Has metido la pata, lo del <i>spine</i>, la “médula”, la “médula”... Son... Yo creo que tienes que trabajar mucho más, pero muchísimo más, porque, además, oye, si a los veinte y pico o pocos años que tienes, esto te falla... Porque si oyes “braquistesis”, dedícate a otra profesión. Dime. Sí, dime, dime.</p> <p>Estudiante: [No se oye la voz]</p> <p>–Ya, ya, no, ya. Acepto la explicación, cómo no. Pero es que es un problema de oído, ¿entiendes? La ponente tenía un acento que se podía cortar, no con un cuchillo, con una cuchara. Es que hacías así y se partía. No vale ponerse nervioso en estas cosas. Como ya está el precedente de la otra vez, y en esta ocasión nos parecía que teníais una posibilidad de enmendar aquello, y veo que has caído, o sea, has cometido los mismos errores, y a mí me preocupa, esto. Tienes que planteártelo muy en serio.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 346 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°5 | 1ª | I | e01 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>¿e01?</p> <p>Al principio había pocos términos médicos, cuando yo te cogí a ti, y te pasaba un poco como a tu compañera, que seguías muy bien. Y luego, la descripción de la vejiga neurógena, la sigues muy bien al principio, y luego te lías, y te quedas un poco perdida. Es como si pusieras toda tu concentración al principio y luego, de repente, pues como te quedas sin pilas, y te falta, y ahí te quedas un poco perdida. Y te quedas un poquito literal, demasiado pegada al tono monótono de la ponente, y entonces, se te pega, y eso, pues, ¿qué le vas a hacer?</p> <p>Y no viste a tiempo una diapositiva. Yo, la verdad, es que intentaba mirarte y señalar porque estaba diciendo todo lo que ponía en la diapositiva. Al no verlo, pusiste una lesión donde no la había. Hablaba de <i>spinal cord</i> y entonces dijiste algo de <i>spinal injury</i>, o algo así, que no la había, ¿no? Y luego... pues sí: te fallan un poco los términos. Por ejemplo, también una cosa: hablaba del <i>record</i>, y en ese caso no era un “informe”, para nada, era un “registro”, no sé si el registro de la orina o lo que fuera, pero no era el informe. Y aquí, te vuelvo a repetir, te has quedado un poco callada y tenías en la diapositiva todo lo que estaba diciendo ella. No sé si no lo viste, o bueno, o que te quedarías un poco perdida, pero lo tenías todo allí.</p> <p>Y luego, ¿qué más, qué más? Algunas incongruencias en algunas frases, porque te pegas a ellas, y como ella no lee bien (no se puede decir que hable, sino que ella no estaba leyendo bien), la sigues tan pegada que tú misma no puedes concluir la frase bien en español. Y pongo que “resumen en lo sencillo y en lo no-médico, vas correctamente”, pero te pasa un poco como a ella, te pierdes un poco en lo médico, y es lo que tienes que estudiar. ¿Vale?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 339 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº6 | 1ª | II | e01* | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Bueno, pasemos a e01.</p> <p>[...] Una cosa muy importante, y también os lo digo a vosotras dos, es acercarse al micro. El micro, cuando estamos nerviosos, cuando estamos inseguros, no hemos estudiado, tenemos tendencia a hacer esto. ¡Ay, el micro! ¡Ay, qué peligroso que es, porque se oye todo! Sí. Porque no puedes, pero se nota. O meterse así, girarse... Esto es un espejo. Es el espejo de lo que hacemos, de lo que trabajamos y de lo buenos profesionales, o no, que seamos. El miicro, si tenéis la suerte de que los técnicos os ponen los... ¿cómo se llaman?... los compactos o modulares o como sea, que ya llevan el micro, pues aunque os giréis al compañero, el oyente no pierde el sonido. Pero yo conozco a muchos intérpretes con muchos años de profesión que tienen la tendencia a mirarte como si estuvieran mirando a un animal del zoo y molesta mucho a la persona que te está escuchando, porque estás así oyendo, [se aparta del micro] y de repente no oyes, y vuelves a oír y de repente no oyes, y vuelves a oír... Y esto es muy fastidioso. ¡Ocho horas de esto y es para tirarle algo al señor intérprete o a la señora intérprete! Esto recordadlo. Si no os habéis podido preparar, peor para vosotros, pero por lo menos dad un producto que sea acústicamente agradable. Tú tienes una voz de soprano. No, es que lo de la voz, el otro día insistimos un poco, pero creo que es importante que ahora que estáis empezando, que lo tengáis claro, ¿eh? Voz de soprano, por tanto, tendencia a bajar. Ella, por ejemplo, tendrá menos críticas. Con el mismo nivel de calidad de discurso, tendrá menos críticas ella que tú. Porque tú estás más arriba, es una voz que cuesta un poco más acostumbrarse, ella tiene una voz más melíflua, un poco más sensual, si tú quieres. No, no, las cosas son así, ¿no? Entonces, tú tienes que intentar bajar, bajar, bajar siempre. Y claro, como cuando te pones nerviosa, subes, tienes que tenerlo aquí clavado que lo que interesa es bajar. Abrir voz, un poco más robusta, eh, más cuerpo.</p> <p>Había una palabra que no sé si la habéis trabajado. ¿Qué son las <i>orthosis</i>? Son las “ortesis”, un tipo de prótesis. ¡Pero son un tipo de prótesis! Yo, la sensación que tengo es que habéis estudiado los términos, sabéis decir... yo qué sé... <i>muscle</i>, “músculo”, pero (con perdón, eh, con perdón) a veces como si da igual qué sea. Da un poco igual, ¿me entiendes? Por ejemplo, el meningocele, todas habéis dicho <i>la</i> meningocele. ¡No! Es el <i>el</i> meningocele. Hay cantidad de términos que se nota que detrás hay un vacío neuronal, o sea que, no, no, <i>és mono això</i>, que no... Falta un poco de peso, falta un poco de comprensión de lo que estáis traduciendo. Oye: ¡“perineal” no tiene nada que ver con “peritoneal”! “Perineal” es aquella zona entre los dos sitios, eh, y “peritoneal” está mucho más adentro. Un instante... Luego, no cortes el micro. Tú tienes mucha tendencia a cortar el micro. Bastante tendencia, ya lo sé. Es que esto es lo que toca. Quizás en otra ocasión se podría invitar a gente de Inglaterra o de Alemania, pero claro, complicado.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 339 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº7 | 1ª | II | e10 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>A ver, e10.</p> <p>Tienes tendencia un poco, la voz un poco plana, un poco cansina. Esto tienes que trabajarlo. Es tan importante como que sepas bien la terminología, incluso como que tengas una actitud física en cabina, que esto a veces se descuida un poco. Con los años, la gente se relaja un poco en cabina. Hay que intentar ir a trabajar con un... no os diré con traje-chaqueta, pero tampoco ir... vamos a ver, voy a ser muy cruel, pero no permitáis que os confundan nunca con el técnico de sonido. Lo siento mucho, me llamaréis clasista y no lo soy, pero hay unas diferencias sociales, que, bueno, están ahí. Vosotras sois y vosotros sois licenciados, y la mayoría de técnicos de sonido son FP1 y FP2, y la sociedad está organizada así. No vale el decir “todos somos colegas”. ¡Falso! A esta persona se le exige una responsabilidad y a vosotras una muy superior. Cuanto más colegas seáis de los técnicos de sonido, más os meterán la pirula. Y más un día os dirán “je, je, no he puesto las pilas en el micro de mano, en el micro volante porque no tenía ganas”. Y tú dirás “cabronazo; he oído fatal, he estado 8 horas destrozado porque tú has pasado de mí”. O sea, colegas, compañeros, todo lo que tú quieras, pero esta separación tiene que estar, y a nivel de ropa, pues es importante tenerla.</p> <p>Te ha traicionado la maldita diapositiva. No era el “ácido valproico”, era el “ácido fólico”. El ácido valproico nunca está en una embarazada. No os fiéis; o sea, si no oís, no oís, pero no inventéis, ¡por caridad! Claro, la “alfafetoproteína” ha tenido que salir tres veces, la “alfafetoproteína”, hasta que la has cazado. Buf... Oye: <i>controversial</i>, “controvertido”, incluso yo he oído “controvérsico”, pero no digas “contro...” y entonces “¡Ay, ay, ay! ¡La neurona me falla!”, y “problemático”... ¡No, hombre! Ponte fuerte, agárrate a la mesa y di “controvertido”, “polémico”... Date tiempo. Pero es que éste es un trabajo mental. No es hacer calceta. Es una cosa que exige meterle un poco de caña. Es <i>el</i> mielomedingocele... Los ratos que te he escuchado, has tirado la toalla una vez y no tenías razón alguna. No era difícil, y de repente te has desmoronado. ¡A aguantar fuerte! ¡A aguantar fuerte! Pero sobre todo la voz. Éste es el aspecto... porque has estudiado, se te notaba que has estudiado. Pero la voz la tienes que trabajar más. Un poquito más de inflexión para arriba.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 417 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°8 | 1ª | II | e07 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y luego e07. Has mejorado, has mejorado respecto a la última vez, das más caña, realmente se te nota un poco más segura. Haces un poco de cantilena, esto tienes que cuidártelo un poquito. En la media hora que te he escuchado has hecho 7 vacíos. Ni 5, ni 4, ni 3, ni 2: 7. Algunos, justificados. Otros, no. No tirar la toalla tan temprano. Tú también tienes tendencia a moverte delante del micro, o sea... ¿Eh? También, la “anafilaxis”. Iba saliendo la “anafilaxis”, y el “anafiláctico”, y hasta el final, ¡por fin! Y luego de 64 me has pasado a 50. Sesenta y cuatro enfermos, que has matado a 14 de golpe. Han quedado 50. El “tálamo” se ha convertido en “hipotálamo”. Luego has dicho... también un poco el comentario que le hacía a e10: “¡Ay, ay, ay, ay! No sé si ha dicho ‘aferente’ o ‘eferente’...” Pues las digo las dos. Digo los dos y ya está. Así que escojan. ¡No! Sí, tú, tú. “Aferente”, “eferente”, lo que sea. Pero una. Dos, no. Y luego, todas, las cuatro... ¡Qué suerte que ha salido el “detrusor” en la pizarra? Qué suerte, porque mira que había salido veces. Y dale, y venga, y unos silencios... Es un músculo de la vejiga. Está ahí, no es una cosa muy rara. Es el que permite que... hagamos pipí. Alguna cosita del catalán, ¿eh? “Deterioro”, “deterioro”, ¿eh? Pero bueno, mejor que la otra vez. Recuerda el tema aquél que dijimos del logopeda. Y ya está.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 250 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|--|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| n°9 | 1ª | I | e06 | |
| <p>–Vamos a ver... e06, ¿no? [La ponente, a pesar de lo que dice la evaluadora III, yo no firmaría por tenerla siempre, ¿eh? [...] No, hombre, ahora ha estado muchísimo mejor. Es que cuando empecé la primera vez ha sido de “apaga y vámonos”. ¡Te puedes imaginar cómo ha sido! Claro, es que le dijeron que había ido demasiado lento. Oye, yo sé quién lo dijo. No, no, no, qué va. Cuando hemos venido esta tarde, no estaríais prestando atención, pero Vida le dijo: “puedes acelerar todo lo que quieras”.] –Pero bueno, de todas formas, aunque lea lento, sigue siendo una persona que no sabe entonar. Es monótona, sí, sí, te duerme. Bueno, yo qué sé, venga. Aunque ha ido más lenta, vamos, no es el bombón-caramelo dulce de ponente. Tú has llevado un ritmo bueno, has tenido claridad en la vocalización, intentas entonar bien, pero tienes que darte cuenta y un poquito de cuidado para saber dónde subes y bajas la voz, porque a veces no se sabe muy bien dónde empieza y acaba la frase. Le pasaba, y nosotros tenemos que corregir, en la medida de lo posible, lo que hacen mal ellos, ¿no? Y ha habido algunas palabras, algunos términos, que se te han... que te has equivocado, vaya. Te has equivocado en el... <i>outpatient</i> es ambulatorio y no... no sé qué. Sí “fuera del hospital”, pero no es “fuera del hospital”. Y es “baciluria” y no “baseluria”, que también ahí salió. Luego los <i>infants</i> son los “lactantes”, eso lo has repetido. No son niños. Bueno, son niños, pero no son los “lactantes”. Y luego creo, pero, juraría, no sé si lo dijo, y además, ahora yo tampoco sé cómo se dice en español, pero creo que mencionó las siglas que son SCWORA. Lo mencionó, ¿verdad? Y eso no lo captaste. Si me dices cómo lo hubiera dicho yo ahora, creo que hubiese dicho S-C-W-O-R-A y... es que como no tengo mi diccionario conmigo aquí, no lo puedo buscar. S-C-W-O-R-A. Sí, creo que lo dijo, y ahora mismo no sé lo que es, o sea que si alguien lo sabe, que lo diga o calle para siempre. Sí, pero no, no sé si viene. Yo, una cosa que he apuntado personalmente han sido las siglas. Luego en un momento ha hablado del “volumen de orina residual” y dijiste “volumen de orina”. Son detallitos, pero claro, que combiene no omitirlos. ¡Ah! Y el “reflujo vesicouretral” y no “de la vejiga y el uréter”, porque el “uréter” y la “uretra” pues no es lo mismo. Y la derivación... Fíjate, “uretral”. [Discusión entre los evaluadores II y VI, etc.] Hombre, de la uretra puede ir el reflujo a la vejiga. Hombre, la uretra está abajo, puede ir de la uretra hacia arriba. (...) Sí, lo que estábamos diciendo esta tarde. (...) No creo que pueda ir... pero de la uretra podría ir a la vejiga. Está unida. Pero vamos, aquí nos hemos equivocado, entonces. Yo, también. (...) <i>Ureteric, uretral</i>, las dos cosas. (...) Y que no es en español “uretérico”, sino “ureteral”. Pues entonces, si lo he entendido mal yo y tú has dicho... Pero bueno, tampoco has dicho... Has dicho “de la vejiga y del uréter”. Y el <i>biofeedback</i> siempre lo dejamos igual, ¿no? Y ahí no... Ahí dijiste algo de la “bionoséqué”, pero no el “<i>biofeedback</i>”. Y éstos son los términos. En quince minutos, no eran tanto. En conjunto, bien. Pero algunas cositas que me llamaron la atención y las he apuntado. ¿Vale?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 503 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°10 | 1ª | I | e14 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Después, ¿e14? Eres tú, ¿no?</p> <p>Pues muy buena voz, y buena entonación, y además intentas darle más vida a la presentación de la que tenía, quiere decir, que le intentas... poner... animarle un poquito, ¿no?</p> <p>Parece que comprendes bien el texto y también que comprendes los términos médicos, o, al menos, lo parece. Eso, dentro de lo que cabe, es lo que hace falta que parezca. Aunque no sepamos de lo que estamos hablando, pues que parezca que somos médicos. Y da la sensación de que estás convencida de lo que estás diciendo, con lo cual, aunque digas una “barbaridad”, pues se nota mucho menos que si la dices dudando. Si la dices dudando, pues se nota que has metido la pata.</p> <p>Te has perdido un poco en la “circunferencia craneal”, pero luego seguiste adelante. Y también te liaste un poco con el asunto de los “cuernos” al principio. Sí, el <i>infant</i>, te digo lo mismo, es el “lactante”. Y es el “deterioro” y no la “deterioración”... bueno, mejor “deterioro”. Y luego, cuando hablan de <i>examination</i>, pues “un examen”, “una exploración”, pero “examinación” en español no se dice, ¿verdad?</p> <p>Y luego en las diapositivas te perdiste un poco, porque cuando se fija uno demasiado en las diapositivas, te lías a leer, a lo mejor ella se estaba ya adelantándose y tú sigues leyendo y te pierdes un poquito. Pero bueno, bastante bien.</p> <p>Y que no cierres, me he estado fijando en lo que dijo antes el evaluador II y, efectivamente, como nunca estamos escuchando, no nos damos cuenta de lo molesto que es cuando se cierra el micrófono. Y cuando has cerrado el micrófono, y hay otra más que también lo ha hecho, unas cuantas veces, como persona que está escuchando, debes pensar “¿y por qué cerrará?”</p> <p>Bueno, ¡ya! Como no... No suelen ver, porque nosotros estamos lejísimos, en una cabina ahí lejos y oyes un silencio que te parece como larguísimo, pero nada más.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 318 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°11 | 1ª | I | e09 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>A ver... ¿quién tengo ahora? ¿e09, no? Sí. e09, pues nada, sigues muy bien a la ponente. Comprendes lo que está diciendo. Si no entiendes algo o lo entiendes menos, parece que lo resuelves bien sin cambiar el sentido de lo que dice el ponente. Vocalizas bien, das buena entonación. Y a ti te tengo que decir lo del micro porque lo has cerrado en varias ocasiones. Ni te habrás dado cuenta, a lo mejor, pero sí; a lo mejor, para preguntar algo o para ver algo, o... algo ha pasado. Y aquí pongo esto, que “molesta al que escucha” y no nos damos cuenta hasta que nos lo hacen a nosotros mismos. Te habrá preguntado algo, habréis mirado algo. (...) ¡Ah, bueno! ¿Alérgicos a qué? ¿Al micrófono? Pero por lo demás, bien, como la otra vez, ¿vale?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 129 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°12 | 1ª | I | e16 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y... e16. ¿Eres tú, no?</p> <p>Empezaste muy bien, con mucha soltura. Pero luego no sé lo que te pasó, te perdiste en una parrafada con algo de los “contractores”, que fue un poco nebulosa... Vamos, no podría repetir yo tampoco nada de aquello ahora... Y ahí perdiste un poco el aplomo, ¿sabes? Te quedaste un poco perdidilla.</p> <p>Y también creo, y digo “creo”, porque después de lo del “vesicouretral” o “ureteral” tampoco me atrevo a decirlo, creo te equivocaste en lo de la lateralidad, cuando hablaste de a qué niños les iba mejor, los de lateralidad derecha o izquierda, ahí te liaste un poquito y tuviste un silencio, es decir, que y ahí en lugar de seguir intentando, pues sobre todo, recoger velas, hacer algo, decir algo, te callaste. Y cogiste cuando empezó la señora otra frase distinta, empezaste ahí.</p> <p>Y luego cuando habló de cosas no-médicas, de la vida diaria, te pilló desprevenida. Y reconozco que eso es una cosa que me pasa a mí, cuando estoy haciendo algo muy, muy, muy técnico, médico, y de repente me hablan de que el niño no tiene apetito o de que ha comido puré de patatas, digo “¡Dios, cómo se dice eso!” Es cierto, porque estás diciendo cosas complicadísimas, de repente te dicen “al niño le regalaron una bici por su cumpleaños” y dices “¡Dios!” Ni el “cumpleaños” me sale, ¿no? Y te pasó un poquito.</p> <p>Y te pusiste nerviosa y te costó recuperar, una vez más, el aplomo que tenías. ¿Me equivoco o no?</p> <p>Y luego te perdiste, que luego lo pudiste recuperar porque lo repitió, en el pronóstico de los pacientes “con lesiones superiores e inferiores”, y ahí te callaste, ¿no?</p> <p>Tienes una voz clara, buena entonación, pero no siempre sensación de fluidez, es decir, no siempre transcurre con fluidez lo que estás diciendo, ¿no? Lo dices con buena voz, pero de vez en cuando hay una pequeña duda por debajo. Creo que lo puedes hacer mucho mejor, pero que estabas nerviosa, más de lo normal. ¿Vale?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 331 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°13 | 1ª | II | e18 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>–Muy bien, buenas tardes. Creo que he acertado las que me tocaban. Empecemos con e18. Bueno, pues, tienes una voz fantástica y además tienes el tono correcto, es decir, aprended mucho de e18, de la manera como... <i>the delivery</i>, ¿no?, que es como muy agradable escuchar, es muy agradable. Realmente es un gozo, ¿no? Es una gozada. Y lo único que te puedo comentar, de verdad, son temas de terminología. Se te ha escapado, pues... en general, en castellano se habla de “pielografía”, ¿eh? En general, todas las exploraciones son <i>-fias</i>. No se habla de “pielograma”. No queda bien, ¿eh? Son “pielografías”... Luego acordaros, que es una tontería, pero acordaros que el adjetivo de “vejiga” es “vesical”, ¿eh?, no “vesicular”. Cuidado, que la “vesícula” es una cosa distinta, pero “vesical” es correcto. Luego hay un término que a mí siempre me hace errar, que es la <i>voiding pressure</i>. Es la “presión de micción”. <i>To void</i> es “orinar”, ¿eh?, “micción”. También se te ha ido, has perdido lo del <i>biofeedback</i>. No sé por qué, pero no lo has... Es que ha habido un momento en que has parado, no sé por qué, me parece que estabas hablando con e03 y se te ha ido un poco el santo al cielo, ¿eh? Pero es que, de verdad, es un problema de que acabes de consolidar los conocimientos que estás adquiriendo. Pero en cuanto al resto me podrías enseñar tú cosas a mí, ¿eh?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 227 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº14 | 1ª | II | e11 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Vamos a ver... e11.</p> <p>Te felicito, te felici... ¡Sí, sí! Te felici... ¡Sí, sí, sí! Te felicito porque has mejorado sin exagerar un 100% en cuanto a voz, en cuanto a tono. O sea, era mucho más agradable escucharte, es gustoso escucharte.</p> <p>Has pasado por un momento de nervios a medio camino, que se te ha desmontado. Pero, ¿sabes qué es lo que se te ha desmontado? Solamente has perdido el control sintáctico, el tono lo has mantenido. Es decir, que estás haciendo un trabajo muy fuerte, que os recomiendo que imitéis el resto de compañeros. Has evitado las cantinelas, has evitado que se transparente tu cansancio, ¿entiendes? Has mantenido muy bien, lo único que has perdido el control sintáctico: “las” femeninos, masculinos; los singulares, plurales; pero esto también nos pasa, esto no es un gran problema.</p> <p>En este momento, sí que se translucía un poco una cierta ansiedad, que también tienes que guardártelo. El intérprete tiene que guardarse el sufrimiento... ja, ja... Es tremenda... Te has hecho un poco de lío con la “contractura”. Es “contractura”, no “contracción”. En cambio, los “abductores” y los “extensores”, los “flexores” y “extensores”, lo ha hecho de coña.</p> <p>Has estudiado mucho. e11 ha estudiado mucho. Ha estudiado mucho, y no miro a nadie... Es que no hay ningún otro secreto, es que no hay ningún otro secreto. Si estudiáis, sabréis. Si no estudiáis, no sabréis. Así de simple, ¿eh? Y a él, ¿verdad que no te ha bajado del cielo? No, sino codos, escuchar, escribir, retener, recoger, repetir, hasta que ya, por machaconería, los conceptos entran. <i>Gait</i> es “marcha”, no te líes, ¿eh? <i>Gait</i>, “marcha”.</p> <p>Y ya está. Te felicito, de verdad, muy bien.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 278 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°15 | 1ª | II | e04 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e04?</p> <p>A ver si adivináis quién es el peor enemigo o enemiga de e04. Está muy cerca. ¡No! El peor enemigo de e04 es e04, porque tienes una voz potencialmente muy buena. Haces una cosa que es muy elogiada, que es que si tienes que decir una tontería, no la dices. Yo te he escuchado con mucha intensidad y, fíjate bien lo que te voy a decir, no has hecho ninguna frase que no tuviera sentido. Ahora, claro, has hecho media docena. Pocas, has hecho pocas frases de principio a fin. Tienes que hacer más frases. Pero claro, tú eres una persona que debes tener mucho prurito, mucho amor propio, y no estás dispuesta a hacer el ridículo. ¿Verdad que te pasa un poco esto? Entonces, si no sabes, te retiras. ¡Hombre! Yo estoy diciendo que no inventemos, que no hagamos cosas raras, pero un poco hay que echarse a la piscina. Tú, si no me equivoco, tienes un padre que es médico. ¡Coño! Pues aprovéchalo, tú, que a veces entre los padres y las hijas se ve que hay una relación fantástica, tú, pues a aprovecharlo. Papá, venga, “foramen magnum”, ¿qué es el “foramen magnum”? Pues que te lo explique, ¿eh? Cosas, no sé. La “traqueostomía”. La “traqueostomía” sabes lo que es, la “traqueostomía”, tienes que saberlo. Por tanto, cuando vas a hacer una traqueostomía, el siguiente paso no es quitarle la tráquea. ¡No, no! Es quitarle... la traqueostomía, es poner... en fin. Pero, yo creo que si estudias, si entiendes los términos, que es un poco lo tuyo.</p> <p>[...]</p> <p>Lo que pasa es que tienes que estudiar, y el estudiar no te lo dará nadie. Nosotros... III estudia... Antes he hecho un comentario sobre III, pero es que III estudia en cada congreso, y en cada congreso se apunta las palabras que van saliendo. ¡Lleva 25 años en cabina! ¡Por caridad! Claro... Bueno, ¿por qué? Porque se van, porque hay muchos, porque la medicina tiene muchos campos, no siempre los sabemos todos, cada día salen fármacos nuevos, cada día salen operaciones nuevas, y no somos genios. Ya os lo he dicho más de una vez. Hay que apuntárselo. e04, trabaja, porque lo puedes conseguir, pero no te puedes ir machacando, no te machaques a ti misma, porque entonces sí que <i>no farem res</i>. ¿Vale? (...) que yo te digo, que en esta segunda ocasión, digo “¡qué raro!”, pero es que yo sabía que tú tenías madera, pero tenía ganas de escucharte. Y hasta ahí.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 418 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°16 | 1ª | II | e03 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Por último, e03. Pff, nada... e03, pff...</p> <p>e03 es una gran intérprete. Tiene una voz supersegura. Tiene además una cosa muy buena, que es un tono muy firme (tenéis), que esto va de coña. Claro, porque hay que ser convincente, también.</p> <p>[...] (<i>Inciso de otra intérprete/evaluadora.</i>)</p> <p>Una voz segura, un tono firme y haber estudiado, pues da una capacidad de ser elegante en la interpretación, con lo cual al oyente sólo le falta que le pongan música de Mozart. Entonces ya lo tiene todo. Lo único, lo único, una cosa: sólo te he podido pescar una cosa, y además lo has repetido, que es el <i>spinal</i>. <i>Spinal</i> es “espinal”. Cuando quiere decir “medular” ya lo dice. Suelen decir <i>cord</i>, ¿verdad? Sí, es espinal. Porque además hay poca cirugía... <i>Cord surgery</i> es casi, casi, una contradicción, porque es que no hay, lamentablemente, ¿no?, aún. <i>Spinal</i> es “espinal”, no os liéis más. Es que no te puedo decir más porque lo haces muy bien, ¿vale? Pues esto es todo por mi parte.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 158 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°17 | 1ª | III | e02 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>¿e02?</p> <p>Muy bien, francamente bien. Mucho mejor que la primera vez. No me he entretenido en captar los fallos en términos, porque eso es algo que tendría que hacer conmigo misma y que a veces hago y que a veces no, pero que es inevitable, no somos perfectos. Hay cosas generales, como esto que hemos dicho de las <i>junctions</i>, que son los “reflujos”, esto sí va bien saber, y alguno me he anotado, pero mucho más serena, mucho más controlando la situación. Entonces, lo que sí te aconsejaría es que intentes construir una sintaxis agradable al oído, o sea que no te mantengas tan cercano al orador como para decir “muchos libros fueron escritos”, “muchos libros fueron vendidos” o “muchos riñones fueron extirpados”. Pero muy bien, esto es relativamente fácil de corregir. Resuelves bien las situaciones de baches y así, y entonces, lo que me pregunto es si recurres a la ayuda de la pareja, porque se oía, como en muchos casos, eh, desde luego, mucho <i>scribbling around</i>. Que, desde luego, no sé qué lapiz o qué bolis, pero... no sé si ¿has sido tú? Cuando uno está en situación de duda, estas dudas que además son instantáneas, también, se recurre a la pareja que, ya lo decíamos el otro día, ya está casi escribiendo aquello que tú no vas a saber, pero el <i>mute</i> es fantástico porque a veces no se puede escribir toda una frase, y entonces el otro tiene que (...). Hay que saber en aquel momento seguir lo que se está diciendo en sala y entender lo que te intenta transmitir el colega.</p> <p>Después, si invade el cansancio, o la velocidad del orador te puede, o nos hemos perdido, no hay que alarmarse, porque alarmarse sólo sirve para perderse aún más, sumergirse en una especie de oscuridad y el público está esperando que le digas algo. Entonces, si no lo podéis decir todo, no pasa nada, pero por lo menos dile algo coherente. No hace falta apagar... apaga y vámonos, ¿no? e02... bien, bien, muy bien. Bastante bien. Se nota el paso de los días, aunque la terminología hay que pulirla algo más, ¿eh? Enhorabuena.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 358 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº18 | 1ª | III | e12 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>¿e12? Escondida ahí detrás...</p> <p>Aquí sí que me había anotado lo de “pielografía”, porque claro, cuando estás acostumbrada a las “pielografías” te duele el oído. Por lo demás, francamente bien. Has añadido aplomo. Otro comentario que va para ti y va para todos vosotros y nosotros es que, a veces, cuando milagrosamente nos sobra tiempo, añadimos de cosecha propia una pequeña aclaración, ¡y eso suena...! Hoy me he dado cuenta, eso suena horrible. Dices: “¡Pero si ya la había entendido! Esta persona por qué me dice...”, etcétera, ahora no se me ocurre, ¿no? Guardémonos ese tiempo para respirar, guardémonos ese tiempo para lo que sea, pero no para hacer una coletilla que... Es que no me había dado cuenta de... Yo soy la primera en hacerlo. Supongo que como tenemos tanto afán de llenar el tiempo por lo que os hemos dicho antes de no dejarlo vacío, que entonces, cuando la otra está bebiendo o respirando, brbrbr... ¡Horrible! <i>Mea culpa</i> y si lo hago, por favor, dime que no lo haga. Y después...</p> <p>[...] (<i>Inciso de otro evaluador intérprete</i>)</p> <p>De todos modos, (...) yo creo que estamos tan contentos de haber dicho una frase y poder dar otra, porque es como... “¡Siguiente diapositiva!” ¿Eh? Porque esto nos sale genial. Entonces, claro, hay intérpretes que empiezan, como hemos empezado todos, pero que... “La siguiente, por favor...” Sale genial. Pues esto, también, la repetición... Ya sabemos lo que hemos dicho, pero lo presentamos de otra manera para decir “qué guapos somos”. Etcétera, no me entretengo más.</p> <p>Bueno, y ojo con los artículos, las concordancias. Esto nos sucede a todos también. <i>La riñón, y la corazón...</i> Con la velocidad a veces es imposible. Pero bueno, si se puede hacer el esfuerzo, se agradece porque suena también mal. Y después, he estado hablando con e03 y sigo con ella... Perdón, me he equivocado, ahora. Bueno, había un comentario sobre la voz que me ha sucedido también prácticamente con todas las personas, que es que (y también lo hacemos todos) hablamos muy cerca del micrófono o muy lejos. Entonces se oye mucho ruido de fondo, se oye la voz. No sé si es que como no te enteras de lo que dice el orador quieres que se te oiga más lejos por si acaso, ¿no? Cosas que pasan. Y después, para e12, para e03 para todas las demás, intentad no ponerse nerviosos, que ya sé que es difícil, pero cuando te puede el discurso y dan ganas de irse, hay que aguantar el chaparrón, como tantas otras situaciones en la vida.</p> <p>Bueno, entonces, ¿e12 quién era, para que me aclare yo? Bien. Contigo, la versión que sale de la cabina, que es lo que decía, hay que procurar que salga inteligible, aun a expensas de saltarte cosas, ¿no? No decir cosas entrecortadas como pasaba antes, ¿vale?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 452 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|--|---------|-----------|------------|--|
| n°19 | 1ª | III | e15 | <p>¿e15? No, no pongas esta cara, e15, que tú te autodestruyes. Yo no soy psiquiatra, ni en la próxima generación o encarnación pienso serlo, pero sobre todo, no seamos autodestructivos o masocas. Estamos en un proceso de formación. Ya os dije la otra vez que ese proceso dura toda la vida. Lo que no puede ser que algunos intérpretes ya veteranos hacen es salir de una cabina, o incluso antes de salir, y decir “¡Me ha salido fatal!” Primero, eso destruye al propio, destruye al ajeno y, si se entera el cliente, te dice “¿Pero qué leches hace usted en esta cabina?”, con perdón. O sea, no sirve para absolutamente nada. Una cosa es engañarse y otra es decir “hoy me ha salido mejor, hoy peor”. Pero no hay que desanimarse, y te lo digo a ti, ya que insistís en que os mire a la cara. No, porque tú lo has hecho muchas veces esto, y entonces, mientras mirabas al cielo pensando que no te enterabas, han pasado segundos en que no decías nada, y eso no puede ser. Sí, lo sabes, ¿verdad? No, pero te lo digo en tono positivo. No sirve de nada pensar “oy, qué mal lo estoy haciendo, no sirvo para esta profesión”. Puedes servir para esta profesión, pero te lo tienes que proponer tú. Nadie te va a ayudar a que seas tú la que quieras. Vaya, salvo que te obliguen a estar aquí, en cuyo caso entiendo que levantes los ojos al cielo, pero yo imagino que todos vosotros estáis aquí porque queréis, no porque os haya obligado vuestro papá o vuestra mamá, ¿no? Entonces, si es una decisión personal, es cierto que a veces nos equivocamos en la vida, y uno decide ser... yo qué sé, pianista, lo que sea, y no tienes ni dedos, casi, ¿no? Entonces para la interpretación... No, pero bueno, a veces uno se equivoca, por ejemplo, uno se equivoca. Pero bueno, yo creo que aquí tenéis todos la madurez suficiente. Insisto: volvemos a que es una situación de examen... no pasa nada. Es una situación de examen, pero de evaluación continuada y de formación continuada, entonces, ¡ánimate!, porque no merece la pena autoinmolarse. ¡No alarmarse! Os dije que respirarais. Tú, oxígeno en la cabina, no has consumido prácticamente nada, mientras has estado traduciendo. Se lo debe haber tragado todo ella, relajada ya por haber cubierto su papel. Y recordad lo que decía antes, que la gente espera algo del micrófono. Cierto que cuando uno tose o cuando uno se medio desmaya, que nos pasa a todos, siempre o casi siempre está el colega que te echa un mano-a-mano, aunque estuviera pensando en otra cosa, hay mecanismos del cerebro fantásticos que te ayudan a seguir y a coger el turno, pero claro, no puedes tener un colega sistemáticamente que a cada “ah...” te vaya a coger, entonces, ¡ánimo! Dar también una versión, si te has de saltar algo, coherente, que se puede conseguir si te acuerdas de lo que has dicho hace tres minutos. Después, ¡jojo!, que me parece que te ha pasado a ti, si no coincide lo que dice la persona y lo que hay en la pantalla. O si el orador, o como le ha pasado a ella, que un par de veces se ha equivocado, en vez de decir “sí” ha dicho “no”, o algo así, ¿entiendes? Ya sé que esto requiere una pausa del cerebro para decir “ésta se ha equivocado” o no, y eso es vital para nosotros, pero hay que intentar aclarar la situación.</p> <p>[Digresiones entre varios evaluadores sobre terminología]</p> <p>Bueno, resumo contigo, para que no nos retrasemos. Algo titubeante. La terminología bien, pero si te olvidas del titubeo, mejorará. Has de trabajar intensamente el tema de la velocidad y la densidad de información. Y lo mismo con la capacidad de resistencia. No tires la toalla, ¿vale? ¿Prometido? Si no, te traeré yo otra para el próximo día. No, lo digo en serio, no estoy en broma. Falta, pues, trabajo para evitar estos silencios y conseguir más control de la situación, ¿vale?</p> <p>En la cabina somos dueños de nuestro espacio, somos dueños del micrófono, somos dueños de lo que queremos decir o no decir, y esto en la vida no siempre se es dueño de las cosas. O sea que esto te debe dar una cierta tranquilidad, el decir “hasta aquí he llegado yo, e15, y voy a hacerlo lo mejor posible”. ¿De acuerdo?</p> |
| Recuento total de palabras: 735 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº20 | 1ª | III | e05 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y por último, ¿e05?</p> <p>e05... Pues francamente, bien, bien. Te saltas cosas, pero no creas mala sensación, sabes resolver estos vacíos. Has de trabajar más el tema de la capacidad de resistencia, porque tiendes a cansarte y a silenciar. Y después me ha sucedido contigo una cosa muy extraña: tenía la sensación de que te estabas riendo continuamente con tu colega. Puede ser una impresión, puede ser una impresión, pero es que no la he tenido con nadie más, o sea, no ja, ja, ja, ji, ji, ji, sino aquellas risas contenidas de colegio de monjas. Lo digo porque yo he ido a un colegio de monjas, afortunada o lamentablemente, y jijiji... Daba esta sensación, no sé si estabas muy cerca del micrófono o lo que sea. Entonces, al hilo de esto... es igual, me puedo equivocar, ya lo digo... al hilo de esto, yo no me he llegado nunca a educar la voz, pero creo que no es lo mismo una traducción con la cara seria que con la cara sonriente. Yo lo he experimentado en mí misma y he pensado... A lo mejor te acaban de explicar un chiste en la pausa y entras con la musculatura de la cara más de otra manera y pienso “me sueno rara”, ¿no? Y es que estoy traduciendo aún con la sonrisa en los labios. No sé si es una cuestión agradable o desagradable, es una cuestión a estudiar, pero que es distinto. Y después, que si os cogen ataques de risa, que cogen y puede ocurrir, uno se ha de controlar, hacerse daño, lo que sea, porque es horroroso, y además la impresión que se da ante el público, porque puedes haber dicho una chorrada total, que no tiene nada que ver con lo que ha dicho la persona... Y eso se ha de controlar.</p> <p>Y ¿qué más? Vigilar la forma, también, la sintaxis. Falta trabajar un poco la entonación y ponía “tomarse la profesión en serio”, porque como te he visto tan hilarante, ha dado la sensación de que... no, de verdad, es una sensación... ¡Ah, es posible! ¡Ah! ¿La conocéis? Bueno, no quiero ofenderte, perdóname, pero es que es todo el rato. Es más: he pasado otra vez a la que estaba escuchando antes para ver si era yo la que tenía algún problema y he vuelto a escucharte y volví a tener la misma sensación. Pero por lo demás, bien. Y ya digo: la impresión global, por lo menos en estas personas que he escuchado, es que habéis mejorado muchísimo, y no soy cobista por definición, o sea que bien, ánimo, oye. Ya que hay que mirar, así, señalar con el dedo, pues... Puedes hacerlo igual de bien que los demás, ¿eh?. Si quieres... Hay que querer.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 454 | | | | |

2ª jornada del corpus
Tema de la conferencia: Colitis / Polimorfismo
Título de las conferencias:
Adhesion molecules in experimental colitis
The 4G / 5G polymorphism of the Pal-1 is a major determinant of fibrinolysis

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº21 | 2ª | IV | e11 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>–(¿e11?...) sólo se dice en dos o tres, como máximo. Sin embargo, yo creo que, aunque el inglés tenga esta economía de palabras, el español en algunos casos todavía la puede tener más. Luego te explicaré el porqué. Ante todo te felicito porque, la verdad, el índice del... como dice aquí, “trasmisión fiel y correcta del mensaje”... la verdad es que había muy buena correlación entre el contenido y lo que tú estabas diciendo, en principio, ibais tanto el orador como tú a la misma velocidad. Además, no había ningún <i>décalage</i>, no había ninguna diferencia entre lo que decía él y lo que decías tú. Había fidelidad al contenido, <i>grosso modo</i>. Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general. Luego, vamos a ver, el vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el <i>ulcerative</i>, “ulceroso”. Nunca has dicho “ulcerativo”, y esto una cosa en la que todos caemos, empezando por mí. Luego has hecho una cosa muy buena, que es, la primera vez que ha salido la enfermedad intestinal inflamatoria, tú has dicho “enfermedad intestinal inflamatoria, la EII”, lo has repetido una o dos veces, y luego ya, por economía del lenguaje, las siglas. A mí me parece muy bien porque no hay necesidad de gastar más saliva. Con dos veces que digas las cosas, ya queda claro. Y el que venga después, o sea, un señor que venga a última hora a la sala, como pasa siempre, y queda, “oiga, esto de la EII, ¿qué es?”. Bueno, pues haber venido al principio, porque el intérprete ya ha cumplido. Lo siento, haber venido a las cuatro, como era su obligación. Los <i>side effects</i>, bien. Siempre has dicho “efectos secundarios”, “efectos secundarios”, “efectos secundarios”. Nunca ha habido el más mínimo titubeo, cuando en estos todos caemos, decir “efectos laterales”. Además, como pensamos en lo de Yugoslavia, es muy fácil caer en los “efectos colaterales”, ¿eh? Ah, una cosa que me ha gustado también es que alguna vez te has dado cuenta de que habías utilizado alguna palabra que no era la conveniente y te has autocorregido. Has dicho: algo, no sé qué, no sé cuántos, “refractaria, perdón, refractario”. Lo has hecho alguna vez. Es muy importante que seáis concientes de lo que decís, y si os dais cuenta de que habéis cometido una incorrección, a mí no me molesta en absoluto que os detengáis, pidáis excusas al público y os autocorrijáis. Yo creo que más vale parar un momento, corregirse y dar la versión adecuada que no persistir en una corrección que luego puede obrar en contra tuya. Yo creo que, no sé, corregirse es una cosa que tendríamos que hacer todos. No constantemente, lógicamente, pero de vez en cuando, si tú crees que vale la pena y es necesario, sí. Han sido cosas que me han gustado mucho.</p> <p>Luego, me gustaría decirte que luego hay cosas que se pueden mejorar. No son cosas demasiado importantes. Más que cosas de contenido, son cosas de la utilización del español. Utilización del español, como por ejemplo, algún pleonasma, cosas como “activarán la activación”. <i>Activate</i> y no sé qué ha dicho después el doctor Sans, y tú no te has dado cuenta, lógicamente, estabas en <i>activar</i> y no podías predecir que luego el doctor diría <i>activation</i>. Me parece que ha dicho <i>trigger the activation</i>. Claro, tú has oído <i>trigger</i>, “activar”, muy bien, no pasa nada. Pero luego el doctor ha dicho <i>activation</i>, que en inglés queda bien, pero en español, “activar la activación”, no queda bien. Una cosa que quería decirte es que hay una serie de palabras estereotipadas, estereotipos, clichés que salen siempre en todos los congresos de medicina, sean cuales sean.</p> <p>Valdría la pena que os hicierais una especie de plantilla de esta frase o esta palabra en inglés, y al lado, unas cuantas traducciones en español para que la traducción no sea tan monótona. Me refiero a cosas que han salido luego, como por ejemplo, en otra compañera, como el <i>is strongly correlated</i>, ¿no? Todo el mundo tiende a decir “está fuertemente correlacionado”. Esto es una cosa que sale mucho porque, como tiene que ver con resultados clínicos, y todas las ponencias de medicina son resultados clínicos, pues salen mucho, <i>strongly correlated</i>. “Está muy correlacionado”, “se relaciona mucho</p> | | | | |

con"... más que decir "fuertemente correlacionado", que suena demasiado a un calco del original, ¿me entiendes? Luego has hecho algunos calcos. El problema del calco es que se entiende lo que tú quieres decir, pero no resulta español. Esto en todas las traducciones en general, tanto por escrito como en simultánea o en consecutiva. Es como si por ejemplo te metes un sujetador negro y encima una camiseta blanca. Se ve el original, eso es lo malo, y eso, pues, no se puede ver, queda feo. Por ejemplo, has empezado diciendo "me gustaría introducirme a mí mismo". ¡No! "Me presento." Es que no hace falta siquiera que rices el rizo, e11, con que digas "buenos días, señoras y señores, me presento". "Me presento", dos palabras, "soy el doctor Miquel Sans Cuffi", etc.

Una cosa que también tendemos a calcar son los verbos ingleses, y no es necesario. Por ejemplo, ya sabéis que en inglés tenemos un presente continuo, *to be* + gerundio, ¿no? Lógicamente, lo oímos y tendemos a traducir el *to be* por ser, seguido de un gerundio, cuando no es necesario, con que lo traduzcamos por un presente normal de indicativo, con esto ya hay bastante. *This slide is showing that*, lógicamente, tú has dicho "esta diapositiva está mostrando que". No gastes más saliva de la necesaria, con que digas "esta diapositiva muestra que". Y otras cosas del mismo tipo son, por ejemplo, los verbos de obligación, *must, should, ought*, seguidos de un infinitivo. "Debemos conocer", "debemos tener en cuenta", que está bien traducido, no tengo nada que decir, pero, para no gastar tanta saliva, recuerda que en español puedes dar la idea de obligatoriedad de una cosa recurriendo a un imperativo o a un futuro. Me explico: el original ha dicho, el doctor Sans ha dicho *we should take into account that*. Tú has dicho "debemos tener en cuenta que". Podías decir "tengamos en cuenta que". Ahorras unas sílabas, fíjate que ahorras sólo dos segundos, pero con dos segundos de aquí, dos segundos de allá, evitas que al final haya un *décalage* importante entre lo que dices tú y lo que dice el orador, que, indefectiblemente, pasará, dado que el inglés es mucho más compacto que el español. Lo que tú dices no es incorrecto, eh, e11, que quede claro. Simplemente son cosas que te doy para que no gastes saliva inútilmente. "Debemos conocer", "debemos mejorar"; "mejoremos", ¿eh? "Estábamos midiendo"; "medíamos". No hace falta que traduzcas el *be*. Ve directamente al gerundio o a lo que le siga, y eso lo conjugas en español en el tiempo adecuado. *We were measuring*. Pasado: "medíamos", en español. Olvida el *were* y, luego, el *measuring*. Otra cosa que quería comentarte también para ahorrar saliva es que evites el pronombre sujeto. En inglés es necesario. En español, no, porque el verbo lleva ya la marca de persona y número. No hace falta que digas "nosotros debemos conocer", sino "debemos conocer" y, mejor aún, "conozcamos", ¿eh? Evita el "nosotros", el "ellos", "tú", "yo". No es necesario, e11. Con que digas el verbo, ya hay bastante. Las pasivas también son importantes. Las pasivas en algunas escuelas las consideran como un error, las marcan como un error: "fueron reconocidas", "fueron administradas". No siempre se les puede dar la vuelta, pero en la medida de lo posible te recomiendo que utilices la construcción tipo "se" + verbo conjugado, porque la mayor parte de las veces no es una verdadera pasiva, sino una cosa impersonal. En la revista *The Lancet it was published that...* "se había publicado", "se publicó", en vez de "fue publicado que". Una cosa de ese tipo, ¿me entiendes? Luego, ha habido algún calco por ahí del tipo "el 50% del tiempo", *50% of the time...* Ja, ja. Lógicamente, no tenemos demasiado tiempo para pensar, pero en la medida de lo posible, procura buscar algo un poquito más español.

Ya te digo, e11, que se entendía lo que querías decir, pero claro, ahora que ya logras reproducir lo que dice el orador sin problemas, porque entiendes lo que dice, procura mejorar un poquito más el español y hacer que suene como en español directamente. Es lo único que tenía que decir.

En cuanto a voz y tono, yo creo que está muy bien. Al principio estabas un poquito nervioso, pero no pasa nada, porque lógicamente es el *shock* inicial. Luego, con el tiempo, vas perdiendo el miedo, le pierdes respeto al orador y vas pisando más fuerte, y eso se nota en el aplomo con el que uno habla y en el tono de voz, que resulta mucho más firme. Pero eso es una cosa que no es demérito en absoluto.

Ah, una cosa que os quería decir a todos en general, a los que he oído, es el uso del vocabulario latino en medicina, que es una cosa que, no lo digo por aquello de que utilizar vocabulario latino permita quedar bien delante del médico, se trata de que, bien usado, nos permite ahorrar tiempo. Me explico: el orador hablaba de los *endothelial cells*, por ejemplo. Tú, muy acertadamente, lo has traducido por "células endoteliales". No tengo nada que decir, es una traducción correcta, pero fíjate que si lo hubieras traducido por "endotelocitos", aunque se traba un poco la lengua, ¿no?, es un poco trabalenguas, fíjate que te permite ahorrar muchísimo tiempo, porque coges el inglés, no has de hacer la inversión, y vas calcando el mismo orden que tienes en inglés. Fíjate: *endothelial*, "endotelio-", *cells*,

“cito”. Esto pasa más adelante también, bueno ya lo comentaré en su momento, por ejemplo, cuando has hablado de inflamación encefálica. El doctor Sans ha hablado de la *brain inflammation*, y no sé quién ha sido ha dicho correctamente “inflamación encefálica”. Perfecto. Pero fíjate que si hubiera dicho “encefalitis”, primero que es más corto, no tiene que hacer la inversión y respeta el orden del original inglés, y ahorras un par de segundos calcando, porque no has ni de traducir en este caso, simplemente has de calcar el orden inglés. ¿De acuerdo, e11? Por mi parte, “contenido”, ya me hemos hecho; “capacidad de resistencia”, la ha habido, desde luego, nunca has abandonado, y además he visto que tampoco pedías ayuda a la compañera, porque estabas seguro que lo que tu decías era eso, así como ha habido otros casos en los que se ha visto que un compañero se giraba y pedía ayuda, en tu caso, no, la verdad, siempre procurabas mirar adelante y no pedir ayuda a la compañera. Eso está bien. Yo, por mi parte, no tengo que decir nada más de tu intervención.

Recuento total de palabras: 1.846

| Entrada | Jornada | Evaluable | Estudiante | |
|--|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| nº22 | 2ª | IV | e18 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>A ver, ¿e18? Ah, e18. Sí, estás aquí.</p> <p>Yo he escuchado a e18 de 4.15 a 4.30 h. Entonces, ¿qué tenía yo que marcar por aquí? De cosas buenas. Cosas buenas, pues mira, prácticamente muchas de las que le he dicho a e11 se aplican también a e18. Ante todo, la confianza en lo que decías. Tanto e11 como e18 estáis convencidos de lo que estáis diciendo. Habéis asumido el discurso del orador y os lo habéis hecho vuestro. No es que os hayáis enterado de que... o no estéis muy seguros de lo que decís... no, estáis seguros de que lo que está diciendo el orador es lo que está saliendo de vuestros labios. Y esto el público lo oye, y se da cuenta. Se da cuenta de que tenéis aplomo, de que estáis convencidos de que lo que habéis entendido es eso y no otra cosa. Si ha habido en algún momento alguna duda, la verdad es que no ha llegado al público. O lo habéis disfrazado muy bien, o simplemente es que esta duda no ha existido o lo habéis solucionado enseguida, y este aplomo es una cosa que me ha gustado tanto en el caso de e11 como el de e18. En el caso de e18 me gustaría destacar cosas que me han gustado sobre todo de vocabulario, de uso del español, construcciones muy correctas del tipo “habida cuenta de que”, en vez de “tenemos en cuenta que” o “recordamos que”, “habida cuenta”. Este tipo de expresiones tan españolas y tan bonitas, casi literarias, vale la pena que las vayamos utilizando si podemos. Lo de “rebasar con creces”, “abundar en”... construcciones de este tipo yo creo que están muy bien. El “cuantificar”, <i>quantitate</i>, que es una cosa en la que solemos caer y traducir mal. No, ha salido varias veces, y ha quedado bien traducido. Las “sustancias radiomarcadas”, muy bien, en vez de “radioetiquetadas”, que al oír <i>label</i>, lo que todos pensamos constantemente... Has dicho “radiomarcado”, “radiomarcaje”, “radiomarcada”, etc. Esto me ha gustado mucho porque es una cosa que normalmente tendemos a calcar del inglés, el “radioetiquetado”. Muy bien utilizado términos como “colónico”; “colon”, “colónico”, cuando es sustantivo, cuando es adjetivo, en vez de decir “del colon”, porque tenemos tendencia a decir, cuando está en adjetivo, un “de + sustantivo”, “del colon”, “del cerebro”, porque no sabemos el adjetivo correspondiente. En el caso de e18, no: “colónico”, “encefálico”, etc. Ha salido con mucha soltura, este tipo de cosas. Luego había algunos términos que no quedaba muy claro en el contexto cómo se tenían que traducir, porque son palabras que según el contexto pueden traducirse de una manera u otra. Yo creo que la traducción que has dado tú es muy correcta cuando hablaba por ejemplo de <i>shedding, a substance that sheds another</i>. <i>Shedding</i> es ‘desprenderse de algo’, pero tú has dicho “segregar”; “segregar”, “liberar”, a mí me parece bien. “Desprender” hubiera sido lo primero que hubiéramos dicho, quizás. “Liberar”, “segregar”... “soltar” incluso, que es más coloquial, pero a mí me hubiera parecido bien, “soltar una sustancia”.</p> <p>“Contenido”, yo tengo aquí que bien. Tengo un <i>smiley</i> que denota que el contenido, que había fidelidad entre lo que tú decías y lo que decía el orador. Te aconsejo, e18, que hagas lo mismo que le he dicho a e11 en el sentido de los estereotipos y clichés. Las frases que tú sabes que van a salir siempre en una conferencia de medicina, tipo lo del “una cosa de importancia significativa”, una cosa que cuesta bastante decir, y siempre... o tropezamos con el “estadística” o la “significancia” o con el “significado”... no. Os apuntáis en un papel cosas de “este estudio, que tiene una alta importancia significativa” [<i>sic</i>]. Lo tienes ya escrito, sólo tienes que mirarlo, y ya está, porque lo de <i>statistical significance</i>, no sé qué pasa, que siempre tropezamos. O hacemos mal la inversión, o nos equivocamos con la terminación de la palabra, o algo así. Te aconsejo también lo de procurar utilizar, en la medida de lo posible, lógicamente, si el texto lo permite, el vocabulario latino, tipo “endotelioцитos”, también, para evitar tener que hacer la inversión. Ayuda muchísimo. También e18, por favor, de vez en cuando, alargas demasiado la frase poniendo el pronombre sustantivo cuando no es necesario: “lo que nosotros llamamos”... No hace falta, e18: “lo que llamamos” o “lo que se llama”. No hace falta que pongas el pronombre sujeto porque el verbo ya tiene la marca de ello. No es una crítica en absoluto porque no es incorrecto, simplemente es un consejo que te doy para que ahorres un poquito de saliva.</p> <p>Más cosas por aquí: ha habido un momento en que se ha notado que has pedido ayuda a e03, se ha visto perfectamente cómo te alejabas del micrófono, te has girado pidiéndole ayuda a ella y lo que tenías que decir no se ha oído. Era algo así como “utilizamos la fotombr...tría”. Se ve que no te salía la palabra, has pedido a e03 que te la dijera y no sé si al final te la ha podido apuntar o algo así. Hubiera estado muy bien que hubieras podido recuperar esa palabra luego, te lo permitía el contexto. Decir “como hemos hecho con el método de fotogranulometría”, o lo que fuera la palabra, introducir si se puede la palabra más adelante. Y el compañero, por favor, es muy importante que el compañero ayude. El hecho de que no esté uno traduciendo no significa que pueda uno tumbarse a la bartola y ya está. No. Simplemente significa que debe hacer una escucha y estar al tanto de lo que pueda necesitar el compañero: darle números, buscarle palabras, etc.</p> <p>Recordad que esto es una cosa que es como el matrimonio, que se tiene que hacer por parejas. Podéis estar</p> | | | | |

lógicamente en una conferencia de hora y media solos, pero normalmente os tocará estar por parejas, así es que es importante que haya buena química entre los compañeros y ayudarse mutuamente. Es como el matrimonio, que se instituye para perpetuar la especie y para la ayuda y la satisfacción mutua de los cónyuges, pues para esto, también. Hay que ayudarse y satisfacerse mutuamente. Lo de la perpetuación, ya, queda más para adelante.

Luego, ha habido algún calco, e18, aunque no son cosas demasiado importantes. Aunque es preciso que, en la medida de lo posible, las evites. Me explico: el *damage*, que a veces puede ser “lesión” y a veces puede ser “daño”. Cuando se trata de una víscera, de un órgano afectado, más que “daño” se suele decir “lesión”: “lesión del colón”, “lesión del bazo”, “lesión de la vejiga”, lo que sea. Aunque “daño” es perfectamente correcto, en la práctica se suele hablar de una “lesión” de un órgano, de una víscera, de lo que sea, más que de un daño. No es que sea una cosa demasiado importante, tampoco. Luego, “este estudio era correspondiente a”, *was corresponding to*, dijo el doctor Miquel Sans. Has calcado, sin darte cuenta. Quizás haya sido un lapsus causado por la fatiga o algo así, porque tú sabes perfectamente que hay soluciones mejores para esto, simplemente “corresponde a” o “perteneía a” o “tenía que ver con”. Más cosas: ha habido algún calco, también, como le he dicho a e11, en los verbos, las construcciones de presente continuo, pasado continuo... No hace falta que traduzcas el verbo *to be*. Ve directamente a por el gerundio o el participio y tradúcelo por un verbo conjugado en español: “lo que habíamos estado llamando”... “lo que llamábamos”. Conservas el pasado, pero evitas el factor este de continuidad representado por el verbo *to be* en inglés. Economiza, en la medida de la atención: “para la tinción”, está bien, pero sería mucho mejor en castellano “para teñir”, y además es más breve, ahorras una sílaba quizás, pero... “En color rojo”, “para teñir una cosa en color rojo”... “para teñirla de rojo”. Las cosas se tiñen *de* lo que sea. Y no hace falta que digas “color dado” que luego vas a decir el nombre correspondiente, con que digas “teñir de verde”, “de amarillo”, “de negro”, con eso ya hay bastante. Hay un problema en inglés que da muchos quebraderos de cabeza en castellano que es el verbo *to have* seguido de un sustantivo, en el sentido de *the patient was having a quick recovery*, “el paciente tenía una rápida recuperación”. Queda feo, esto de “tener una recuperación”, ¿no? Yo aconsejo que siempre que tengáis un *have* + sustantivo y no haya idea de pertenencia, de tenencia de alguna cosa, procuréis utilizar una cosa de tipo neutro, como “experimentar”: “el paciente experimentaba un descenso del recuento” de lo que sea, “experimentaba un ascenso del recuento de queratinina”, ¿eh? Tú has dicho “tenía una mejora rápida”... “experimentaba”, “experimentaba”, es lo que suelo decir yo, porque esa una cosa que, fijaros que es muy neutra y va con cualquier sustantivo que venga detrás: experimentar una “mejora”, un “descenso”, una “recaída”, “una recidiva”, “un aumento”, “un adelgazamiento”, mientras que “tener un adelgazamiento”, “tener un aumento”, “un ascenso”, “una recaída”... se entiende lo que quieres decir, pero no queda a lo mejor tan pulido. Es lo que le decía a e11: tú ya has superado la fase de comprensión del original, ahora ve ya a trabajar un poquito más la forma, ¿me entiendes? Perfecto. No. Había dos cosas, pero no tienen importancia. Has dicho “el punto de vista terapéutica” y el “daño macroscópica”, pero es un *lapsus linguae*, nada más, producido por la fatiga o el nerviosismo. No tiene ninguna importancia porque todo el mundo se da cuenta de que esta equivocación no se produce por error de desconocimiento, sino simplemente porque ha sido un *lapsus linguae*, ¿de acuerdo?

Recuento total de palabras: 1.611

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|---|---------|-----------|------------|------------------------------------|
| nº23 | 2ª | IV | e02 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>¿e02 dónde está? Ah, estabas aquí delante, vaya. Vale, vamos a empezar comentándote lo mismo que les he dicho también a e18 y a e11, lo de ahorrar saliva y ahorrar esfuerzo. No hace falta que digas más cosas de las que dice el orador. Evita los verbos <i>to be</i> cuando es un presente continuo, ve directamente al participio, conjúgalo en español. Luego, recuerda que hay una cosa muy útil, que es la que ha hecho e11: cuando ha salido una enfermedad con unas siglas, la enfermedad intestinal inflamatoria, ha dicho el nombre <i>in full</i> un par o tres veces y a partir de ahí ya ha pasado a las siglas. Te recomiendo que lo hagas porque permite ahorrar saliva y concentrarte en lo que verdaderamente importa, que no es el nombre de la enfermedad y tú ya lo sabes, sino que otra cosa que saldrá después. El “peso corporal”, la “curva corporal” o la “línea de peso corporal”. Con que digas “PC” una vez, con que digas una vez “la línea de peso corporal” o “línea PC” o “cálculo de PC”, y luego ya dices “PC” siempre. Lo digo porque son cosas que salen muchas veces durante la exposición, lo digo porque con que lo digas una vez, ya hay bastante, ¿de acuerdo?, no hace falta que insistas. Luego, otra cosa que te quería comentar es “a través de la vena femoral”, “a través de la arteria carótida”... con que digáis “a través de <i>la</i> femoral”, “a través de <i>la</i> carótida”, ya hay bastante. No es una corrección, esto, porque es perfectamente correcto decir “la vena femoral”, “la arteria carótida”, lo que sea, pero si evitáis “vena” o “arteria”, pues mira, tanto mejor, porque ya sabe el que os escucha que se refiere a la vena carótida [<i>sic</i>], a la vena femoral, ¿entendido? No hace falta que digáis “vena” o “arteria” constantemente, podéis saltaros esta parte. Lo mismo os digo de los clichés, los clichés que aparecen siempre en estas conferencias, esto del “fuertemente marcado”, “de alta significado estadístico” [<i>sic</i>]... tú has dicho “significancia estadística”, dos veces, cuidado. Di “importancia estadística”, si no te sale el “significado”, pero “significancia”... Dime.</p> <p>[No se oyen los comentarios de e02.]</p> <p>Claro, cada maestrillo tiene su librillo en eso. Claro, cada maestrillo tiene su librillo y no soy yo quien para desautorizar, ni ninguno de los profesores que tengáis. Yo lo que único que os digo es que, personalmente, a mí “significancia” no me gusta, no me gusta y no lo digo. No sé en este momento si lo tiene la Real Academia aprobado, la verdad es que no lo sé, pero no sé, yo siempre hubiera dicho “significado”, incluso “importancia estadística” o “valor estadístico”, incluso, ¿por qué no? “Valor estadístico”, incluso. Creo que es una cosa mucho más neutra, aceptada universalmente, y mucho más breve que significado. “Peso estadístico”, ¿por qué no? Es lo que digo yo, pero es que “significancia” nunca me hubiera salido, la verdad. Ah, luego el <i>markedly</i>, “de manera marcada”. Has hecho una perífrasis que es aceptada, pero claro, lleva demasiado tiempo y son demasiadas palabras. “Marcadamente”, “acentuadamente” o, mejor aún, “mucho”: el no sé qué, no sé cuántos, <i>this substance is markedly influenced by</i>, “está muy influida por”. Una cosa del estilo. El “muy”, “mucho”, para estos adverbios-adjetivos que denotan intensidad o grado, recordad que en castellano es una construcción muy jugosa, da mucho de sí, el “muy”, “mucho”, porque esto “de manera marcada”, aunque es correcto, lleva demasiado tiempo. ¿Lo entiendes, e02?</p> <p>Esto en cuanto a los calcos, los resúmenes... ¡Los resúmenes! Ves, hay un estereotipo, que es el de <i>to play a critical role in everything</i>. Todo el mundo dice “desempeñar un papel clave, importante, fundamental, en”, que está bien traducido, pero lleva demasiado tiempo. ¿Por qué no buscáis una cosa que sea lo mismo, pero que exprese lo mismo en una palabra sola, por ejemplo “impactan”? <i>The Lancet played a critical role in the development of science in America</i>. “El <i>Lancet</i> impactó el desarrollo de la ciencia en América”, “afectó”, “impactó”... No lo digo porque lo que tú digas sea incorrecto, sino porque lleva demasiado tiempo, ¿me entiendes? Si vas añadiendo sílabas y sílabas, al final acabas en el <i>décalage</i>, en el desfase, entre lo que tú dices y lo que está diciendo el orador. Más cosas: ha habido problemas con el <i>nonbinding</i> y el <i>binding</i>. La compañera, ¿qué hacía la compañera? No ha satisfecho ni ha ayudado a su cónyuge. Esto no ha sido un matrimonio. Cuidado, que los matrimonios son muy importantes. La compañera tenía que haber apuntado lo que era el <i>binding</i> y el <i>nonbinding</i>. Has intentado hacer alguna construcción tipo “de no-uniión”, para <i>nonbinding</i>, has dicho “de no-uniión”, “sustancia de no-uniión” o “célula de no-uniión”. No queda muy bonito, ¿verdad? Seguro que hay alguna otra cosa para <i>nonbinding</i>. Ah, ha habido una confusión entre el <i>uptake</i> y el <i>intake</i>. <i>Uptake</i> e <i>intake</i> es lo mismo, pero no es lo mismo. Cuidado: <i>intake</i> es otra cosa, <i>uptake</i> es otra. El <i>intake</i> es “asimilar”,</p> | | | | |

“absorber” una cosa. Fíjate que hablaba de la cantidad de sustancia que ha absorbido el colón, y tú hablabas de la “ingesta”. No, es la “asimilación” que el colón ha hecho de esta sustancia. El *uptake* y el *intake*. Hay una diferencia entre ambos.

Ha habido algunos problemas con algunas palabras que salían en la exposición, como el *background*, que lo has traducido como “punto de partida”. Es más bien un “contexto”, un “trasfondo”, un “telón de fondo”, una cosa así, más que un “punto de partida”. Es lo que tenemos detrás, a partir de lo cual pasamos hacia delante, ¿eh? Con *tracer*, también ha habido problemas. La compañera tenía que haberte echado una mano. Tú has dicho “acumulación” para *tracer*. Y no, un *tracer* es lo que ha salido antes, un “marcador”, simplemente, algo que marca, algo que sirve para marcar. El *colonic shade*. Quizá es que no lo has oído bien y has traducido *shade*, la sombra que había en el colón, por “forma del colon”. Has dicho “se aprecia que la forma del colón” es así y así. La “sombra” que la sustancia proyectaba sobre el colón tiene una forma así o así. Estaba en las últimas diapositivas, creo, ¿de acuerdo? Por mí, nada más que decir.

Recuento total de palabras: 1.051

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|---|---------|-----------|------------|------------------------------------|
| nº24 | 2ª | IV | e09 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Luego viene, ¿e09? Ah, estás aquí, ¿verdad? Una cosa, e09: de los casos, de los ejercicios que hemos hecho hasta ahora, tú has sido quizás la que denotaba más aplomo, me parece que habías hecho una preparación bastante fuerte de este tema quizás antes, ¿no? No sé, es que daba la sensación de que te lo habías preparado mucho en casa. Me explico: para <i>brain</i>, has utilizado constantemente los términos “céfalo” y “encefálico”, y esto me ha gustado. Lógicamente esto tiene que haber salido si antes te has preparado por lo menos el tema. Si no te lo habías preparado, es que es buena, simplemente es que es buena. Ah, luego, te has autocorregido como ha hecho e11. Has dicho “hemos <i>absorvedo</i>, perdón, hemos observado”. No pasa nada que os corriáis, además, de esa manera, demostráis al público que sois conscientes de lo que decís, que os dais cuenta de lo que estáis diciendo, que no os limitáis a repetir como loros cosas así sin ton ni son, sino que estáis observando, teniendo en cuenta lo que estáis diciendo, que os lo pensáis antes de decirlo. Me ha gustado también que en la medida de lo posible las pasivas las has traducido por un “se” + verbo: “se descubrió”, “se reveló que”, “se vio que”. Cada vez que el orador decía <i>it was seen, it was appreciated, it was reported that</i>. En la medida de lo posible, lo has hecho, y esto me ha gustado en cuanto a estilo. El “ulceroso”, muy bien, ha salido constantemente: “ulceroso”, “ulceroso”, “ulceroso”, nada de “ulcerativo”, que hubiera sido lo que hubiéramos dicho todos. Esto, cosas que me han gustado.</p> <p>Ha habido algún calco. Ha habido algún calco, pero la verdad es que han sido cosas muy poco importantes, como alguna pasiva que se te ha escapado, alguna pasiva un poco rara, una pasiva que no se puede hacer en español, el verbo “ser” seguido de un verbo “intransitivo”, ¿no?, que no admite complemento directo y da una cosa un poco rara. Procura en esos casos utilizar el “se” si no puedes darle la vuelta a la frase.</p> <p>Cosas que puedes mejorar: el castellano. Cuidado con las preposiciones en castellano. Hay construcciones que rigen una preposición concreta, me explico: “en comparación <i>con</i>”, no “en comparación <i>a</i>”. “En comparación con la gamaglobulina, el fibrinógeno sirve para hacer esto y para hacer lo otro”. La <i>tight correlation</i>. Tú has dicho “una correlación...”, no, no lo has traducido, no has dicho nada más. Has dicho “correlación”. Se ve que no te ha venido la palabra a la memoria, a la cabeza, a los labios, una manera de traducir el <i>tight</i>, que significa ‘estanco’, ‘muy junto’. Pues, una “correlación fuerte”, “íntima”, por ejemplo, “correlación íntima” o “correlación estrecha”. O, simplemente, “en mucha relación”, incluso, si no te venía nada a la memoria, pues cambiar la secuencia y decir “se relaciona mucho con”, “se correlaciona con”. El <i>strongly</i>, también, “fuertemente”. Procura evitar el <i>strongly</i> y utilizar el “muy” y el “mucho”: “se relaciona mucho con” o “depende mucho de”. A veces tenemos recursos en castellano que no los utilizamos simplemente porque no caemos en ellos, son cosas de cada día: el “muy”, el “mucho”, los verbos sencillos sin necesidad de perífrasis... esto es importante.</p> <p>Luego también lo que les he comentado antes a los demás, los presentes continuos. Quitad el verbo <i>to be</i>, id a por el gerundio y traducirlo por un verbo conjugado: “si estamos hablando de”... “si hablamos de”.</p> <p>Las siglas, la enfermedad intestinal inflamatoria, con que lo digas una vez ya hay bastante. A partir de ahí, utiliza la EII, la enfermedad. Los resultados de este estudio “eran controvertidos respecto a”. Es una perífrasis un poco larga. Fíjate que siempre hay una manera de esta idea darla en una sola palabra. Me explico: los resultados “chocaban contra” los resultados del estudio tal, o “impugnaban” los resultados de otro estudio hecho en cualquier parte, o “desafiaban” incluso, “cuestionaban” los resultados de otro estudio. Se entiende lo que quieres decir, pero en español no queda bien, la construcción “ser controvertido respecto a”. En inglés, el doctor Sans ha dicho <i>was controversial concerning</i> un complemento que vino después. Tú lo has calcado. No hace falta. Con decir “cuestionaban”, “chocaban contra”, “impugnaban”...</p> <p>Lo que te decía antes: el uso del vocabulario latino a veces permite ahorrar tiempo. ¿“Inflamación encefálica”? ¿Por qué no dices “encefalitis”, que es lo mismo y respetas la estructura del original inglés? En cuanto a contenido, a parte de estas cosas, no tengo nada que decir, al contrario, había fidelidad entre lo que tú decías y lo que decía el orador. Ibais los dos bastante unidos. En los tres casos ha pasado, tanto en e18, como e11, también en e09, lo mismo... perdón, e02, la chica de antes. No había separaciones, la verdad, entre lo que decíais y lo que...</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 810 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|--|---------|-----------|------------|---|
| n°25 | 2ª | IV | e03 | <p>e03, tu estabas ayudando, ¿verdad? Me parece que estabas ayudando a e18, le pasabas chuletas, le pasabas cosas, ¿no? Porque yo veía a e18 que estaba mirando al orador, y en cambio tú tenías la cabeza constantemente baja como si estuvieras mirando cosas, papeles. Estabas un poquitín nerviosa, e03. Se te notaba un poquitín precipitada. ¿No has podido prepararte demasiado el tema, quizás? A veces no siempre se dispone del suficiente tiempo. Claro, no poderse preparar con la suficiente antelación, con el suficiente detenimiento, lógicamente luego produce nervios en cabina.</p> <p>Había algunas cosas que quería comentarte, que son buenas. Por ejemplo: “el umbral de detección”. El doctor Sans ha dicho <i>the power that left behind the power of detection</i>. Tú lo has traducido en lugar de por “el poder de detección”, que es lo que todos hubiéramos hecho, por “el umbral de detección”: “esta sustancia no se pudo detectar más allá del” <i>power of detection of</i>, “el umbral de detección de”.</p> <p>Luego, ibas muy pegada al orador, ibas muy, muy pegada, no te dejabas ni una sola palabra, pero recuerda que no siempre es necesario traducir todo lo que dice el orador, hay alguna cosa que te la puedes saltar, en el sentido de por ejemplo los pronombres sujeto que hemos dicho antes, los verbos de los presentes y pasados continuos, que no es que sea ninguna incorrección si no lo haces, pero ¿para qué gastar saliva cuando estás traduciendo? “Estamos realizando”... “realizamos”; “tiene una correlación directa con”... “se correlaciona directamente con”. Si es posible, utilizar una palabra allí donde el original utiliza dos o tres. No siempre se puede. A veces, sí.</p> <p>Una cosa, e03: acuérdate que tenemos en castellano la palabra “encéfalo” y “encefálico”. En la última parte, que hablaba del cerebro, no es que esté mal hablar del cerebro, pero para animar un poco la traducción, conviene que juguéis con varias palabras que signifiquen lo mismo, sólo para animar la cosa un poco. En vez de decir “del cerebro”, ¿por qué no dices “encefálico”, por ejemplo? ¿O “encéfalo”, en vez del cerebro? Creo que “encéfalo” ha salido, sí, e09 lo decía constantemente, hablaba del “encéfalo” y de “encefálico”, nunca del “cerebro”. Es curioso.</p> <p>Al final de la conferencia, en la última diapositiva ha habido algún error de comprensión, me parece. Por ejemplo, había un <i>is not associated with</i> y tú lo has traducido directamente por un “no tiene”: “las ratas, que tienen todo esto y esto”, <i>are not associated</i> o <i>their status is not associated with</i>... Tú has dicho que “no tienen”. Hay una ligera diferencia de matiz entre tener una cosa asociada a otra y no tener una cosa, en la última diapositiva.</p> <p>“En forma de comparación”... “como comparación” o “a título de comparación”. Es un error de castellano, quizás. Cuando se habla de “comparación”, hablamos de “a título de comparación”, “como comparación”, más que “en forma de comparación”. El <i>there are no differences at all</i>, es decir, “no hay diferencias en absoluto”. Tú lo has traducido por “no hay apenas diferencia”, ¿no? Mucho más contundente: “no hay diferencia”, “no hay diferencia ninguna”, <i>there are no differences at all</i>.</p> <p>Aparte de todas estas cosas, la verdad es que el contenido tuyo equivalía al del orador. No has dicho en absoluto ninguna cosa que el orador no dijera, salvo esto que te he apuntado de <i>is not associated with</i> y <i>no differences at all</i>. Claro, estás tergiversando un poco lo que está diciendo el orador. Y luego se te notaba un poquito nerviosa. No mucho, pero un poquito. En la medida de lo posible...</p> |
| Recuento total de palabras: 598 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°26 | 2ª | II | e14 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>–Bueno, vamos ahora a ver el grupo mío. Empezaré por e14. e14, muy bien. La verdad es que, yo pienso que, en fin, estás ya supermadura. No sé si ya trabajas, pero desde luego podrías... ¿Eh? Ah, muy bien. Así que todo lo que sabes se lo debes a él. Muy bien. Voz afirmativa, una prestancia, una elegancia, has trabajado el tema. Me costaría mucho en este momento emitir una crítica sobre tu trabajo, porque sería rizar el rizo de una manera que no creo que sea adecuado, o sea que me paro aquí porque realmente no puedo aportarte nada a lo que haces. Muy bien, realmente muy bien.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 95 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|--|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| n°27 | 2ª | II | e05 | |
| <p>e05: Mira, has mejorado mucho la voz. ¿Te acuerdas que la última vez que te hice el comentario te hice unas advertencias sobre este tema? Estás más tranquila, a pesar de que me ha parecido oír algún pequeño gallo, ¿sabes? Se te va, ¡paf! Esto no sé si es que estás un poco resfriada, o aún sigue este problema de voz que tienes que machacarlo hasta que lo soluciones, porque tu vida profesional depende de la voz. Luego, aquí hay una, yo diría que aparte, y esto ya es un comentario común a e15, a e12 y a e06, unas más que otras, pero en general os falta estudiar más. Ya haré comentarios personales, pero claro, cuanto más tranquilo estás en tu tema, cuanto más sabes, mejor sale, es que es tan simple, pero a veces se olvida. Entonces, las personas que habéis estudiado más, habéis dado una <i>delivery</i> mucho más elegante que las personas a las que algún término, como os he hecho siempre este gesto... os pasa por encima de la cabeza. Esta sensación de que, el amigo IV y un servidor estuvimos ayer haciendo una cosa de informática, y no me avergüenza en absoluto decir que al pobre II, ¡fiu!, le pasaban por encima. Hay que decir, en descargo nuestro, que se tuvo que firmar un documento de confidencialidad antes de hacer el trabajo, no nos dieron absolutamente ningún tipo de documentación, porque era... bueno, no puedo decirlo, evidentemente, porque estoy... pero en fin, era un tema de informática, pongamos de una generación nueva de servidores, y había términos que no... o sea que nos pasa a todos. Pero, volviendo un poco a la realidad de hoy, recordemos que el Dr. Sans hablaba despacio. El doctor Sans ha hablado despacio con un inglés perfectamente comprensible. No era el inglés de otros oradores, es decir, que en cierta manera el listón para vosotros está mucho más alto. No debierais haber fallado ni una sola cosa, hubierais tenido que corregirle. Me gustaría saber de dónde ha sacado la palabra <i>abrogate</i>, que es una palabra de origen legal, <i>to abrogate a law</i>, y yo para mí que cogió el diccionario, lo miró, miró la primera acepción o la última, no sé. Sí, sí, exacto, ya lo sé, pero esto. Desde luego, en el entorno científico-médico, esa palabra ni la saben los médicos. Bueno, pero esto aparte, o sea, ya sé que soy muy malo, pero el nivel hubiera tenido que ser mucho más alto, porque el orador lo permitía. El orador lo permitía. Entonces, e05: voz mejor, más tranquila, esos pequeños gallos. “Refracción” es una cosa y “refractario” es otra. Esto ya es un poco de cultura general. O sea, si no sabes la diferencia entre “refracción” y “refractario”, míralo en el diccionario, para eso existen. En este momento, tu problema principal es la hilación dentro de una frase, es decir, que empieces y termines de una manera armoniosa, de una manera que dé gusto oírla. Por ejemplo, me he concentrado mucho y has dicho: “hay un aspecto ex...perimental”; “la última c...cuestión”; “el peso c...corporal”. Esto lo has hecho. Quizá no me crees, pero te aseguro que no exagero casi nada. Esto tienes que pulirlo, porque ¿qué problema hay con decir “peso corporal”? Ninguno. ¿“Última cuestión”? Ninguno. Es un problema de que el chip se te para en aquel momento, o sea, pensar en el arco, el arco de la frase que empieza y termina. Desde luego, has estudiado, has mejorado muchísimo respecto a la última vez.</p> | | | | |
| <p>Recuento total de palabras: 586</p> | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°28 | 2ª | II | e15 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e15: Estás insegura, ¿eh? Aún estás muy insegura, te faltan cosas, te falta un poco más de energía, de meterte, de querer... Sí, un poco más de convencimiento. Desde luego, hay un elemento de falta de rigor, de falta de rigor digamos mental, diría yo. Por ejemplo, no se puede decir “unos animales de control”, ¿me explico o no? Mira, el experimento era animales experimentales y animales control. Es que era muy sencillo. Todos hacían una cosa o todos hacían la otra. No se puede decir “unos animales de control”. ¿Entiendes la diferencia conceptual? “Los animales control no presentaban inmunofluorescencia”, “los experimentales sí”. Si dices “unos animales de control” es peor porque despistas al público haciendo pensar que algunos de los controles eran una especie de población del resto, o sea que es un lío tremendo. ¿Por qué? Porque yo, disculpa, pero tengo la sensación de que no entiendes el experimento. No entiendes que en un experimento hay unos animales que no se les hace nada o se les pone una sustancia neutra, tipo placebo, y otros que no. Estos conceptos, cuanto más claros los tengas, mejor interpretarás. La palabra <i>binding</i> normalmente se dice “enlace”. Lo de la “fijación” es un poco problemático. Y el “ligando”, esto no ha salido pero os lo digo, cuando salga la palabra <i>ligant</i> es siempre “ligando”. Yo me quedaría aquí: trabaja mucho más, tienes que trabajar mucho más y entender mucho más. Básicamente esto.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 239 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°29 | 2ª | II | e06 | Unidad de análisis / Corpus |
| e06: Mucho, mucho mejor. De verdad que te felicito porque has dado un salto de gigante, de gigante, respecto a la última vez. Tienes mucha intuición, lo cual va muy bien para la interpretación. Tienes cosas que son mejorables. Mira, tienes un pequeño “problema”, y es que tienes la voz un poco infantil. Quizá eres muy joven, no lo sé, pero claro esto con los años evidentemente irá cambiando, pero, en ciertos temas, da la sensación de <i>mira aquesta nena...</i> No, o sea, ya las chicas tenéis problemas de que se os acepte y se os respete, pues con una voz infantil, peor. | | | | |
| Recuento total de palabras: 102 | | | | |

–(...) de los alumnos y, por tanto, voy a seguir en la misma línea, porque pienso que es bueno... O sea, vamos a ver, el orador, el doctor Sans, ha sido un excelente orador, en el sentido de que se le entendía... No, no, aunque no estuviera, lo diría igual. Lo sabéis que lo he dicho antes. Ha hablado despacio, se le entendía bien y, por consiguiente, como he comentado a una compañera vuestra durante el descanso, por necesidad el listón tiene que ser más alto, ¿comprendéis? Porque si yo pongo el mismo listón con el doctor Sans que el listón que pusimos, vamos a ver, ahora no me acuerdo del nombre, pero en fin, de las dos o tres que he evaluado, es que no hay color. Yo me veo en la obligación de subir el listón y, por consiguiente, mis comentarios, por necesidad, tienen que ser comentarios más duros.

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº30 | 2ª | II | e17 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e17: Evidentemente tienes madera para hacer esta profesión, porque eres fuerte, aguantas mucho, pero te falta, sobre todo, de entrada, rigor. Has estudiado algo, pero da la sensación que has estudiado un poco diciendo “bueno, esto es fácil; a ver... sí, sí, bueno, sí”. Es una sensación, pero me da la impresión de que aún no has integrado toda la terminología. ¿Qué consecuencias tiene el no haber integrado todo? Pues tú, que eres además de cultura castellana, que tienes un buen español pues resulta que te falta elegancia, que la podrías tener, pero te falta elegancia. Entonces, el que te oye, das una sensación de ansia que es muy desagradable para alguien que te oye durante varios minutos u horas, y luego que te aturullas. Es como, vamos a ver, así como en algunos casos hay palabras que no se entienden, y desengañémonos, o no entienden el concepto o no entienden la palabra inglesa, que ya es para un intérprete penoso, tú no, porque además tú te escuchas y te corriges, es decir, que tú la base la tienes, pero sin embargo, por la razón que sea, no esperas, no miras el producto y no lo das en paquetes buenos. Tienes una buena voz, podrías dar una cosa muy sólida, en cambio, sale como vacilante, sale poco limpia, ¿entiendes?, poco limpia. ¿Quieres decir algo? Dime, dime. [No se oyen los comentarios de e17.] Ah, Ah. Ya. De acuerdo. Yo te agradezco el comentario, pero es que esta sensación la tendrás siempre. — Este orador era lento y tú le hacías parecer rápido, porque te aturullabas, estabas ansioso y tal. Cuanto más rápido es el orador, más tranquilo tiene que estar el intérprete.— Tú ahora porque estás trabajando con nosotros, con IV y conmigo, que llevamos tiempo en ello, y con e03, y tal, pero cuando te pones en un congreso médico, que además la cabina está en medio de la sala, que te ve todo Cristo, hablando claro, que si metes la pata, se giran, que en la pausa-café te viene el tío a darte la bronca... O sea, que estás constantemente en el candelero. No creas que puedes ocultarte en las profundidades de la cabina, porque es que no, estás ahí delante. Estás ahí adelante y tienes que hacerlo lo mejor posible. Me vale el comentario, pero no lo utilices como una excusa. Y lo puedes hacer muy bien, y estás muy cerca. Estás muy cerca, pero una cosa es que estés nervioso y otra cosa es el rigor. Yo, por ejemplo, di una conferencia sobre el tajo aquél del genoma humano y os expliqué lo que era la PCR y tú has metido la pata hasta aquí cuando has dicho “tiene <i>extraction and the PCR</i>”. No, o sea, se veía claramente que no sabías de qué iba, no sabías qué era. Haces muchos calcos directos del inglés al castellano, cosa que puedes evitar perfectamente. En cambio, tienes cosas muy buenas. Por ejemplo: <i>background</i>, el “antecedente”. <i>Chapeau!</i> Una expresión muy bonita, a utilizar, el <i>background</i> de un tema, el “antecedente” o los “antecedentes” de un tema. Quiere decir que estás muy cerca, pero yo creo que te faltan codos y, claro, no basta con estar en casa, escuchar un vídeo o mirar un programa. Tiene que haber alguien que te evalúe, porque pobres de nosotros, necesitamos que nos den caña. Y éste es el comentario que te quería hacer. Yo creo que tienes madera y estás cerca.</p> | | | | |
| <p>Recuento total de palabras: 577</p> | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°31 | 2ª | II | e08 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Pasemos a e08.</p> <p>Bueno, está bien, pero hoy quizás no tenías un día muy bueno, porque por ejemplo te han venido, como sé que tú eres de cabina alemana, te han venido muchos calcos del alemán, curiosamente: estructuras, que yo que sé algo de alemán, muchísimo menos que para cabina, pero lo suficiente para ver cosas, pero te ha salido la cosa germánica, teutónica... Debe ser el horario, no sé. Por ejemplo: no has conseguido ni una sola vez decir “prednisolona”. Lo has dicho a la alemana, “prednizolón”, incluso con una “o” un poco cerrada, es curioso esto, curioso. Luego pensad que hay una cosa que no sé si los demás lo habéis pescado, pero la <i>ESR</i> es la “velocidad de sedimentación”. Apuntáoslo porque los médicos españoles no lo saben, no lo saben, porque en inglés es <i>erythrocyte sedimentation rate</i>; <i>ESR</i> es muy importante, pero en español siempre “velocidad de sedimentación”. No, no, no hace falta. La palabra técnica es “velocidad de sedimentación globular”, “VSG”, pero si vais apurados, decid la “velo”, la “velo”: “las velos estaban muy altas”, y van que chuta. Es que a veces... Pero es que es muy importante, la velocidad de sedimentación. Tienes que cortar por lo sano, pero tienes que hacerlo, saber hacerlo. Y la <i>CRP</i> es la <i>C-reactive proteine</i>. Aquí no digáis <i>CRP</i>, porque tampoco lo entienden. Es “proteína C-reactiva”, “proteína C-reactiva”. Esto son dos índices de inflamación.</p> <p>O sea que, e08, volviendo a tu trabajo, no estaba mal, pero yo creo que en medicina te falta un poco de rodaje. Hay términos que no acabas de, no los entiendes, básicamente. Es un poco lo que les comentaba a las compañeras de antes: cuanto más entendáis, mejor sale. En informática, no sé cuántos servicios he hecho en los últimos diez años, pero últimamente estoy trabajando bastante en una serie de temas y se nota, me lo noto, cuando ya sabes cosas del ordenador que antes no sabías, pues cuando las dices, las entiendes. Si las entiendes, pues las traduces bien. Y las cosas que aún no sé, pues no las traduces del todo bien. Es que no hay... Hay una teoría que dice que se puede interpretar de cualquier tema, porque no sé qué, los metalenguajes... Oye, pues eso es cuento chino, con perdón. Si no se entiende un tema, honestamente, yo no me meto en cabina en temas legales, por ejemplo, de un cierto nivel, porque es que no me entero. Y si no me entero, hacer el ridículo tampoco me gusta. Ya lo hago bastante en la vida, quiero decirte, más, no. Que hay que trabajar, que hay que ganarse la vida... Sí, sí, sí, pero bueno... Exactamente, no a costa de los demás. Exacto. Bueno, pues e08: básicamente eres ya una intérprete hecha, madura, pero te falta un poco trabajar.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 467 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°32 | 2ª | II | e01 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e01: Has trabajado mucho y te felicito. Se ha notado un trabajo de codos, esto se nota. Tu tono de voz es de la gama alta, por tanto, tienes que intentar siempre bajarla un poquito. No tienes cantilenas, estas cantilenas que son un poco cansinas, no las tienes. Pero un poquito más bien hacia abajo te iría muy bien para que el oído, digamos, del oyente descanse un poco.</p> <p>Tienes cosas un poquito... por ejemplo: <i>let me tell you</i> o <i>let me explain to you</i>, “déjenme explicarles”. Estos calcos son calcos feos, que son indignos de ti. Lo que pasa es que esto de “ay, que no nos perdamos nada”, “ay, que me parece que nos está escuchando”...</p> <p>Y luego, problemas, también, de comprensión del tema. Hablaba este señor de los “homocigotos 4g-4g”. La primera vez que lo ha dicho, tú después ya has dicho “mira, se está repitiendo; ya se hace mayor y tiene ecolalia”. La ecolalia es aquello de vamos repitiendo, vamos repitiendo. Eso es ecolalia. Y has pensado “tiene ecolalia”. No. Es que era “4g-4g”, es decir, que los dos alelos tienen el problema. La primera vez has pensado, “mira”... Ah, ah. Cuanto más entendemos el tema, mejor lo hacemos. En inglés, es <i>hemostasis</i>. Lo has traducido por “hemostasis”. Todos decís “hemostasis”, no sé por qué, no lo entiendo.</p> <p>Luego, la palabra <i>assertain</i>. ¿Qué pasó con la palabra <i>assertain</i>? Sí señor, “dilucidar”, “averiguar”. ¿Qué es esto de “asegurar”? Hombre, <i>no fotem</i>. Pero bueno, e01, bien.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 247 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|--|---------|-----------|------------|--|
| nº33 | 2ª | II | e13 | <p>e13: ¡Ay, ay, ay! Vamos a hacer un experimento. Ahora me vas a explicar tú lo que yo he oído. ¿Sabes por qué? Porque quiero que tú me digas tu opinión de ti misma. ¿Cómo lo has hecho?</p> <p>[No se oyen los comentarios de e13.]</p> <p>Vale. He tomado nota. Vale, lo acepto. Pero es que no me acaba de valer. A estas alturas, tú ya no puedes decir que... Ya me habéis visto, no es el primer día que os evalúo, yo no saco fuego por la boca, ni tengo las orejas puntiagudas, ni me como a las niñas... No, no, ahora en serio. ¿Que os ponéis nerviosos? Y yo qué culpa tengo. Cuando el orador dice <i>intradermal eosinophilic accumulation</i>. Claro, ¿qué significa esta frase? <i>Intradermal eosinophilic accumulation</i>. No, perdona: <i>intradermal eosinophilic accumulation</i>, disculpa, ¿qué significa esta frase? ¡Ah! “Acumulación intradérmica de eosinófilos”, ¿entiendes? ¿Qué pasa aquí? Que aún el concepto te pasa por encima. Los eosinófilos son unas células que están ahí, rodando, como estos leucocitos. No existen los eosinófilos intradérmicos. Existe una acumulación intradérmica de eosinófilos. Y luego, ponte la mano en el pecho. ¿Qué significa la palabra <i>tapering</i>? Pues coño, si no lo sabes, cállate. Si no sabes qué significa <i>tapering</i>, cállate, no digas “de refuerzo”, porque estás matando a una persona. O sea, los corticoides se dan senodosis y se hace el <i>tapering</i>, que es “acintado”. El <i>taper</i> o <i>tape</i> es una “cinta”, que significa ‘ir bajando la dosis gradualmente’. O sea, <i>tapering</i>: “disminución gradual de una dosis”, ¿comprendes?</p> <p>[No se oyen los comentarios del evaluador IV.]</p> <p>Sí, bueno, o sea, vamos a ver. Esto ya fue un comentario que te hice a ti la primera vez de todas. Una cosa es tener aplomo y tener recursos, porque hay que tener recursos en interpretación, pero si una palabra no la sabes, no la sabes. No intentes dar palos de ciego, a ver si lo acierto, porque yo creo que es una mala manera de empezar la profesión.</p> <p>Y luego, cositas, cositas: ¿tú crees que se dice que una cosa puede “surgir” efecto? ¿O “surtir” efecto? Esto son problemas básicos de idioma, que es <i>the bread and butter</i>. Nos ganamos la vida con la perfección del idioma. Yo soy catalanoparlante, y sé que cometo muchos errores en español, pero intento corregírmelos. Siempre estoy así, con las orejas abiertas, para ver si capto algo, emisiones de radio de Castilla, no de aquí, que todo está muy contaminado, un presentador que hable un poco bien, en radio o televisión, algún conferenciante que diga “mira, qué expresión tan bonita”. Esto no te lo puedes permitir. Lo mismo: él ha hecho un comentario, y la “prednisona” es una cosa y la “prednisolona” es otra. Es la finura. Y ya te dije el primer día, tienes madera, eres fuerte, tienes aguante, pero tienes que ser más autocrítica. Me has dicho “los nervios me han traicionado; más o menos, he estudiado el tema”. Pues estudia más, más que menos. “Bloqueo, me he bloqueado y ha salido tosco.” Sí.</p> |
| Recuento total de palabras: 489 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°34 | 2ª | II | e10 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y por último e10 me ha pedido que la escuchara un ratito, muy brevemente. Tienes que estudiar más. No, no acaba de... Así como a algunas compañeras tuyas les sobra energía, les sobra, ¡ua!, se lanzan, a ti te falta un poquito, a ver si hacéis un trueque, porque...</p> <p>[...Inciso...]</p> <p>e10, trabaja mucho, mucho, mucho más. Porque <i>severe</i> no es “severo”, es “grave”. No se puede hablar de las “cuentas de leucocitos”, “recuento de leucocitos”. Un poco la frase que le comentaba antes a e13: <i>hereditary coagulation abnormalities</i>. ¿Qué puede ser esta frase? “Anomalías hereditarias de la coagulación.” No existe la “coagulación hereditaria”. Eso es libre, ¿entiendes? Pero esto significa que tienes que ponerle un poco más de energía y que, a medida que van pasando los toros, los tienes que ir cazando, porque si no te cazan ellos a ti. Yo diría, no sé, más energía. Me cuesta ahora darte un buen consejo. Te he visto muy superada por un ponente que era factible, no era imposible hacer. ¿Has estudiado? Ya. ¿No entiendes? Bueno. ¿Te pasa por encima? Bueno. Pero yo te puedo asegurar que, poco a poco, los conceptos van calando, se van asimilando, se van asentado, y lo acabarás cogiendo, pero tienes que esforzarte. Y ya está.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 196 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|---|---------|-----------|------------|------------------------------------|
| n°35 | 2ª | IV | e10* | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Me gustaría comenzar por e10, para continuar con lo que decía II. Me gustaría ahondar en algunas cosas que ha dicho II porque estoy básicamente de acuerdo con lo que ha dicho.</p> <p>Me ha dado la impresión de que tu ejercicio ha sido bastante lánguido, o sea, que no te acababas de meter en el tema. Y tienes excusas por lo que has dicho tú: primero, desconocimiento del tema, pero luego, también, por otras cosas. Por ejemplo, desconocimiento de algunas palabras del inglés. Has tenido problemas de vocabulario, creo yo. Y, en algunos otros momentos, lo que ha pasado es que sabías qué quería decir esa palabra, no encontrabas la traducción correcta, has intentado dar una perífrasis o una explicación que tampoco era la correcta, y has perdido tiempo, y no has podido enganchar con lo que decía el orador. Me explico: ha hablado en un momento de las “mujeres embarazadas”, <i>pregnant women, and nursing women</i>. Tú has dicho “mujeres embarazadas y con niños”. <i>Nursing</i> es con niños y no. <i>Nursing</i> es “mujeres lactantes”. Lógicamente tienen un niño, pero el niño puede ser un tagarote de quince años o un recién nacido. Aquí lo que se tenía que decir era “mujeres embarazadas y con niños lactantes” o “con lactantes”, simplemente. El <i>tapering</i>. Ha habido un momento en que lo has evitado y otra vez lo has dicho: “se da una serie de dosis de <i>tapering</i>”. Y no. Recuerda que el <i>tapering</i> es la “disminución gradual”, “disminución graduada”. Has tenido problema de pronunciación de ciertas palabras que son casi iguales en inglés que en español, como la “sigmuidoscopia”, que no te ha salido. Y luego también ha habido problemas en algunos momentos en que el orador no daba la conferencia sino que leía el contenido de una diapositiva. Entonces, simplemente, hay que hacer una traducción a la vista. Entonces yo te diría que practicaras más la traducción a la vista. Que cojas un texto de medicina en inglés, la traduzcas a la vista y lo grabes. Eso, la verdad, es que ayuda muchísimo, porque muchísimas conferencias se dan el 90% en diapositivas. El orador, porque no sabe inglés, o porque no quiere lucirse en inglés, prefiere, más que hablar de las diapositivas, limitarse a leer su contenido. Entonces, para muchos intérpretes es muy fácil, porque te limitas a hacer una traducción a la vista. Pero eso es un arte que hay que saber hacer, sobre todo cuando se trata de alguien que está hablando inglés y no es su idioma: cuando es un italiano, un escandinavo, francés, etc. Como no sabe inglés, se limita a leer lo que dice la diapositiva.</p> <p>Luego, unas cosas que has de evitar cueste lo que cueste es los “eh”, “bueno”, “eh...”, “mmm”... Si no sabes qué decir, cállate, no digas nada, porque es, primero, de mala educación y, segundo, revela que no estás siguiendo quizás el discurso. Por favor, si no sabes qué decir, no digas nada, pero no rellenes con “eh”, “bueno”, “mmm”, “bueno”. No, esto no se puede admitir de ninguna de las maneras, ¿de acuerdo? Quizás el problema es el que te he dicho antes: tú no podías seguir ¿por qué? Dificultad del tema y, segundo, por vocabulario. Procura hacer un esfuerzo más de vocabulario leyendo mucho más de medicina, si es posible, y sobre todo haciendo mucha traducción a la vista. Os asombraría saber la cantidad de vocabulario que se os puede quedar en la cabeza haciendo sólo traducción a la vista. Es una cosa que, la verdad, va muy, muy bien. Os lo recomiendo, en serio.</p> <p>Claro, problemas de vocabulario, además en cosas bastante esenciales en medicina, como por ejemplo la diferencia que hay entre el <i>outpatient</i> y el <i>inpatient</i>. Tú has dicho “paciente interno”, “paciente externo”. Hombre, es el “paciente ingresado” y el “paciente ambulatorio”, más bien. El <i>outpatient</i> es el que va al ambulatorio, a la receta de la pastilla, nada más, lo que hacemos todos. El paciente que se queda en el hospital es el paciente ingresado, más que paciente interno. Son dos palabras en español, y nada más una en inglés. Claro, cuesta tiempo pero hay que decirlo. A veces ibas bastante retrasada respecto al original. Había bastante desfase entre el punto donde estabas tú y el punto que había dejado atrás el orador. Esto se notaba bastante. Tendrás que hacer un esfuerzo suplementario por tu cuenta a fin de poder hacer un buen master, creo yo. De todos modos, no te desanimes, porque esto supone un gran esfuerzo para todo el mundo. Algunos tienen que hacerlo más y algunos tienen que hacerlo quizás un poco menos. Sobre todo, lo importante es no desanimarse, sobre todo ahora, que ya estáis a punto de acabar.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 756 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº36 | 2ª | IV | e16 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e16: La verdad es que tengo muy poco que decir de lo que has hecho tú, salvo que yo te he visto muy segura en todo momento. Se notaba que tenías el toro por los cuernos. Es la impresión que yo me he llevado, que tú le podías al tema, le podías al orador y le podías al estilo en que hablaba el orador, que controlabas la situación, que tú eras la que mandabas. Me ha dado la impresión de que sabías lo que estabas diciendo, que lo pensabas antes de decirlo, y que mientras lo estabas diciendo estabas pensando cómo lo estabas diciendo. Te controlabas mucho a ti misma, en el sentido de que no ponías interjecciones, sabías cómo empezar la frase, cómo desarrollarla y cómo acabarla. Has actuado con mucho aplomo, y es una cosa que me ha gustado mucho. Por favor, sigue, porque un intérprete que se expresa con aplomo digamos que ya tiene la mitad de la cabina hecha. No se trata de descarar, en absoluto, ni de desvergüenza, de empezar a decir animaladas, porque yo soy muy chulo y sé lo que hay que hacer. Simplemente se trata de que el aplomo que tienes, no lo multipliques, porque entonces ya pasaría a descarar, sino que por favor mantenlo. Procura vocalizar un poquito más, eso sí. Procura vocalizar un poquitín más, sólo. La “prm...solona”. Se entiende lo que quieres decir, pero claro queda mucho mejor si dices la “prednisolona”. No siempre se puede, porque a lo mejor en ese momento el orador se había acelerado y tú te has acelerado también, pero es lo que dice II, cuanto más rápido habla el orador, tú más tranquila y más serena y has de vocalizar mejor, has de hacer lo contrario que hace el orador. Otra cosa que te quería decir es que ha habido algún calco: las “evidencias”. No, las “pruebas”, <i>evidence</i>, “pruebas”. Luego aquello que antes he dicho del <i>have</i> + sustantivo: “ha habido un aumento”. Utilizad el “experimentar”, que va bien con todo: “experimentar un ascenso”, “un aumento”, “un adelgazamiento”, “una atenuación”, “una recaída” o “una mejora”, mucho más que “tener”, que se entiende, pero no queda bien. No suena a castellano. “Experimentar” es neutro y va con todo. Es como la tónica, que va bien con todo. El “experientar”, también, porque se experimenta todo, todo. Se “experimenta” y se “sufre”. Intenta economizar un poco, también, en el sentido de “tomar en consideración”, que es correcto, pero ¿por qué no dices “consideramos” o “se considera”? O “esta sustancia ejerce efecto en”: “afecta a” o “impacta en”. El orador ha dicho <i>in order to be able to obtain an explanation</i>, y tú, tacatá: “con el propósito de obtener una explicación”. No hace falta, no hace falta, e16. Con que digas “para explicar”, ya has cumplido, ¿entiendes? No regales tantas palabras al público, porque no hay por qué. Lo que puedas explicar en pocas palabras, explícalo. Más vale que lo hagas así que no en una perífrasis, que además te va a quitar tiempo que podrías utilizar en otra cosa, por ejemplo, en hacer una inversión de 14 adjetivos y 1 sustantivo, que eso sí que es importante, ¿entiendes? No, de e16 no quería decir nada más.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 539 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|--|---------|-----------|------------|------------------------------------|
| n°37 | 2ª | IV | e04 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e04:</p> <p>Mira, yo te he cogido al principio y II se ve que te ha cogido al final. La verdad es que has empezado de una manera que no me ha gustado mucho, porque, primero, te he oído antes, que estabas hablando en privado, diciendo que te habías tomado mucho café, que estabas nerviosa, ¿no? Y eso se ha notado mucho. Has empezado muy, muy ansiosa, y esa ansiedad te obligaba a precipitarte, luego te dabas cuenta de que te habías precipitado, te corregías, echabas atrás y veía que no estabas, la verdad, en tu mejor momento. Me he dado cuenta de que estabas muy ansiosa, muy precipitada, y esa precipitación era la que te impedía trabajar bien, es curioso, porque tú este ejercicio, luego, por lo que ha dicho II, pues lo has hecho muy bien, ¿verdad? Y además has empezado con algunas cosas muy buenas, como la “hemostasia”, que ya desde el principio has empezado por la “hemostasia”, nada de “hemostasis”, ni “hemóstasis”, no, “hemostasia”. Si te hubieras quitado el nerviosismo del principio, hubieras hecho un ejercicio verdaderamente brillante. Claro, el nerviosismo es lo que te ha olvidado, por ejemplo, a omitir algunas cosas, como por ejemplo, ha empezado el orador hablando del <i>small bowel</i>, y tú has dicho “vamos a hablar del intestino”; “del intestino <i>delgado</i>”, esto era importante. Luego, la <i>inflammatory bowel disease</i>. La primera vez que ha salido has dicho la “IBD”. No pasa nada, porque ya ha dicho luego el doctor Sans que muchas veces se dice la “IBD”. Luego has querido traducir, pero has dicho la “IEE”, que no existe. Y luego, a la tercera, sí que ha salido bien, la “EII”, la “enfermedad intestinal inflamatory”, la “EII”. También una cosa que te ha pasado al principio ha sido los “eh”, “mmm”, “eh”... Esto, por favor, procura evitarlo. Estabas nerviosa y tragabas saliva para calmarte. No, si has de tragar saliva o toser o todo eso en la cabina, aprietas el botón <i>mute</i>. Pero, claro, en la medida de lo posible, procura no hacerlo. Has hecho algún calco del inglés, en el sentido de “relacionado a”, <i>related to</i>, “relacionado a”... No, “relacionado con”. Y no porque tú no lo sepas, sino porque simplemente el nerviosismo te ha traicionado, te ha hecho agarrarte desesperada al texto, cuando precisamente aquí había oportunidad de separarte del texto y hacer tu propia creación, dado que el doctor Sans lo permitía debido a que hablaba bastante despacio. Una cosa que quería deciros en general es que la vida como intérpretes cuando hacéis un congreso de medicina pues no os va a traer ese tipo de oradores. Normalmente va a ser lo que ha dicho II antes: americanos o gente que esta totalmente loca, que es que galopa y corta el viento, y es que no te puedes meter, o sea, es imposible siquiera coger el micrófono y empezar a traducir, porque es que no puedes. No sabes dónde empieza la frase ni dónde acaba, y esto es mortal. En una situación así, insisto en que hagáis lo que dice II: tranquilidad máxima, sonrisa interna. Tú estás por encima de todo, del bien y del mal, el nirvana total. Por mucho que corra, sí, sí, om... La sílaba “om” tiene que oírse por todas partes. Por mucho que corra el orador, vosotros tanta más tranquilidad. Y si además está la cabina cerca del orador, como era el caso, lo que habéis de hacer es una cosa muy sencilla: coger el orador y mirarle directamente a los ojos hasta que al fin y al cabo él se ponga nervioso, baje la guardia y empiecen ya a caerle los papeles, a equivocarse con las diapositivas, a no saber qué decir, lo cual os permitirá gozar de unos cuantos segundos que podréis invertir para arreglar mejor la frase, buscar una palabra, etc. Pero, además, esto lo tenéis que hacer como lo ha dicho II: con la sonrisa interna, calmado totalmente, así, hasta que al final el otro baje la vista y se ponga nervioso, que es lo que queréis vosotros. Ah, eso es lo malo. ¿Perdón? Eso desde luego. Pero es una cosa que os aconsejo que si os lo permite el contexto, lo hagáis. Mirad directamente a los ojos del orador. Y otra cosa que va muy bien en casos estos de pánico total es fijarte en una persona del público que por lo que sea te caiga bien y dirigirte sólo a esa persona. A su cogote. Hay veces que sí, hay veces que sí. O porque por el motivo que sea aquella persona te ha llamado la atención, no sé, su vestido, la manera que tiene de comportarse, no sé. Coges a esa persona y te fijas en ella, como si quisieras agrandar a esa persona, como si quisieras pedirle para salir, no sé, algo así. Es una imbecilidad, pero es que funciona muy bien, como quisieras quedar con esa persona, y luego, “oye, podríamos tomar unas copas”, no sé qué. Es una cosa que va muy bien, en serio, muy bien, coger una persona y centrarte en ella, como si quisieras hacer un buen papel con esa persona. Y luego además puedes ligar y la cosa va bien, oye, miel sobre hojuelas, es maravilloso. Ya te digo, e04, la segunda parte se ve que ha mejorado bastante, me alegro, porque en la primera parte, la verdad, ha habido</p> | | | | |

muchos altos y bajos, causados únicamente, no porque no hubieras estudiado, no porque no te hubieras mirado el vocabulario o no tuvieras recursos, sino que ha sido un problema únicamente de nervios, y nervios es una cosa que no te puedes permitir en la cabina. Permítete otras cosas, pero el nerviosismo, ansiedad, pánico, miedo, “acojone”... esto, de ninguna de las maneras. Haz lo que dice **II**: respira, concéntrate y, venga, a saco. Y procura estar siempre por encima del ambiente de nerviosismo, ansiedad, que suele rodear, lógicamente, el mundo de la interpretación, porque recuerda que de ti depende todo, por lo tanto, el mensaje que tú des debe ser claro, inteligible, etc. ¿Cómo se hace esto? Pues con una tranquilidad interior, una serenidad, increíbles. Si tú sabes que el café te va mal, no te lo tomes, simplemente. Si tú ya tienes mucha marcha, mucha energía interior, pues claro, lógicamente, el café aún te dará mucha más ansiedad.

Recuento total de palabras: 1.057

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|--|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| n°38 | 2ª | IV | e07 | |
| <p>¿e07 Aquí tenía apuntadas algunas cosas, como que ha habido algunos momentos en que te has perdido, no entendías lo que decía el orador y, entonces, has intentado tirar por unos derroteros, pero que te han llevado a cosas que no coinciden en absoluto ni con lo que aparecía en la diapositiva ni con lo que decía el orador. No sé si ha sido debido al cansancio o que aquella frase no la has entendido. En una situación así, en la que te ves obligado a traducir, pero no sabes lo que está diciendo el orador, pues mira, procura poner algo de lo más inocuo posible que permita puentear la situación hasta que llegues a un núcleo que tú entiendas, creo yo. Esto es sólo un consejo personal que doy, no válido en todas las situaciones. Es sólo una cosa que os apunto yo, pero luego lógicamente que cada uno haga como quiera, en el sentido de “como hemos dicho antes, señor presidente, me gustaría añadir que...” y a ver si mientras tanto llega una cosa que tú puedas entender y traducir correctamente. Pero, por favor, no inventes, no inventes, porque acabarás metiéndote entre medales [<i>sic</i>] que no son aquellos que está recorriendo el orador. Eso es lo malo. Y por favor no inventéis. Y más en medicina, porque claro, no puedes tú avanzar en 5 minutos más que Mme. Curie en 50 años, que es a veces lo que pasa si inventamos cosas. Ha habido también problemas de pronunciación de palabras en español: la “mutuación”... no, era la “mutación” de no sé qué sustancia en otra; la “protorombibina”... la “protrombina”. Se comprende que la primera vez que sale una palabra así tengas algunos problemas de pronunciación, pero a la segunda, la tercera, ya no. Ese vocabulario por lo menos hay que saber pronunciarlo como se debe. El <i>assertain</i>. Es una cosa que también ha salido antes en los comentarios de II, no sé por qué pero todo el mundo dice “evaluar”, “calcular”, yo tengo por aquí también “evaluar”, “calcular”... No, es “averiguar”, “dilucidar”, “vislumbrar” incluso, depende. Has tenido algún problema de vocabulario. Quizás tiene un poco que ver con lo que le he dicho antes a tu compañera, a e10. Tú sabías lo que quería decir esa palabra, pero no te venía la traducción a los labios y has intentado hacer una explicación, una perífrasis, por ejemplo, los <i>smoking habits</i>. Tú lo has traducido como “hábitos de fumadores”, que se entiende, pero con que digas “tabaquismo”, con eso ya has cumplido. <i>Smoking</i>, por ejemplo, “el fumar”, que dicen algunos, pero hombre, no sé, en un contexto médico se habla más bien de “tabaquismo”, al vicio de fumar.</p> <p>Hay problemas con los números. Salía una serie de diapositivas con números y has tenido problemas a la hora de seguirlos. No me refiero a los números tipo 125, 130, sino los números con decimales. El 0,5 y el 0,05, esto lo confundes: una cosa es el “0,5” y otra cosa es el “0,05”. Por favor, ten cuidado, porque claro, puedes acabar matando a un paciente sin darte cuenta si confundes el 0,5 con el 0,05. Esto es importante. Además, es curioso porque teníais los números aquí adelante. Quizás tendrías que hacer un poco más de traducción a la vista, porque al fin y al cabo en ese momento tan sólo tenías que traducir lo que ponía la diapositiva, que era lo que estaba diciendo el orador, no estaba hablando de las diapositivas, sino que se limitaba a repetir lo que ponían las diapositivas, ¿de acuerdo? De todos modos, e07, salvo estas cosas la fidelidad al contenido era bastante grande. Ha habido momentos en los que te has perdido, pero claro, como la fidelidad al contenido era tan grande, que el momento en que te perdías contrastaba mucho. Si te hubieras perdido desde el momento, no hubiera pasado nada, pero claro, cuando te perdías, se notaba mucho, se veía. Eso es lo malo de empezar muy bien, que como tengas un error, este error se multiplica, se ve mucho más. En cambio, claro, si empiezas mal, mira, por un error más, no pasa nada, ya estamos metidos en harina. Pero claro, cuando lo haces bien desde el principio, si te equivocas, todo se ve mucho más, ¿de acuerdo?</p> | | | | |
| <p>Recuento total de palabras: 714</p> | | | | |

Entonces, e10, e07, e16 y e04. No tenía nada más que decir. De todos modos, en general, tanto a los de la primera sesión como a los de la segunda os quiero decir que, desde luego, cuando yo hice el master, hace ya muchos años, cuando los dinosaurios poblaban la tierra, casi, desde luego que no se

me hubiera ocurrido nunca que pudiera yo hacer unas cosas con la calidad que he visto yo por aquí en general. La verdad, se nota, en general, que os estáis trabajando el tema, que estáis sudando mucho y que le estáis sacando mucho jugo y mucho provecho al master. Por ejemplo, yo estoy viendo, en general, ahora ya estoy hablando en general, que hay mucha soltura en cuanto al manejo de vocabulario, en general. Sabéis lo que significan las palabras y sabéis en qué momento se debe utilizar una palabra y otra, y esto en medicina es una cosa importante. Yo veo soltura en cuando al uso del vocabulario. Y luego, a parte, que veo también dominio del inglés, o sea, sabéis lo que significa una oración inglesa y sabéis cómo traducirla de una manera inteligible, y esto, lógicamente, para hacer una interpretación, es una cosa muy importante, porque hay mucha gente que se apunta a interpretación sin ni siquiera saber inglés, y no. Aquí se nota que hay inglés, se nota que habéis ido a escuela, que lo habéis aprendido, que lo habéis sudado y que lo habéis llorado, y eso es importante, ¿de acuerdo? En general, ya os digo. En fin.

3ª jornada del corpus
Tema: Cardiología

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|---|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| nº39 | 3ª | III | e18 | |
| <p>–¿Se me escucha? Esto va para e18 y va, en general, para todas vosotras. Para unas, más; para otras, menos. Y no es la primera vez que lo digo: e18 estaba supernerviosa. e18, en la traducción... en la interpretación simultánea, en la consecutiva y en la vida en general hay situaciones que, en teoría, nos ponen nerviosa. Esto es una situación de examen, e18, pero ¡tú eres una intérprete! No puedes estar nerviosa. No me puedo creer que porque estás en cabina y nosotros estamos aquí delante, que somos tus colegas, estás nerviosa, porque esto te perjudica enormemente. Te lo digo porque te haces daño a ti misma, con estos nervios. Empiezas <i>trébuchant</i>, como dicen en francés, o sea, así, traduciendo como a borbotones. No puede ser, e18. Eres mayor, eres intérprete, y esto no puede ser. Y yo no voy a volver por aquí. Te miro a ti y os lo digo a las otras, pero es que a e18 le pasa muy especialmente. Dicho esto, pues claro, todo lo demás se sigue. Bueno, entonces, fruto de tus nervios, e18, has tenido dudas. No es menos cierto que este señor hablaba a un ritmo, si no desenfrenado, era un ritmo difícil de coger. Tampoco era muy rápido, pero tampoco era lento para ellas, ni... No paraba, digamos, ¿no? ¿No lo habéis encontrado? Era <i>relentless</i>, exacto, es lo que le he dicho, implacable. Exacto. Vale.</p> <p>Vayamos al grano. “Disfunción sistólica ventricular izquierda”, o sea, LVSD, es “disfunción”, pero la “sistólica” desaparece muchas veces. Lo digo porque todo lo que pueda desaparecer sin hacer daño, es importante, sobre todo a un ritmo desenfrenado como éste. Y hay una cosa muy elemental, que es, en vez de decir “del ventrículo izquierdo” se dice “disfunción ventricular izquierda”, punto. Cuando se habla de <i>drugs</i>, es mejor decir “fármacos”, “medicamentos”. “Productos” es una cosa como mucho más general o más comercial. Después, fruto de la velocidad de este señor, o del ritmo de este señor, las cosas “resultan en”, el tratamiento “resulta en”... ¿Cómo se dice? ¿Algún voluntario? “Resulta en” no es castellano. Pero bueno, esto lo decimos todos, porque llega un momento que vale más decir “resulta en” que no decir nada, ¿eh? Vale. “Provoca”, “causa”, “da como resultado”, “surte”... Maravilloso.</p> <p>Es “neurohumoral”, o “neurohormonal”, dicen a veces, pero jamás “neurohumeral”. Que puede serlo quizá en otro contexto, ¿no?, algo que tenga que ver con los nervios del húmero; en este caso no lo era. La pobre “adenilatociclasa” ha desaparecido en combate. “Adenilato-” o “adenilciclasa”, etc.</p> <p>Otro punto importante, por lo menos para las dos que he estado escuchando yo, y que es difícil, porque —repito— el orador no ha sido fácil. Hay que intentar captar los nombres de los ensayos clínicos, porque claro, un ensayo clínico que es el “SOVT” a lo mejor se convierte en el “do, re, mi, fa, sol”. Y si no se saben, pues quizá no decirlo, pero sobre todo no confundir al personal, porque es que hay muchos ensayos y la gente que escucha... ¡Ah! Y esto es lo que quería decir al principio, también, e18. Cuando uno va a traducir, a interpretar, a un congreso, no va a un examen. La gente va muy gozosa a escucharnos, porque les vamos a permitir —ya lo he dicho otras veces— entender. Entonces, no nos sintamos juzgados, salvo que lo hagamos muy mal, que es aquello que decíamos de salir por la puerta trasera, pero por lo demás, no nos vamos a juzgar continuamente. Van a intentar entender lo que se está diciendo. De ahí que dijera eso de fijarse en los nombres de los estudios.</p> <p>Los inhibidores de la encima de conversión, los inhibidores de la ECA, se pueden llamar “IECAs”. Todo el mundo los conoce si decís “IECAs”, con lo cual ahorraréis “inhibidores”, y lleva bastante ratito. El “enalapril” al principio ha salido mal, pero después ha salido muy bien. Todos estos “IECAs”, ahora, aunque vosotros les llaméis (y nosotros también) “enalapril”, “captopril”, etc., en castellano les llaman “enalaprilo”, “captoprilo”... ¿no?, con -o final. Pero bueno, que si la omitís, supongo que no pasa nada.</p> <p>[No se oye el comentario del evaluador VI.]</p> <p>Bueno, pero yo les estoy informando. No, es una sugerencia, <i>I share them with you</i>. Después, <i>re-uptake</i> —quizá no lo habéis oído— no es “absorción”, es “recaptación”. Pero probablemente es que no habéis oído el <i>re-</i>, porque ha costado mucho de oír. Yo me ponía aquí al margen que el orador ha ido a un ritmo, eso, no desenfrenado, sino implacable, pero que existen. Haberlos, haylos, ¿eh? También forma parte de la experiencia.</p> <p>e18, lo del tigre te ha salido perfecto. Has vuelto a tus antepasados, a nuestros antepasados, y ahí te has relajado, supongo que te imaginabas al tigre corriendo, y todo el párrafo éste te ha salido impecable, lo cual demuestra que cuando quieres lo puedes hacer muy bien, ¿vale? Vale.</p> | | | | |

A veces te saltas las causas de una situación, y es importante saberlas. La “digoxina”, que lo estábamos comentando antes con eIV, es un fármaco, un medicamento, que unos pronuncian *digoxin?*, *dygoxin?*, *dygoxin?*, *digoxine?* O sea que esto es para una disfunción ventricular izquierda rápida, pero bueno, que estéis al loro de esto. Y después, lo del NEA Heart Association, yo no sé si el profesor les ha dicho que digan “clase funcional”, punto, pero no citáis la NEA Heart. ¿No hace falta? Vale. Después, recordad el artículo (y esto lo hacemos todos también) “metabloqueantes son...” ¡No! “Los metabloqueantes...” si tenéis tiempo. Y después hay cosas importantes, por eso hay que estar muy al loro de lo que dice el orador. Decía “es que estos pacientes, cuando andan”, les puede pasar algo, pero es que resulta que andaban “deprisa”, ha dicho. Han dicho *briskly*, y aquí se ha quedado el *briskly* y hay una diferencia entre andar paseándose y andar “a buen paso”, “a paso ligero”.

Con los diabéticos el lío ha sido bastante importante, pero vamos a dejarlo. ¿Por qué? Porque el hombre iba deprisa, era un momento... *Concern* yo diría que es más “preocupación” que “problema”, o sea, cuando hay un *concern*, ¿no?, todavía no se ha materializado el problema, preocupa que pueda darse, me parece. Otra cosa en la que caemos todos mucho, fruto de la velocidad, es la *cardiomiopathy*. ¿Eso qué es? ¿Eso qué es, e18? ¿Qué es *cardiomiopathy*?

—¿Cardiomiopatía?

—No.

— ¿Miocardiopatía?

— Exactamente. No, es que es muy fácil, ¿eh? Pero recordadlo. La gente lo entiende igual, y todos nos equivocamos y lo decimos. Es un poco como la *pathophysiology*, igual, “fisiopatología”, pues mira... Y después, e18, has resuelto muy bien el tema del *lightheadedness*, porque ha dicho “se verá la luz al final del túnel”, o algo así... *Lightheadedness*... ¿Qué tiene que ver con la luz al final del túnel, *lightheadedness*? Es maravilloso, ¿eh?, me ha encantado. ¿Qué es *lightheadedness*? *Light-head-ed-ness*.

[No se oye el comentario.]

Exacto. Puede ser al final del túnel o antes. Bueno, pues, me parece que ya está. ¿Sí?

Entonces, para el NEA Heart Association, ¿qué opciones tenemos para decir? ¿“Clases funcionales” es lo ideal? ¿O “clases funcionales de la NEA Heart Association”?

[No se oye el comentario.]

—Para acabar, e18 —no sé si me he alargado demasiado—, en un momento dado has dicho, traduciendo muy bien al orador, ¿me escuchas?, “mermar temores”, que me ha encantado. Y eso es lo que te pediría a ti, que mermes tus temores.

Recuento total de palabras: 1.237

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|---|---------|-----------|------------|------------------------------------|
| n°40 | 3ª | III | e04 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e04?</p> <p>Cada oveja con su pareja, y entonces, unos nervios también tremendos. ¿Pasarán? Vale. Mismo comentario que a e18. Es que tened en cuenta que el estar muy nerviosa provoca un trabajo de interpretación mucho peor del que podría ser, que podría ser mucho mejor, no lo dudo. Si algún día no estáis nerviosas, me llamáis por teléfono, que vengo, porque quiero escucharos tranquilas, como escuchará la gente en los congresos.</p> <p>“Simpatomimética”, ¿eh?, no “simpa...”; “simpatomimética”. Me parece que se llama “simpatomimético”, no “simpaticomimético”. Yo he oído “simpatomimético”. Después: la FDA, ¿qué es? ¿Lo sabéis? “Food and Drug Administration”, no “una administración”. Eso es importante, porque los fármacos, ya lo sabéis, en EE.UU., son aprobados después de todo un protocolo por la FDA.</p> <p>[Comentarios ajenos]</p> <p>Bueno, intentad captar los nombres de los fármacos, y si no los captáis, absteneos, porque es espantoso inventarse nombres. Sobre todo es importante —no sé si lo he dicho en otras ocasiones— saber de qué fármaco se va a hablar, la marca que irá en el paquete en el mercado o el nombre científico. Sobre todo si vais a un congreso satélite patrocinado por laboratorios “Fulano de tal”, que son los que pagan y que hay hecho todo el montaje escondiendo el nombre de su medicamento en una serie de estudios clínicos, o lo que sea. No escondiéndolo, pero bueno. Y después resulta —y a todos nos ha pasado— que el nombre de marras nos sale fatal, y entonces viene Diana a la puerta y nos dice “oye (tía), que digas este nombre correcto”. No, es importante, parece una tontería, pero es muy importante.</p> <p>Si hay diapositivas, por favor, leamos bien los nombres. Y ojo con la pronunciación de los fármacos. Ojo con las cantidades, con la posología, porque bueno, han bailado los miligramos y los gramos que... Pensad que según la dosis que digáis por cabina intoxicamos al paciente o matamos a su padre, quiero decir que... Para eso va tan bien el colega, que ya no está tan nervioso y entonces puede anotar.</p> <p><i>Heart rate</i> es “frecuencia cardíaca”. Primero has dicho no sé qué y después ya lo has dicho bien. Después te ha pasado, no “la luz al final del túnel”, pero casi... Bueno, te lo has saltado, lo de <i>lightheadedness</i>. Después había algún párrafo con bradicardia y lo demás ha quedado totalmente fuera de juego. Repito lo de la FDA. Y un estudio es <i>completed</i>. ¿Qué quiere decir <i>completed</i>? Exacto, que se ha “finalizado”, “concluido”, etc. Un producto de <i>sustained release</i>, ¿qué es?</p> <p>[No se oye la respuesta.]</p> <p>Muy bien. No sé cómo... O “de acción prolongada”, también, ¿eh? Me parece que “de acción prolongada” es más correcto en castellano. Bueno, las dosis, ojo con las dosis. Y después te has perdido partes importantes, aunque hayan sido sólo dos palabras, pero tranquilízate e intenta seguir. Todo lo que estoy diciendo, repito, me lo digo a mí misma y hay ocasiones en las que es imposible aplicarlo, por la velocidad, por la forma de hablar del orador, etc., pero si podemos, mejor.</p> <p>Ha habido otro momento en el que el orador ha hablado de <i>advanced heart failure</i>. Eso es “insuficiencia cardíaca...” ¿qué? Sí, sin miedo. “Avanzada”, porque no es lo mismo “avanzada” que “no avanzada”, ¿eh? Esto cambia el criterio para el tratamiento, etc. O sea, te falta información importante. Te costaba seguir al orador, ¿o te has atolondrado? Las dos cosas, ¿no? Bueno. Es igual, vale más perder una frase y recomponerse toda que que todo el edificio se vaya desmoronando. Vale más punto y aparte y volver a empezar bien, porque es que al final ha sido la <i>dégringolade, un peu</i>, ¿no? Y esto no puede ser. O sea, <i>multidrug treatment</i>, “escalar un tratamiento”... ¿existe? ¿En castellano “se escala” un tratamiento?</p> <p>[—Creo que salió la semana pasada.]</p> <p>—Ah. Pero no “se escala”, ¿eh? Se escala el monte perdido, etc. Vale. Y por favor, además de no “escalar” tratamientos, no los “discontinúis”, tampoco, ¿eh? Se “interrumpen”. Que lo mismo es a la inversa. Hay mucha gente que no sabe decir “interrumpir un tratamiento” en inglés, y es <i>discontinue</i>, aunque vayan rápido, ¿eh? Bien, y después, en la última frase, una de las últimas frases, dice la <i>heart failure is real</i> y no <i>rare</i>. Es <i>real</i>. Es un problema “verdadero”, no “excepcional”, “grave”, exacto. Bien, pues vitaminas. No, no, no muevas la cabeza, estamos aquí para aprender, no hay que desesperar, no hay que tirar la toalla, sobre todo. Yo soy una mandada, y me han dicho que os lo diga. Pues aquí está. No tengo nada más que deciros, de momento.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 765 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°41 | 3ª | VI | e02 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>–Pues vamos a saltar a la cabina 2.</p> <p>e02, yo date cuenta que me puse a oírte en la segunda parte de la conferencia, con lo cual no es tan justo, quizás, porque te oí ya habiendo oído tú la primera mitad. Yo creo que tiene cierta ventaja la segunda, porque ya entiendes más de qué va la cosa. A mí lo que más me extrañó fue que no me situaba —y esto puede ser no culpa tuya—, yo no situaba la patología. Yo no sabía si está —y no soy médico, aquí noté muchísimo que yo no entiendo de medicina—, y no sabía si estábamos hablando de la ICC, ¿comprendes?, como congestiva o como crónica. Y no me aclaré. Y algunas veces decías “crónica” y otras veces decías “congestiva”, con lo cual ya el despiste es total. ¡Por mi ignorancia médica! A lo mejor si soy médico me enfado, porque estás confundiendo dos entidades muy distintas. Tanto que yo le pregunté a tus colegas si os habían explicado que son sinónimos una cosa y la otra, y me ha explicado e02 que la doctora mantenía que en este momento se usan como si fueran lo mismo, pero en el fondo había una diferencia. O sea que me llevó casi 5 minutos saber si la ICC era congestiva o si la ICC era crónica. Yo recomendaría que si tienes escrito al lado de unas siglas lo que significa las siglas, que, de vez en cuando, aunque el orador diga las siglas, tú lo digas todo. Sitúa al médico, se lo recuerda al público y es mejor, porque para mí fue realmente lo más difícil, oírte decir “ICC” y a veces “crónica” y a veces “congestiva”. Después hiciste algo que hacemos todos en cabina de vez en cuando, ingresaste “<i>in el hospital</i>”, pero bueno, estas cosas pasan. Se pasa de un castellano bueno y una prestación fluida, y de repente los pacientes los ingresamos “<i>in el hospital</i>”, y suena un poco raro. Tuviste dificultad con los títulos, con los nombres de los estudios. Es absolutamente cierto. Cuando se va a un congreso como éste es preferible si sabes que van a citar estudios llevar una lista con todos los estudios, en un aparte, no en un glosario general, sino bajo un epígrafe que ponga “Estudios”. Y entonces los tienes allí. Porque también, en este caso, me despistaste un poco y no sabía muy bien a qué estudio hacías referencia.</p> <p>Y algo que has oído muchas veces, que tenemos esta manía de hacer perífrasis, dijiste “la insuficiencia se ve compensada”. No es una insuficiencia que se veía compensada, era “mecanismo de compensación”, pero ponéis esta reflexiva... “Verse compensada” dijiste, ni tan siquiera “se compensó”. “Se vio compensada”, “verse compensada”, y esto lo dijiste en dos o tres frases seguidas. Si lo has grabado —¿os grabáis, supongo, no?—, escúchalo. Por lo demás, a mí me parece que has aprendido muchísimo. A mí, personalmente, me parece. Hay un margen para mejorar, cómo no, pero que has aprendido muchísimo. Pero has perdido fluidez, tranquilidad en el tono, fíjate. Es decir, encuentro que no soy tan exhaustiva como III en la corrección de la terminología médica en absoluto, pero yo te recuerdo, porque he trabajado contigo en cabina, yo te recuerdo con un discurso fluido, descansado, no atropellado, en absoluto. Aquí, que vamos nosotros, la interpretación así atropellada, pues no era tu caso. Y sin embargo yo creo que has perdido un poco de fluidez. Quizás por la dificultad de la materia, senzillamente. Y con el tiempo tendrás la misma fluidez en un congreso médico que en un congreso no médico. Pero bueno, es una pena, porque resulta más —como decimos en inglés—, más <i>choppy</i>, no tan redondo, tan fluido como yo te recuerdo en cabina. Pero en líneas generales yo diría que has aprendido mucho, y que eso ya de por sí te debe compensar, ¿no? Ya está.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 642 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|---|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| n°42 | 3ª | IV | e12 | |
| <p>Mira, empezaré con e12.</p> <p>Me gustaría decirte que en general yo he tenido la impresión de que... el discurso de este señor te desbordaba, que cada palabra, cada frase que él decía era como una espada que se te clavaba en el corazón, y has acabado el discurso como la Virgen Dolorosa que sacan en Sevilla para Semana Santa, con el corazón lleno de espadas. Pero, ojo, al final has ganado, ha sido curioso. Me explico: en la voz se te notaba que tenías problemas con este discurso, que te costaba asimilar las ideas, que te costaba reproducirlas en castellano, que te costaba además decir las en español, que tenías algunos problemas de pronunciación, incluso. Se te notaba el esfuerzo, que estabas tragando saliva, que te costaba... Esta sensación de sacrificio la has transmitido muy bien, pero no la puedes transmitir, nunca, bajo ningún concepto. ¿Estuviste tú la semana pasada cuando estaba el evaluador II, no? Aquello de la sonrisa interior y todo eso. Cuanto más difícil sea el orador, tú tanto más tranquila vas a estar, con más aplomo y más relajada. El texto, o la conferencia, nunca te tiene que desbordar, nunca. Siempre con mucho aplomo y mucha tranquilidad. Me ha gustado, sin embargo, porque al final tú has vencido al conferenciante en el sentido de que las ideas generales tú las ibas entendiendo y sabías más o menos reproducirlas, y eso me ha gustado, ha valido la pena, que pese a todos los esfuerzos, lo que tú decías yo lo podía entender. Sabía que era una enfermedad y que este señor estaba proponiendo una serie de fármacos y de actividades para curar esa enfermedad. Ésta era la idea general y luego el desarrollo, también, se iba entendiendo. Pero claro, hay el problema del estilo en el que tú has hecho esta traducción, ya te digo, el sacrificio, el esfuerzo, el sudor... se veía mucho, y esto no lo puedes transmitir tú, ¿de acuerdo? Luego quizás la compañera debería de haber ayudado un poco más. Tú de vez en cuando te girabas a ella y le pedías ayuda. No sé si siempre te la ha podido dar tu compañera, e01, o no, pero por lo menos se ve que hay un indicio de buen entendimiento, ¿no? Ya sabes que puedes confiar en la compañera, que la compañera está dispuesta a apuntarte cosas y eso vale la pena. Recordad que esto es un matrimonio y que vais por parejas, no se trata de dos personas solas.</p> <p>[No se oyen los comentarios]</p> <p>Lógicamente has puesto el esqueleto pero a ese esqueleto le faltaba quizás un poquito de carne, porque en algunos momentos te has saltado cosas. El problema del orador no era que fuera rápido. Este señor, para tomar apuntes o para dar una clase, es ideal. El problema era que este señor no decía nunca paja, todo lo que decía era grano, y si hay grano lo tienes que reproducir. Ya sabes que hay oradores que trufan mucho su conferencia con expresiones que no se traducen, del tipo <i>indeed, as a matter of fact, by the way, ladies and gentlemen, I think I should like to mention that...</i> cosas de este tipo, que son rellenos que no se traducen. Éste, no. Cada cosa que decía la tenías que traducir. Sin embargo, por muy conciso que sea el orador, como ha sido el profesor Beatty, siempre hay una manera de decir lo mismo que dice él, pero con menos palabras. Acordados de lo que os dije la semana pasada: los verbos continuos, por ejemplo, simplifícadlos. Los verbos continuos os obligan a perder muchísimo tiempo, porque tienes que traducir dos palabras o lo que sea. No, procurad sintetizarlos y pasar el verbo continuo a un verbo simple. Por ejemplo, “los pacientes que están siendo, a los que se le está administrando...”. “Pacientes que reciben”, “pacientes que se les da”. No hace falta el verbo copulativo. Luego, cosas como “voy a empezar a decir que”... No hace falta. Con que digas “empiezo con que”, con esto ya hay bastante. No hace falta que alargues tanto la frase como si fuera una goma elástica. No. Ya bastante trabajo nos da el orador como para que encima tú alargues las cosas. No. Procura ser sucinto.</p> <p>Luego las pasivas, también. En inglés se utilizan mucho; en español, poco. “Los pacientes que tuvieron que ser ingresados”. “Los pacientes que ingresaron”, punto. En la medida que puedas procura cambiar la pasiva inglesa por un verbo activo en español o por un “se” impersonal, dado que muchas veces la pasiva inglesa equivale al “se” impersonal, a no querer aclarar el sujeto del verbo. No se trata de una acción pasiva verdaderamente. Por favor, cuidado, como decía VI, con las perífrasis. “Aquellos pacientes que tienen una enfermedad congestiva”, no sé qué... No, no hace falta. “Los pacientes de...” y luego viene el nombre de la condición, de la enfermedad. No hace falta que digas “que sufren”, “que tienen” a efectos de... ya se sobreentiende. “Pacientes de” más la enfermedad, ¿de acuerdo? Esto en cuanto a la forma.</p> <p>Cuidado con los calcos también. <i>And now I would like to specify for you</i>, “ahora me gustaría especificarles para ustedes”. Es mejor utilizar el “les”, el complemento indirecto en español. “Me gustaría explicarles”, “me gustaría aclararles”, “me gustaría especificarles” que... Como esto no existe en inglés, utilizan mucho el <i>for</i>. <i>Would you do this favor for me?</i>, “¿Me harías este favor para mí?”, no. “¿Me harías este favor?” Esto es una cosa castellana que el inglés no tiene y sustituye por el <i>for</i> más un pronombre. En castellano tenemos los</p> | | | | |

pronombres complemento indirecto: “les”, “le”, todo esto.

Oí algunas cosas de vocabulario, sin embargo, que me han gustado. Por ejemplo, el nombre de la enfermedad, la insuficiencia ICC, primero has dicho el nombre *in full*, al completo, y luego a partir de ahí ya has dicho sólo las siglas. Eso está muy bien, permite ahorrar muchísimo tiempo. Luego has hecho lo mismo también con la insuficiencia ventricular izquierda, también has aplicado el mismo sistema. Para ahorrar tiempo está muy bien. El *dramatic*, no has caído en la trampa y has dicho “sorprendente”. Perfecto. Por mí está bien. Mientras no digáis “dramático”. “Un aumento dramático”, o sea, que hace llorar a todo el mundo. No. Esto no existe. Un aumento “fuerte”, “importante”, “espectacular”... una cosa de ese tipo. Sin embargo, en algunos momentos has tenido problemas con el vocabulario, y en este momento ha fallado el compañero. Por ejemplo... y han sido además palabras que no has traducido y te han hecho perder el hilo de lo que venía después, porque era precisamente aquellas palabras en las que descansaba todo el sentido de la frase. Por ejemplo, el *surge*, que equivale a un *flare*, a una exacerbación, el *surge*. El *exertional dyspnea*. No has entendido lo que era el *exertional*, quizás. *Exertional* viene de *exertion*, “ejercicio”. Pues la “disnea causada por el ejercicio” o la “disnea por ejercicio”, quizás. Aquí no hay manera quizás de traducir el *exertional* por una sola palabra. “Disnea causada por ejercicio.” Esto, ves, te ha hecho perder el hilo, porque no sabías como traducirlo y no has podido continuar la frase, te has perdido en los dos momentos, has dejado la frase sin traducir porque esto te hacía falta. Y era lástima, por que más o menos vas siguiendo bastante bien, a tu manera, y ha sido una lástima que por estas dos palabras perdieras toda la frase.

Lástima la imagen aquella del tigre, que no la has entendido. Y además se veía muy claro y él la ha explicado muy bien. Lástima que no la has entendido y, por lo tanto, no la has podido transmitir. Es una lástima porque estaba muy bien explicada. El *stress*, has dejado el “estrés”. No. Procura buscar una traducción para *stress*. Según el caso puede ser “esfuerzo”, “tensión”, “solicitud”, una cosa de ese tipo. Todo depende del contexto, lógicamente.

Una cosa, por favor, evita la ecolalia, repetir la última frase, la última parte, perdón, de cada frase. Esto lo has hecho en dos momentos. Me parece que era porque has perdido lo que venía después en el original inglés. Has dicho “se han producido unos efectos en unos pacientes... en unos pacientes”. Seguramente que el original decía “unos pacientes...” de la enfermedad tal y tal. Tú no has pillado la enfermedad y para no dejar así la frase colgando, lo has repetido. Pues no, más vale que cortes. “Se han producido efectos en unos pacientes.” Ya está, y no te lías, porque si no caes en la ecolalia. Más adelante lo has repetido con “la sustancia” tal, “que administrada ha causado una mortalidad más baja... una mortalidad más baja”. O sea, como si la primera vez dudaras de lo que estás diciendo y la segunda vez ya lo confirmarías. No. Con que lo digas una vez ya hay bastante, si es que estás segura de lo que está diciendo el orador. ¿De acuerdo? No, por mi parte no tenía nada más que decir. Ya te digo, quizás, claro, como decía... me parece que lo ha dicho VI antes... a ti te ha tocado en cierto modo lidiar con la más fea, la primera parte del discurso, el que viene después lo tenía un poquito más fácil. Y quizás ha sido eso el motivo por el que se ha notado tanto el esfuerzo con el que estabas traduciendo, que estabas sufriendo, que lo estabas pasando mal. Esto, por favor, procura combatirlo de la manera que puedas, ¿eh? El hecho de que se nota mucho el esfuerzo con el que traduces, por favor, procura corregirlo. Porque ya te digo, en cuanto a contenido, faltaban cosas, pero en principio se podía seguir. Diferenciabas bastante bien lo que era importante de lo que no era tan importante, y lo que era importante sí que lo has reproducido. Lo que era quizás importante pero secundario, aquí ha fallado algo, pero el discurso que tú decías se podía seguir bien, ¿de acuerdo?

Recuento total de palabras: 1.666

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|---|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| nº43 | 3ª | VI | e01 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e01: En lo de economía, cuidado con las pasivas, cuidado con las perífrasis, los verbos continuos ingleses, esto por favor, pasad al verbo sencillo. “Debe ser iniciado”... no, “debe empezarse”, “debe iniciarse”. “Fueron excluidos”... “se excluyeron”. Por favor, intentad ser un poco más concisos con este tipo de cosas. Tenías mucho más aplomo y seguridad que tu compañera, que e12, en principio, e01. Tenías más aplomo quizás porque como ya habías oído, lógicamente estabas un poco más metida en harina que ella. Sin embargo, ha habido momentos en los que has tenido problemas de comprensión del original. Me explico: has tenido problemas con lo de las dosis, los números de las dosis. Han bailado bastante los números, del 1,25, 2,50... es lo que decía antes la evaluadora III. Era difícil, pero en ese momento actúa el compañero, que coge papel y lápiz y, venga, copia la diapositiva. Copia la diapositiva y se la muestra al compañero: “1,25, 2,50, 2,25, miligramos, gramos...”, lo que sea. Cuidado con los momentos en los que no has entendido cosas. Si hay una cosa que no entiendes, más vale que te calles y que no digas una cosa que puede ser una animalada. Esto lo has hecho yo creo más adelante, que había dos momentos en que has dejado de traducir, quizás porque no seguías. Hombre, esto de dejar así una secuencia sin traducir es grave, ¿no?, porque indica que no has entendido el original. En la medida de lo posible procura, no sé, rellenar algo con alguna cosa inocua, por ejemplo “pueden ver los datos en la diapositiva” o algo de ese tipo, porque es un poco terrible, creo yo, que haya un silencio... además un silencio que ha sido bastante largo. No ha sido un silencio de dos palabras, por ejemplo, sino que ha sido un silencio de dos o tres frases. Concretamente cuando he oído “alguien me parece ha ido a buscar el papel”. Ahí, no sé qué ha pasado, pero ha habido tres frases que no... Dime. [No se oyen los comentarios] Luego, cuidado, e01, con los nombres de los productos. El “succinate” y el “tartrate”. Cuidado, el “succinato” y el “tartrato”. Además, era la diapositiva que ha pasado el... era el <i>tartrate</i>, ponía. El <i>tartrate</i>, el “tartrato”. Luego, cuidado, porque ha habido algunos momentos en los que no has entendido el original correctamente, y en vez de callarte, que quizá habría sido lo adecuado, has empezado a salir del paso inventando algo. Por ejemplo, él ha hablado de la “actividad simpatomimética” y tú has dicho la “actividad activosimpática”. Claro, no tiene nada que ver, ¿eh? Y luego más adelante, ha hablado del <i>lightheadedness</i>. Bueno, esto no has entendido lo que era y lo has omitido. Lo malo es que el orador había dicho “produce una serie de efectos secundarios y...” y tú te has quedado con el “y”, porque no has entendido <i>lightheadedness</i>. Él ha hablado de “bradicardia” y no lo has entendido tampoco, no lo has seguido. “Bradicardia”, que se aceleraba la frecuencia cardíaca, ¿eh? Lástima, porque no... quizás por el cansancio. Era ya el final de la conferencia y se empezaba ya a acusar un poquito el cansancio. Luego ha habido un momento en que hablaba de la necesidad de proceder a un <i>bypass implant</i>... perdón, él ha hablado de un <i>pacemaker implant</i> y tú has hablado de <i>bypass</i>. El <i>pacemaker</i> es el “marcapasos”, ¿eh? Cuidado. Una cosa que también os quería decir en general era las inversiones en general, o sea, la secuencia en la que hay siete adjetivos y al final un sustantivo. Esto tenéis que procurar trabajarlo un poco más. Los que tienen alemán ya tienen más o menos una técnica bastante desarrollada a propósito, porque el alemán funciona así. Primero, lo que modifica, y luego, lo que es modificado. Ha habido un momento en que el profesor ha hablado de un test que iba precedido de seis o siete adjetivos, una secuencia bastante larga: <i>the USA-based randomized cohort-free Harvard-originated test</i>. Claro, una secuencia horrible. Claro, tú te has esperado al sustantivo para empezar a traducir, pero cuando ha llegado <i>test</i>, te habías olvidado de todos los adjetivos que le precedían. Mirad, en un caso así podéis hacer dos cosas. Si veis que la secuencia de modificadores es una serie de vísceras o de partes del cuerpo, podéis empezar diciendo “la enfermedad que afecta a...” y decís toda la tira de vísceras que están saliendo. En cambio, si veis que es el nombre de un documento, de un ensayo, de una ponencia, de un artículo de la prensa, en cuanto empieza a decir la secuencia de modificadores, podéis decir “en el documento...” y entonces empezáis por los adjetivos, <i>US-based</i>, “basado en EE.UU.”, <i>randomized</i>, “aleatorizado”, <i>Harvard-originated</i>, “que viene de Harvard”, y luego cuando viene <i>test</i>, ponéis una cuña del tipo “que es un ensayo que...”, lo que te permite empalmar con el bravo</p> | | | | |

que viene detrás, porque seguramente él dirá *the US-based Harvard-originated test, which reported that*, eh, “que reseñaba que”, le metas esta cuña en la que defines de qué tipo de documento se trata y ya te has quitado un peso muerto de encima. Cuando llegue *test*, tú ya puedes decir “que es un test” o “que es un ensayo”, depende de cuál sea la palabra, le pones otro “que” y entonces ya empalmas con el verbo que venga en el original inglés, porque claro, si esperas a *test*, entonces ya te has perdido las siete palabras que vienen antes. O si no, lo que puedes hacer es, a medida que las va diciendo el orador, tú las apuntas en consecutiva y cuando viene *test*, las vomitas todas rápidamente. Pero claro, como las tienes que decir en un segundo, el que te oye, no las va a poder captar todas, porque no podrás vocalizar muy bien. Entonces claro, o decides una cosa o decides otra, pero en la medida de lo posible, procura coger el máximo de modificadores que puedas, ¿de acuerdo?

Y me parece que no tenía nada más que decirte. Una cosa que quería decirte es que has tenido mucho más aplomo que tu compañera, que e12, pero de todos modos, por favor, que el aplomo no signifique descaro, en el sentido de que no te fíes demasiado de ti misma y no inventes. Si no entiendes una cosa, o metes un relleno o te callas, por favor. Pero lo que ha pasado con el *pacemaker* o la “braquicardia” o lo que te he dicho antes... El aplomo está bien, pero por favor, tampoco sin exagerar, ¿de acuerdo?

Recuento total de palabras: 1.086

no era el corazón, era alguna enzima, o algo así, es “degradación”. Y son “estudios controlados”, no son “estudios control”, son estudiados controlados con placebo o con algún otro fármaco. Pero, en fin, aparte de esto, pues muy bien.

Recuento total de palabras: 800

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°45 | 3ª | III | e10 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e10, faltan nombres de fármacos más claros. Las cosas no “consisten de” sino que ¿qué? ¿Eh? Claro. Son tonterías, pero es que, al final, duelen al oído. Y nosotros hemos estado escuchando rato y esto es lo que sucede al público, también, que está cansado. A veces, los cambios de artículo y esto, que es perfectamente tolerable, porque no somos Dios, pero molestan, ¿verdad?</p> <p>Hay un tema, que te cuesta a ti y cuesta a los demás, que es <i>all cause mortality</i>. ¿Qué es <i>all cause mortality</i>? Exacto. Lo que pasa es que en el fragor de la batalla, cuesta. Y entonces a veces te atolondras un poquito y no resuelves, que es lo que hemos dicho muchas veces. Es lógico, logiquísimo, atolondrarse y agobiarse aunque a veces la culpa está en nosotros. A mí nunca me gusta buscar culpables, pero me gusta buscar causas, porque con esta doctora que nos ha dado la conferencia no había muchas razones para atolondrarse, ¿no os parece?</p> <p>[...Comentario aparte de otra evaluadora...]</p> <p>Entonces, te atolondras, te cansas y se produce un silencio. Y ya te acuerdas de lo que dijimos de los silencios, pero por lo demás, bien. Repásate los fármacos. Todo el mundo, eh, nosotros también. Es, como decía antes V, una cosa tan elemental como escribirlos así, es que el mero hecho, la primera vez que se escriben, ya los ves de otra forma, ya no son esa cosa tan monstruosa que dice “¿pero cómo voy a decir yo la denilfosforilfocasa?” Bueno...</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 251 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°46 | 3ª | III | e05 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y ahora, e05, que te hemos hecho trabajar mucho, ya comprendo que ibas cansada. Tú también, con la <i>titration phase</i>, ésa sí que te la has dejado sistemáticamente en la cuneta. ¿Qué es la <i>titration phase</i>? ¿O os la habrías dejado todos en la cuneta? ¿Qué? ¿Qué es eso? Se dice “titulación localizada”. También, “titulación”. <i>Mortality rate</i>. “Índice de mortalidad” no suena a nada. Entonces es o “mortalidad” a secas, bastante a secas. “Tasa de mortalidad”, como la “tasa de supervivencia”... lo de la “tasa”, aquí, a los médicos no les gusta mucho, pero bueno, si lo decís, no pasa nada, pero “índice” suena muy raro. Tú te pierdes a veces, pero has conseguido una cosa: dar una sensación de tranquilidad pasmosa. Entonces, te pierdes, se produce un silencio, pero aquí no pasa nada, “un momento, que vuelvo enseguida”, pausa para publicidad, ja, ja... Pero está muy bien. Hay algunos que se pierden y, entonces, “¡oy, oy, oy! ¿dónde estoy? ¡mamá, socorro!” Y ella, no. Bien. Oye ya has ganado mucho. Después, de lo que no tienes mucha idea, y no sé si los demás lo tienen, es de los conceptos estadísticos, por ejemplo, la <i>p</i> se ha quedado en la cuneta y entonces aparecía un cero coma algo, pero no se sabía si era una dosis o qué. Después, la curva de supervivencia de Kaplan-Mayer es un concepto estadístico; después hay un método de Kox; en fin... Son viejos amigos estadísticos que conviene repasar, porque en los estudios, en los ensayos aleatorizados esos que os gustan tanto, después, los resultados... se presentan unas gráficas, se hace un estudio, se hace otro... por lo menos que suenen los nombres, no hace falta hacer un curso de estadística. Entonces, la perla de esta tarde ha sido “el paciente y su papel”. <i>Patients enrolled</i>. “El paciente y su papel.” Tú ya lo veías en escena. “Doctor, doctor, me duele el corazón.” Pues no. ¿Los pacientes qué son, <i>enrolled</i>? “Reclutados”, “captados”. Ojo con las cifras, lo digo a todo el mundo, a nosotros también. Y los programa están compuestos... <i>por</i>, en ese caso era <i>por</i>.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 352 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°47 | 3ª | III | e03 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y la señora e03. Muy bien, francamente bien. <i>No comment</i>. No, no, de verdad, lo siento, no lo siento, me alegro, pero francamente bien. Enhorabuena. Muy segura. Mira, “transmisión fiel y completa del mensaje”. Has transmitido fielmente y completamente el mensaje. “Terminología precisa”. Precisa y preciosa. “Voz y tono adecuados”. Sí, señor. “Claridad y puntuación”; sí, señor. “Corrección lingüística”; muy bien. “Capacidad de resolver los problemas de velocidad y densidad de información”; muy bien. “Resiste, se agarra y no tira la toalla”. En España no sabemos aceptar que la gente nos diga que uno es guapo o que tiene buen tipo o que es buen profesional, o lo que sea. Pues hemos de empezar a... En el extranjero, te dicen “Oye, que vestido más bonito llevas” y tú dices “sí, gracias”. Aquí, no. Aquí “me lo he comprado en Mango, en las rebajas, y me ha costado una porquería y además es del año pasado”. ¿Por qué? Oye, es falsa modestia. No, las cosas como sean. Yo a cada uno le he dicho lo que me parecía. Hoy, a e03, le ha salido bien. A lo mejor otro día no le sale tan bien. Yo deseo que a todos nos salga como a e03, pero no puedo decir otra cosa, e03, o sea que, enhorabuena. ¿Vale?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 216 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°48 | 3ª | V | e15 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Well, e15.</p> <p>Let's see, which one is e15? Down there, e15, all right. I listened to you for thirty minutes, so I have more things to say, because that's what is set for me to do, thirty minutes! So I had to do what the boss says. All right, e15. At the beginning, you were choppy, you were kind of choppy, and I could see that you were not particularly smooth. So you need to calm down, take a deep breath, calm down, and convey self-assurance. You corrected yourself too frequently.</p> <p>I'm just going to go through everything as I wrote it down. As evaluator III already said, you left out "titrated", many people made that mistake as well, but that's right, because when in doubt, leave it out. That's the right thing to do. The Framingham study, whenever that came up on two occasions, you just didn't say it. But what to do when you come across a very difficult word that you've never heard and you can't say "Framingham"? Just say "this study", <i>este estudio</i>, you know, that's ok, if you can't say it, just let the people know it's a study that is being referred to. When the speaker said "it's a public health situation" or "study" or whathaveyou, you just said <i>salud</i> but you have to put the "public" there as well, you know, <i>salud pública</i>. And sometimes you got lost and you stopped midway through a sentence. Because I could see that you were slightly nervous, but try and remedy that situation in the future. And whenever you make a mistake, don't say <i>perdón</i>. You said it frequently, and all it does is call attention to your mistake, because many times people don't even realize that you are making a mistake, so if you don't say <i>perdón</i> nobody even notices. So just don't say <i>perdón</i>. Well, also on one occasion, when the doctor said "cardiomiopathy" in English, you didn't say it the correct way into Spanish on the first occasion, but on the second you did, so that was very good. And also I wanted to say that you said some words very well, I was pleased to hear <i>hemostasia</i>, that's good, because it's very confusing, it's very confusing for me, I never can remember which is Spanish or which is English, so that's very good. And other words, "hard output", "red and angion tension systems" [incomprehensible]... And when the doctor said something is "chronic", you know, bla, bla, bla and one of the adjectives is "chronic", be sure to say it's chronic, because it's a very important adjective. Your numbers were correct, so that's very good. Also I noticed that you as well as others said <i>la digital</i>. That's good because frequently people make the mistake saying "digital" and it's easy to make that mistake. Let's see.</p> <p>Also, the doctor said "the NDC study", you just said "the study", you didn't say "NDC". Well, it's always important to mention the study. Also, I think you need to calm down, it would be a good idea to read out loud and practice and try not to be nervous, and you'll be doing just very well in the future. Ok?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 532 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°49 | 3ª | V | e13 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e13, I had you for fifteen minutes. e13, you also need to calm down and you need to be smoother, and please don't say <i>perdón</i>. All it does really is call everyone's attention to these slight mistakes. Many people don't even notice, so just don't say <i>perdón</i>. Your numbers were good, you were quite good getting your numbers, I was pleased about that. And also you said <i>fármaco</i>, that's very good as well. Your terminology was fine. You just left out words on some occasions, like "dosedependency", you didn't even say that. And when the doctor said "range", you said "treatment", <i>tratamiento</i>. It's "ranges" in that. A few words you left out, but that's ok, with practice you'll be able to improve all that. Also the word "10-year followup" was mentioned, but you said <i>desarrollo</i>. It's not that. You said <i>la NIA</i>, that's good, but I should hope that you would, because we had talked about it so much beforehand. Also you said <i>la digital</i>, I was pleased to hear that. <i>Titrated</i>, you didn't say it, obviously because you didn't understand it, I didn't hear you say it, but that's ok, if you just don't know it, you can't say it. And I could also notice that towards the end you would calm down, and you were going more smoothly and you sounded a lot better, and that's very good, so keep up the good work, that's very good!</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 232 | | | | |

| n°50 | 3ª | V | e16 | Unidad de análisis / Corpus |
|--|----|---|-----|-----------------------------|
| <p>e16? Ok, I had fifteen minutes with you as well. And I was pleased to hear that the first sentence you said was <i>titulación</i>, I think that was super, great, and your numbers were good. Something that III also mentioned: I noticed that you left out the “Kaplan-Mayer curbe”. You said “curbe”, but you left the “Kaplan-Mayer” out, at least you said the “curbe”, so that’s better than nothing, but it’s very important to get that “Kaplan-Mayer” in there, these expressions are important to bear in mind, always. You were quite smooth and your terminology was fine. You said <i>países</i>, <i>perdón</i>, <i>países</i>. Just don’t even say <i>perdón</i>, just leave it <i>paises</i>, because then everyone will notice that you said <i>países</i>. You see what I mean? Just leave it, just leave it. And you said the <i>IECAs</i>, that’s very good as well. I think you conveyed your message well, you were clear, your voice was clear, and you had good punctuation, so that was very good. That’s what I saw in fifteen minutes, so keep up, you’re doing well. Thank you.</p> | | | | |
| <p>Recuento total de palabras: 179</p> | | | | |

| nº51 | 3ª | IV | e14 | Unidad de análisis / Corpus |
|--|----|----|-----|-----------------------------|
| <p>–Yo he tenido la oportunidad de escuchar a e14 durante un cuarto de hora y, después, a e11 y, luego, e09. Entonces en principio quiero empezar con una felicitación a los tres, por igual, en cuanto a contenido, porque el contenido ha sido perfecto en los tres casos, al menos el rato que he oído yo, la fidelidad, “transmisión fiel y completa del mensaje”, pues ha sido total.</p> <p>La fidelidad entre lo que decía el vídeo y lo que decíais los tres era perfecta, y de contenido no tengo nada que decir. Yo, cuando oigo una traducción, lo primero que lógicamente estudio es el contenido. Como el contenido no refleje el original, por mucho que el castellano sea correcto, con pausas y puntuaciones y todo esto, a mí no me sirve.</p> <p>Luego ya, más concretamente, me gustaría destacar una cosa que no han destacado ni V ni III, pero a mí sí me gustaría destacar. Ha sido la conferencia del orador. Ha empezado a una velocidad más o menos como el primer orador. Más o menos al cuarto de hora, diez minutos, de haber empezado la conferencia se ha disparado, y en ese momento ha sido muy curioso ver como habéis... y se ha mantenido disparada hasta más o menos los últimos diez o quince minutos... y me ha hecho mucha gracia ver cómo el problema lo habéis resuelto e09, e14 y e11, cada uno a su manera, pero los tres de una manera que a mí me ha parecido muy buena. e14 ha hecho lo siguiente, y e11, también: han cogido el toro por los cuernos y se han ceñido perfectamente al orador, como si fueran lapas, se han enganchado a él. Y no le han perdonado ni una sola palabra. Todo lo que decía el orador, lo decía el intérprete también. Lo cual está perfecto, porque, primero, no han perdido nada de información, pero claro, lógicamente, esto les ha llevado a hacer algunos calcos, a hacer calcos, y no es que sean calcos demasiado incorrectos, pero claro, da la impresión de que es una traducción, de que no es un original. Me explico: en el caso de e14, que ha sido el primero, “la filosofía tras ello”, <i>the philosophy behind it</i>. “La filosofía subyacente” es solamente “la filosofía”. Punto. Otro caso muy curioso, el orador ha dicho en algún momento, <i>patients are very few in number</i>. Tú has traducido “los pacientes son pocos”. Claro, como has dicho “son pocos”, te has dado cuenta de que el <i>in number</i> no hacía falta traducirlo, pero te ha parecido que tienes que redondear la frase de alguna manera y has dicho “de hecho”, “los pacientes son muy pocos, de hecho”, que está muy bien, pero no hace falta que malgastes saliva inútilmente, ¿eh? Luego, algunas cosas con las que tienes que tener cuidado, e14, es con el uso de algunas conjunciones, por ejemplo, “en el mismo orden como en el original”. “En el mismo orden <i>que</i> en el original.” Esto viene dado por el calco que has hecho del inglés. Otro caso de calco: “mi conferencia durará no menos que una hora”. No. Es “como mínimo” y “como máximo”. <i>No more than</i> y <i>no less than</i>. Debes jugar con el “como mínimo” y “como máximo”. Y luego es “durará no menos <i>de</i> una hora”, no “que”. En general, los tres habéis tenido alguna especie de vacilación con “pacientes de” y “pacientes con”.</p> <p>Lo que os voy a decir ahora es bastante discutible, pero con gente que son unos virtuosos en el uso del castellano, lo que ellos aconsejan es que digamos “pacientes de” + la patología, desde “tuberculosis”, “de cáncer”, “de tisis”, lo que sea, y “pacientes con” + el tratamiento: “pacientes con aspirina”, “pacientes con digital”, “pacientes con adénérgicos”, “pacientes con sulfato de potasio”. Esto además viene muy bien, el uso del “con” y el “de”, cuando no dé tiempo de repetir lo que dice el orador, y si por ejemplo el orador dice “pacientes que sufren de cáncer”, con que digáis “pacientes <i>de</i> cáncer”, ya lo tenéis arreglado. “Pacientes que reciben un tratamiento a base de sulfato.” Con que digáis “pacientes <i>con</i> sulfato”, ya hay bastante. Lo mismo pasa con el “debido de”: “mortalidad debida a un aumento de las infecciones”. Con que digáis “mortalidad <i>por</i> aumento de las infecciones”, con esto ya hay bastante. Recordad que el “por”, el “de”, el “con”, son estructuras en castellano muy útiles y muy fructíferas, que rinden muchísimo. Utilizadlas: “muerte <i>por</i> asfixia” en vez de “muerte debida a por asfixia” [<i>sic</i>]. Es mucho más breve.</p> <hr/> <p>Y luego, me quedo en e14, primero, y luego iré a por e11 y e09. Ya te digo, e14, ha habido algún caso de calco, pero no porque no tú sepas hacerlo en castellano, no porque no sepas tú traducirlo, sino por un problema de velocidad. La velocidad, no es que te haya hecho perder el hilo, en absoluto, pero lógicamente, si tenías que ceñirte, tenías que mermar capacidades en otro lado, que ha sido que no has tenido tanta rapidez de reflejos para solucionar el calco. Pero vamos, ya te digo que son cosas de estilo, que no tienen ninguna importancia, en absoluto, que son bastante, dentro de todo, aceptables.</p> | | | | |

De contenido, muy bien. No ha habido ningún vacío de información, no has perdido el hilo, no tengo nada que decir al respecto. Una cosa, e14, procura ser un poco más sucinta en algunas cosas, por ejemplo, el “aproximadamente”, *approximately*, perfecto si dices “aproximadamente”, pero recuerda que tenemos el “casi”. Además, el ponente ha trufado mucho su discurso con estos adverbios largos acabados en *-mente* en español. El *simply, approximately...* Con que digas “casi”, ya hay bastante. Luego, en inglés aparece bastante la estructura del verbo *to be* seguida de una adjetivo: *is deleterious, is favorable*. Todo el mundo traducimos perfectamente y muy correctamente “es dañino”, “es perjudicial”, “es favorable”. ¿Por qué no haces una cosa? ¿Por qué no vas a por el adjetivo y lo cambias por un verbo? Y dices: *is deleterious*, “daña”; *is favorable*, “favorece”. Ahorras una sílaba, pero es un ahorro de un segundo que puedes utilizar en otra cosa. No te quedes con el verbo *to be*, porque el verbo *to be* sólo sirve para estorbar en español. Ve directamente a por lo que siga el verbo *to be*, sea un participio, y cámbialo por un verbo, o sea el adjetivo, y cámbialo por un verbo. ¿De acuerdo? El “corazón dañado”. Está bien, pero ¿por qué no dices “el corazón patológico”, por ejemplo? ¿O el “corazón enfermo”? Está bien lo de “dañado”, pero simplemente es una variedad más que te doy, por si lo tienes que repetir alguna vez más a menudo. Cuidado con alguna pasiva, ya te digo, no porque no las sepas solucionar, sino por que la velocidad te ha impedido concentrarte en la solución de la pasiva. “Deberían ser evitados”; “deberían evitarse”, ¿de acuerdo? Ya te digo, e14, te hago solamente comentarios por estilo, porque en cuanto a contenido no tengo absolutamente nada que decirte. En cuanto a trasmisión del mensaje, completa.

Recuento total de palabras: 947

| nº52 | 3ª | IV | E11 | Unidad de análisis / Corpus |
|---|----|----|-----|-----------------------------|
| <p>e11, es lo mismo que e14, más o menos, te voy a comentar cosas de estilo, porque de contenido, de vocabulario, no tengo nada que decir. La velocidad a ti te ha hecho ponerte mucho más en tensión. Así como e14, más o menos, iba bastante tranquila, tú te has ceñido al original, te has pegado al orador, ibas a su misma velocidad, pero se te notaba mucho más tenso. No te has perdido en ningún momento, eso es cierto, pero el aplomo que tenía e14, tú no lo tenías, a pesar que tu traducción ha sido correcta constantemente. No tengo nada que decir al respecto. También se reflejaba tu tensión en tu entonación. No entonabas. Te limitabas a decir las frases, pero sin marcar cuándo empezaban ni cuándo acababan. No es que sea una cosa demasiado importante, pero respetar estas cosas permite hacer, digamos, una traducción mucho más animada. Marca la diferencia entre una buena traducción y una traducción perfecta, de un 10. Se notaba que tragabas saliva, además. ¿Alguna cosa de nariz, a lo mejor? Ah, vaya, vaya, lo mismo que e09, entonces.</p> <p>Y luego una cosa que te quiero decir, e11, es que procuras lo que he dicho antes en el caso de e14: cuidado con los calcos. Lo que tú has hecho se entendía, pero claro, no sonaba a español. Me explico: “resulta en”, que ya ha salido antes. No hace falta que traduzcas dos palabras, con que digas “provoca”, “causa”, “engendra”, “origina” o, simplemente, “da”. <i>Cancer results in death</i>, “el cáncer da muerte”. Ya está, con eso ya has cumplido.</p> <p>“La toma de alcohol”; “consumo de alcohol”, mejor. <i>To prescribe</i>, lo has repetido varias veces, “recetar” más que “prescribir”, “prescripción”... “recetar”. Y luego, por favor, lo que he dicho siempre, procura ser un poco más conciso. Si el inglés te da tres palabras, tú procura traducir ese concepto en una sólo palabra en castellano. Los verbos continuos ingleses: “fueron bastante decepcionantes”; lo que le he dicho antes a e14, el verbo <i>to be</i> + adjetivo, ve a por el adjetivo y cámbialo por un verbo. “Los resultados decepcionaron”, más que “fueron decepcionantes”. Es lo mismo, pero más corto. “Los fármacos con actividad vasodilatadora”; no hace falta, “los fármacos vasodilatadores”. Directamente a por lo que da significado. Las palabras que no dan significado, no las traduzcas, tú ve directamente a lo que dé significado, ¿me entiendes? Luego, el <i>to play a critical role</i>. Si te da tiempo, perfecto que lo traduzcas por “desempeña un papel crítico”. Nunca “jugar”, “jugar un papel”, no, porque es calco. Pero en vez de toda esta serie, ¿por qué no dices simplemente “afecta”, “influye en”, “impacta en” o “afecta”, simplemente, que es mucho más conciso? Como ibas ceñido al ponente, has dicho “la excreción en cuanto sodio y agua”, cuando sería “la excreción de agua y sodio”, porque ella lo ha dicho, <i>excretion in terms of both sodium and water</i>. Claro, si vas ceñido, acabas diciendo cosas que en castellano no resultan. El “simplemente”. <i>Simply</i>, el ponente lo ha dicho muchas veces. ¿Por qué no dices simplemente “sólo” o “sin más”? “Este resultado es simplemente un estudio que...”; “este resultado es sólo...”, etc., ¿de acuerdo? Ya has visto que son sólo cosas de estilo. En cuanto a contenido, forma de presentación, no tengo nada más que comentar.</p> | | | | |
| <p>Recuento total de palabras: 903</p> | | | | |

| nº53 | 3ª | IV | e09 | Unidad de análisis / Corpus |
|---|----|----|-----|-----------------------------|
| <p>Por último, e09, te felicito, porque de los tres has sido la que ha dado una sensación de más aplomo, más calma, de serenidad. Eso ha sido una cosa muy curiosa porque no se notaba en absoluto que la oradora iba rápido. e14, un poco, y e11, más, daban la sensación de que la oradora en efecto iba rápido, y por lo tanto ellos aceleraban. Tú, no. Ibas a una velocidad muy buena, muy serena, sin dar en absoluto esa sensación de premura y de apresuramiento.</p> <p>Ah, una cosa: me ha gustado mucho, en el caso de e14 y de e09, que os habéis ayudado mucho. Os he visto muchas veces que os estabais apuntando cosas. e09, sobre todo, estaba constantemente con la vista abajo cuando traducía e14, porque estaba buscando cosas seguramente, ¿no? Y también en el caso de e14, también se ha visto que le apuntaba cosas; por ejemplo, la definición del carvinolol, que era “alfadrenérgico antagonista”, no sé qué, no sé cuántos. Tú has ido enseguida, se lo has apuntado, y ella no ha tenido más que leerlo. Eso es un detalle que verdaderamente me gusta y aprecio. La velocidad de e09 luego ha sido la más moderada, no ha dado la menor sensación de que el orador fuera más deprisa.</p> <p>Y, luego, la verdad, me ha gustado mucho la economía del lenguaje con la que has traducido, e09. Quizás por el hecho de no poder hablar, te has visto obligada a decir mucho en poco, y eso se ha visto. Me explico: en vez de decir <i>I am referring to</i> has dicho “me refiero a”. Siempre que había un verbo continuo tú lo has pasado a un verbo en su forma sencilla. <i>The test had its background on</i>, “el test se basó en”. Perfecto, en vez de “tenía su base en”, que es lo que hubiéramos dicho. Más ejemplos: <i>patients were eligible for</i>. Cualquiera hubiéramos dicho “los pacientes eran susceptibles de”. <i>Were eligible for recruitment</i>. No, tú has dicho simplemente “los pacientes se incluyeron en” lo que fuera.</p> <p>Una cosa, e09, cuando el ponente ha hablado de los porcentajes de pacientes, con que digas al principio “por ciento”, ya hay bastante. “Los pacientes eran mayores de 45 en un 10%, mayores de 50 en un 5, mayores de 52...” No hace falta que digas el “por ciento”, “por ciento”, “por ciento”, “por ciento” y “de los pacientes”. Con que digas una vez la palabra “pacientes” y la palabra “porcentaje”, es bastante. Lo demás, límitate a decir el concepto y la cifra, o la cantidad, a continuación. El ponente utilizaba mucho la forma inglesa <i>can + to be + participio</i>: <i>data can be seen on the chart</i>. Tú muy acertadamente has traducido por “los datos se ven en la pizarra”. El uso del “se” en este sentido, impersonal, del inglés. Ha sido un detalle que me ha gustado mucho.</p> <p>Ha habido, sin embargo, algún pequeño problema, ha habido un vacío, ha habido un momento en que has dejado de traducir, y lástima porque ibas perfectamente, pero ésa ha sido la pequeña peca, por así decirlo, que ha estropeado todo el conjunto, porque ibas muy bien, ¿qué te ha pasado? Ah, ya me lo he imaginado, que estabas tosiendo y que no has seguido. Has tenido algún pequeño problema de vocabulario, en el sentido de “apoptosis”, que has dicho “apoptisis”. Seguramente que ha sido un <i>slip of tongue</i>. Seguramente que ha sido un descuido, un <i>lapsus linguae</i>. El “accidente vascular cerebral”, pero luego te has corregido, has dicho el “ACV”, el “accidente cerebral vascular”. Ha sido también un <i>lapsus linguae</i>. Sólo ha pasado una vez y enseguida ya has seguido con el “ACV”, “ACV”, “ACV”.</p> <p>El <i>assumption</i>, el <i>assumption</i>. No es que lo hayas traducido mal, tú has dicho “afirmación”. Un <i>assumption</i> es más bien algo que todavía está por demostrar. Una cosa que se afirma es una cosa, digamos, ya consolidada, que no se cuestiona, pero es que un <i>assumption</i> es más bien una teoría o una hipótesis. Es un pequeño matiz, ves, porque no afecta en absoluto a la traducción que tú has dado a lo largo de la conferencia. Es simplemente una cuestión de matiz.</p> <p>Ya te digo, a mí me parece que a los tres, tanto e11 como e09 como e14, la fase de la comprensión del original, ya la habéis dejado atrás. Ya lo entendéis y punto. La fase de manejo del vocabulario, también la habéis dejado atrás. Ahora creo que los tres tenéis que estar ya en la fase del estilo, de perfeccionar, y ya no cosas grandes de estilo, <i>la petite bête</i>, <i>les petites bêtes</i> en el estilo, procurar ir las perfeccionando, nada más. Porque es precisamente lo que diferencia la buena traducción de la traducción sobresaliente y con nota. ¿Me explico? O sea, no tengo nada más que decir y os felicito a los tres, ¿de acuerdo?</p> | | | | |
| <p>Recuento total de palabras: 1053</p> | | | | |

4ª jornada del corpus
Tema: Programa Lepra 2000
Enfermedades dermatológicas importadas

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº54 | 4ª | I | e01 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>–(...) [Estoy de acuerdo con III, que es estupendo traducir a un señor con tanto entusiasmo, que le gusta tantísimo lo que hace, pero yo, con mi limitación del oído izquierdo y tal como hablaba él, me las hubiese visto y deseado para traducirle, porque ahora al final le estaba escuchando directamente a él y yo hubiese salido de la cabina y le hubiese dicho a la azafata “ponle el micrófono, mátale, haz algo”, porque es que, de verdad, yo... Uy, por favor, ha sido difícil. Muy interesante para escucharle así, interesantísimo, pero realmente, un ponente muy difícil. Así que eso quiero que vaya por delante, porque de verdad estaba pensando “si yo tengo que hacer esto, vamos, estaría muerta ahora”. Porque le oía muy mal, yo le oía fatal a él. Después, cuando me he puesto los cascos para sólo oírle a él, digo “pero si es que lo tenía totalmente en sonido ambiente”.]</p> <p>Bueno, pero, en fin. e01, también te evalué la vez anterior, y encuentro que has mejorado, que has progresado. Eso para empezar. Luego, empiezas bien, teniendo en cuenta lo que digo, la dificultad del ponente, que no habla excesivamente bien, iba deprisa y, encima, sin micrófono, con lo cual, perfecto. Luego, efectivamente, te sigue pasando un poco lo de la otra vez: todo lo que es general, lo captas muy bien, es decir, lo entiendes muy bien y lo vas diciendo con seguridad, con entonación y tal, pero cuando se meten cosas demasiado de los relatos médicos, de las cosas del bacilo... La verdad es que era muy complicado, era muy difícil, habría que haber estado realmente como estabas tú un rato, con los ojos cerrados e intentando captarlo todo. Ahí te pierdes un poquito. Pero sigues adelante, no tiras la toalla y, luego, sí, donde te has perdido una cosa que no era médica era el relato del Land Rover y el conductor analfabeto y todo... bueno, que hasta él sabía quién tenía la lepra y qué tipo de lepra tenían, bueno, eso pues no lo captaste. Pero bueno, intenta resolver la situación intentando... porque vas pasando por distintas fases: tú eres la primera que cogí, entonces, primero empiezas de una forma; luego, como ves que es difícil, intentas escucharle, entenderle y resumir sin dejar cosas, lo cual, a veces, es muy difícil, porque este hombre tenía muchísimo material, una cantidad de datos impresionante. Por eso te pierdes en la evolución del bacilo. Allí hay un pequeño silencio. Ahí la descripción queda un poco insegura y la frase no queda del todo bien cerrada. Pero, en palabras generales, pues pienso que sí, que has mejorado, tienes una mayor seguridad, pero tienes que practicar, practicar y, sobre todo, tienes que intentar o aprender más de cómo hablan los médicos, que no es gente normal y corriente cuando hablan. Es decir, no es verdad: cuando cuentan las cosas, y además este señor que lo contaba todo... mezclaba todo, la forma de hablar de un señor normal y corriente con luego al mismo tiempo lo complicadísimo que era, porque vamos, yo he hecho una sola cosa de lepra, hace quince años, y es la única que había hecho, o sea que es realmente complicado. Pero vamos, mejor, ¿eh?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 386 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°55 | 4ª | I | e10 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e10: Yo a ti no te había evaluado nunca, me parece, ¿no? Cuando te empiezo a oír, estás perdida en el tema del aceite y el microscopio, que eso fue un tema bastante complicadillo, sí. Exacto. Y ahí no sigues demasiado bien al orador, y da la sensación de que no le estás entendiendo bien y de que no le estás captando lo que quiere decir. Es decir, como yo había estado escuchando a otra persona, es difícil, siempre hay un momentito que te quedas un poco perdida tú misma, ¿no? Se te escapan detalles de la descripción del índice bacilar, de lo bacteriano, también no era el cuñado sino que era el suegro y te lías con la relación familiar del señor. No, perdona, fue ella. Era el suegro, no era el cuñado. Era el suegro y el yerno, pero tú cuando era suegro dijiste “cuñado”, y claro, luego no había quien saliera del entuerto. Bueno, pues nada. Y si lo hiciste tú, peor para ti. Bueno, y entonces, ahí ya te has estado perdiendo un poco, has tenido varios silencios, dejas inacabada la historia del bacilo, nunca se sabe por qué empieza y por dónde acaba. También cuando habla del micobacterio y lo compara con el... ahora mismo a mí también se me ha olvidado, el de la lepra... ¿cuál era el micobacterio que comparaba? ¿La tuberculosis? Pues bueno. Y allí te has perdido en la descripción de las pruebas que hace, los tests que hace. Te perdiste. Realmente, ahí, yo te he visto perdida, vamos. Y también, en un momento dado, a lo mejor si llegas a tener gemelos, no sé si tenías gemelos para ver, había diapositivas muy pequeñitas con el texto que a lo mejor te hubiesen podido ayudar. Yo no lo veía desde aquí con gafas tampoco, pero vamos, puede que lo hubieras podido ver mejor. Pero bueno, así como la primera parte estabas titubeando, en la última parte te perdiste. Yo creo que, más que falta de que comprendas el inglés, lo entiendas, no lo entiendas, que ahí te perdiste en lo que decía él y ya no sabías por dónde salir. Vamos, creo que es lo que te ha pasado, ¿o no? ¿Sí? Vale.</p> | | | | |
| <p>Recuento total de palabras: 371</p> | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|--|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| nº56 | 4ª | I | e05 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e05:</p> <p>Bueno, a ti te he tenido mucho más tiempo, así que he tenido más tiempo de estar escuchando más rato. La descripción de las lesiones, al principio, era realmente la parte, no más fácil, pero sí más sencilla porque la tenías delante y la podías ver, ¿no? Y ahí ibas bien. Los nombres, alguno te podía fallar, pero seguías bien la descripción y lo decías con voz tranquila y bien. Creo que pides demasiada ayuda a tu compañera. Te fías demasiado de ella. Por lo menos, te he estado mirando, muchísimo, como pidiendo el asentimiento, ¿sabes? Dices algo y miras para ver si lo has dicho bien. ¿No os habéis fijado o sí, que lo haces? Es decir, que tú estás hablando, estás traduciendo, y miras mucho a tu compañera como para ver si ella ha entendido lo mismo que tú, y eso a lo mejor te puede hacer perder un poco de concentración con lo que estás haciendo, porque estás demasiado fiándote de lo que ella te va a decir y no de seguir lo que está diciendo él, que a ratos te puede hacer equivocarte. Lo que estás haciendo ahora es lo que haces todo el tiempo. A lo mejor ni te das cuenta, pero estás todo el tiempo, le miras a él y la miras a ella, le miras a él y la miras a ella, ¿sabes? Como diciendo “a ver si lo que está diciendo es lo mismo que hubieras dicho tú”. Bueno. Y aunque vas diciendo todo lo que está diciendo él, te falta fluidez, es decir, el ritmo es un poco entrecortado, a sacudidas, <i>saccadé</i>, como dirían, ¿no?, un poquito... ¿sabes? Que no, que se nota que, lo estás diciendo, y en la mayor parte de las veces lo correcto y lo que está diciendo él, pero como si no tuvieras la seguridad en ti misma de que lo estás diciendo bien. Eso yo creo que es más que otra cosa cuestión de práctica, de horas y horas, porque hay veces que realmente se entiende mal lo que dice el señor y tienes que dar no obstante la sensación de que te lo sabes todo y mejor mal. Y aquí te vuelvo a decir lo de la... porque hay un momento que tienes un silencio y he notado que te esfuerzas en entenderle y te olvidas traducir al mismo tiempo, te quedas callada, y claro, cuando luego vas a traducir, gran parte de lo que ha dicho ya no lo tienes. Entonces, empiezas en otro sitio y no dejas la frase bien acabada, porque no has podido enlazar una cosa con otra. Has tenido un par de esos silencios, no muy largos, pero sí de quedarte callada, de no decir nada, vamos. Que hay veces que a lo mejor será mejor no decir nada que decir una barbaridad, pero en este caso no eran silencios en cosas médicas, sino silencios en general. Y te digo aquí otra vez que te hace falta más confianza en ti y entrenar a hablar con una voz más firme, más segura, y otra cosa que recordé que te dijo creo que fue II la vez pasada, que no puedes dar la sensación de que te estás riendo. Puede que estés nerviosa, pero recuerdo que tú lo dijiste. Y en algún momento dado, da la sensación de que te ríes y, claro, no hay motivo para risa. Entonces, si es risa, no se puede uno reír. Y si es nervios, lógicamente, tienes que entrenar tu voz y aprender tú misma a no reírte, dar la sensación de risa.</p> <p>[No se oyen los comentarios de III]</p> <p>Uno de los dos, fuiste tú. Sí.</p> <p>[No se oyen los comentarios durante un rato.]</p> <p>No, no, pero ves: no es que te estés riendo, pero que a lo mejor es lo que dice III, a lo mejor no eres conciente de ello, es una forma de hablar que induce un poco a que pienses... que a lo mejor es tu voz, que entonces es una cosa que tienes que tener en cuenta, intentarlo, si se puede, porque al final sobre todo es un momento que si el que te está escuchando oye esa voz, dice “¿qué habrá dicho él que ella no ha traducido?”, ¿sabes?</p> <p><i>[III: –¿Me permites? En realidad, esto, justamente, lo que acabas de decir ahora, las frases que has comentado, has hecho un gallo o dos que da la impresión que te estabas riendo. No estamos diciendo que te rías. No, no, sino que da la sensación de que ríes. ¿Sabes que te comenté lo de la voz? Pues a veces se te escapan pequeños gallos que, para quien te está escuchando, dice “¿esta tía de qué se ríe?” Parece que te rías, éste es el problema, parece, parece, no es que te rías. No dudamos que estás haciendo un trabajo muy serio, ¿entiendes? Esto que lo tengas claro, es sencillamente que parece que rías.]</i></p> <p>I: –No, no, yo no he dicho nunca que te estés riendo, que parece que te rías, y por eso pongo aquí al final que supongo que estás nerviosa, pero al final da la sensación de que te ríes. Y claro, eso es una cosa que, probablemente puede ser la voz, puede ser algo que tendrá que estudiarlo y oírte, escucharte a</p> | | | | |

ti misma en cintas. Y escucharte en situación de estar nerviosa, claro, si lo haces en tu casa, tranquilamente, no. A lo mejor, en cintas, en algún momento, aquí hubiera sido bueno, en situación difícil, y ver qué es lo que haces con la voz que da esa sensación. Han sido dos veces, tampoco te creas que lo haces todo el tiempo, pero lo suficiente para lo que dice **II**, que a lo mejor el que te está escuchando dice “bueno, ¿y de qué se ríe, si no ha habido nada de risa aquí?” Hay veces que sí que hay risa y, lógicamente, ahí sí que está justificado, porque si cuentan un chiste no nos está prohibido reírnos.

*[III: –¿Puedo hacer un comentario? Perdona, es que, sobre todo no te lo tomes a mal, ya sabes que yo siempre he dicho por delante que no me gusta hacer las cosas en público, y esta es una prueba de que no todo el mundo sabemos aceptar lo que nos dicen. Y esto no es ninguna crítica. Es un hecho demostrado, porque lo ha notado **I**, lo noté yo y no sé si lo ha notado nadie más. ¿Y qué pasa? Yo recuerdo que alguno de los días que he venido os he dicho que se puede tener un tono serio, se puede tener un tono patético y algunas veces os decía “intentad sonreír con la cara porque la voz cambia y para el que está escuchando ocho horas es muy agradable tener una voz que le esté contando una historia verídica, fiel, pero al propio tiempo agradable”. Cuando os encontráis con alguien por la calle, no os lo mismo que os encontréis con una persona con la cara así... que con la cara... aunque no sea una sonrisa necesariamente natural. Pero de esa sonrisa que os pedía yo, y que me pido a mí misma, a ese giggling, o ¿cómo se dice en inglés? ¿giggling? No es un giggling, pero es una sensación extraña que crea molestia. ¿Sí o no? Crea una sensación de malestar en el que escucha (lo estoy caricaturizando, un poco). Entonces, lo que decía **I** es una sugerencia excelente, y lo que pediría a tus compañeras es que sin algún momento volvéis a hacer un ejercicio de estos, no sé si hoy es el último día o qué, ¿too late? No que lo hagáis tú en tu casa, porque entonces no te sucederá esto. Es una pena, porque sólo es capaz uno de entender lo que te está diciendo otro si después tú mismo te ves en un espejo o te oyes en una cinta. Si no, estoy segura de que te cuesta creerlo. Lo digo por la cara que pones.*

[No se oyen los comentarios de e05.]

*Perdona, si te ofendí, no era ése mi propósito, porque tomarse la profesión en serio no te lo digo a ti, se lo digo a todo el mundo que está aquí, a **I** no hace falta que se lo diga y a **VII**, tampoco, pero a veces conviene que nos lo recuerden. Te lo digo por una cosa muy sencilla, porque, supongo que a **I** y a **VII** no les ha sucedido, pero yo tengo muchos colegas que llegan a las 8.30 de la mañana, colegas que se van a cobrar unas tarifas muy sustanciosas, que cogen el programa, que no se habían tomado ni siquiera la molestia de ver de qué iba el tema, ven el horario y dice “jo”, y dicen alguna palabrota por el estilo, como “qué coñazo”, para qué nos vamos a engañar, “nos vamos a pasar ocho horas aquí en el Hotel Arts”, “en el Hotel Puerto Olímpico”, etc. Eso es intolerable. Entonces, lo mismo que te dije a ti que te lo tomaras en serio no te lo decía porque te rieras, te lo decía porque es una profesión fantástica, ya os lo he dicho, y que merece ser tomada en serio como cualquier otra profesión, como el oficio de carpintero, como todo. O sea, no te ofendas, por favor. Aquí estamos para que saquéis el mejor partido de todo y en ningún momento he querido ofenderte. Ya sé que os lo tomáis en serio. Perdona.*

[No se oyen los comentarios de e05.]

Sí, es una sensación extraña y no te encontraste. Ése es el problema, ya me has visto la cara.

No, no el tuyo, no: nuestros problemas, que nos dicen “no seas así”, pero en fin...]

I: –En fin, por lo demás, tanto por la comprensión del idioma, como por la mayor parte de la terminología, bien. Pero desde luego digo un poco como le dije a e10: que también tienes que aprender, y eso se aprende a base de práctica, a entender un poco la forma de hablar de los médicos, la forma de construir, la forma de elaborar el discurso que tienen, que no tiene nada que ver con los demás ponentes que te vas a encontrar en otros temas. Pero que, por lo demás, quitando estas cosas, yo creo que es como todo, son años o meses o prácticas o lo que quieras. ¿Vale?

Recuento total de palabras: 982

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|---|---------|-----------|------------|------------------------------------|
| n°57 | 4ª | II | e17 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Entonces, e17:</p> <p>Bueno, si te he de ser sincero, no he visto un gran cambio con respecto al último día que te evalué. Yo creo que sigues teniendo un problema básico, que es que te precipitas. Es decir, no consigues establecer aquel espacio tan necesario, tan imprescindible, entre lo que está diciendo este señor y tu comprensión de lo que está diciendo. Te he escuchado prácticamente todo el rato. Y ¿qué consecuencias tiene esto? Pues que, claro, la sintaxis es muy copiada. Tú, que eres de cultura castellanoparlante, metes unos patinazos sintácticos, por ejemplo: <i>and you will see</i>, “y usted verá”. Esto, en castellano, no se dice, ¿entiendes? Estos calcos no acaban de funcionar. Al precipitarte, pasa también otro problema, y es que vas un poco a sacudidas. Como te lanzas tan enseguida, sin esperar por dónde van los tiros, entonces, claro, tú te imaginas una cosa, el hombre va por otra, tú tienes que echar marcha atrás, con lo cual quedan como bloques muy poco, lo que decía III, es importantísimo, esto te lo encarezco, una persona que nos escucha ocho horas tiene el derecho de oír una cosa meliflua, una cosa agradable al oído. Y, te soy sincero, no es agradable, pone nervioso un poco escucharte. Sabes que te digo las cosas con sinceridad porque si te doy coba, no sirve de nada. Tú vas a meterte en una cabina, quieres hacer una profesión, pues justo es que yo te diga lo que a mí me parece deficiente sin que nadie tenga que ofenderse. Yo te diría “espera mucho más”. Además, eres una persona inteligente, no tienes problemas de comprensión de lo que está pasando, lo que pasa es que te lanzas. Yo también me lanzo, yo no soy intérprete de esperarme y ver desde las alturas del Olimpo. No. Yo me lanzo porque tengo una retentiva no excesiva y por tanto no me puedo... III, por ejemplo, tiene mucha más retentiva que yo y puede recordar tres o cuatro adjetivos más que yo. Yo con dos ya empiezo a... No, no, no. Oye, cada persona tiene sus capacidades y sus cosas. Yo tengo cosas que III no tiene y viceversa. Claro, no, es que cada uno tenemos un punto mejor que otro. Yo te diría que hay cosas que, por ejemplo, no te las puedes permitir. Cuando dicen <i>stained</i>, no sé qué has dicho, es “teñidos”, pero has dicho... no lo he apuntado. ¿Cómo? Sí, exacto, “tincionado”. Esto es una palabra que no... ¿entiendes? Es igual, no. Lo de “los estigmas de la lepra”. Una cosa son “los estigmas” y otra cosa es “el estigma”. Son dos conceptos distintos. El “estigma” es aquello, la prostituta, el estigma, y luego “los estigmas” son las marcas de la piel, que en castellano creo que es aceptable decir “las marcas” o, en fin, creo que hay una palabra exacta, que ahora no me sale, pero que quizás a alguno de vosotros se os ocurre. Quiero decir que cuidado con las dos cosas. Dime. Espera.</p> <p>[No se oyen los comentarios.]</p> <p>Exacto, el estigma, sí, pero en plural, <i>the stigmata</i>, que en inglés es con la <i>-ta</i>. Él no ha hablado de <i>stigma</i>, ha hablado de <i>stigmata</i>. Bueno, básicamente esto, e17. Deja más espacio, respira más. Sobre todo, respira más. Has terminado la media hora y estabas agotado. No puede ser. Media hora es cansado, pero tampoco hay para tanto. Tienes que darte mucho más espacio y dejarte que tu castellano bueno salga, porque si no no sale, no acaba de salir, no das de ti lo que podrías dar. Bueno, pues ya está.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 603 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°58 | 4ª | II | e14 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e14: Bueno ya te comenté la última que me parecía que ya eras una intérprete que seguramente estás trabajando, porque es que si no... Vaya, pues me parece fantástico. Y entonces, lo que me he dedicado es en plan chinche, porque lo que voy a decir ahora es plan chinche, es decir que lo haces muy bien, pero ahora vamos ya a rizar el rizo, lo último que pasó la última vez que estuve aquí, que el ponente era muy fácil y, por tanto, yo os tuve que subir el listón a todas las personas que evalué. Por tanto, si alguien se ofendió, os pido mil excusas, no es mi estilo, pero este hombre no era fácil, era una charla que había dado miles de millones de veces, porque se nota enseguida, era su tema preferido, era su <i>brainchild</i>, o sea que bueno. Entonces, e14, evidentemente... ¿tú eres catalanoparlante o de cultura catalana o no? No, es que has dicho “respuesta” en vez de “respondido”. A todos nos pasa. Luego, te has perdido completamente <i>the lepromotous end of the spectrum</i>. El <i>end of the spectrum</i> se te ha escapado, ¿no? Generalmente, no es “para” cada gramo de tejido sino “por” cada gramo de tejido, es un cociente. El <i>scalpel</i>, sí, el “escalpelo” existe en castellano, pero en este entorno se habla más de “bisturí”. Gusta más decir “bisturí”. <i>Coalesce</i> es una palabra inglesa que también se puede traducir al castellano: “formar coalescencia”, “coalescer”, es perfectamente aceptable. He notado que en alguna frase larga, cuando el hombre se ponía a correr un poquito, perdías un poco el... seguramente, me hubiera pasado a mí, igualmente, porque es que era... a veces entenderlo también tenía delito, ¿no? Dime. Sí.</p> <p>[No se oyen los comentarios de e14]</p> <p>Ah, sí, se ha notado. Se te ha notado un poquito. Procura no hacerlo, esto, porque no es lo suyo. El “engrandamiento”, yo diría que en castellano es o “engrosamiento” o “agrandamiento”, pero no “engrandamiento”. Luego, para todos, como la diapositiva estaba en inglés, tanto el nervio como el hueso es el “cúbito”... no, ahora se me ha ido la olla. El “hueso cubital” es <i>the ulnar</i>, que él lo ha dicho luego. Lo ha dicho porque se lo he dicho yo. No, porque el hombre buscaba la palabra y no le salía. <i>Ulnar</i>. Os lo digo porque esto y luego, el “peroné”, <i>the fibula</i>, son los dos huesos en los que siempre metemos la pata. Sí, con la <i>fibula</i>, ¡uf!, ¡madre mía! Luego, normalmente, los nervios no “riegan” la mano, la sangre sí...</p> <p>[Comentarios de fondo]</p> <p>–Bueno, un par de comentarios más: lo de “indañado”. “Ileso”, ¿no? Y luego sí que tienes una cosa que lo has dicho dos o tres veces, que esto sí que me alucina: <i>ability</i> no es “habilidad”, es “capacidad”. Es una bobada, pero da. Y ya por último, aunque los ingleses digan <i>to kill the bacteria</i>, en español no suena bien “matar las bacterias”, suena un poco así... sí, “destruir”, “erradicar”, etc. Y ya está, eran comentarios en plan ya de chinche, pero a parte de esto, la verdad, muy bien. Tienes un tono muy bueno, es muy agradable oírte. En fin, a ver qué día trabajamos. Ya está.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 527 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|---|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| n°59 | 4ª | III | e16 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e16:</p> <p>Has empezado muy bien. Has tenido una serie de vacíos, pero muy bien resueltos, bastante bien resueltos. Y hay una serie de comentarios como el listón que ha puesto II hace un momento. Ciertamente es lo que ha dicho al principio, que este señor era un apasionado, y esto se contagia, pero que también era un orador difícilísimo, con lo cual los que habéis estado en la segunda parte, teníais la ventaja de siempre, ¿no? Esto hay que tenerlo en cuenta después de estar escuchando durante 30 minutos, más o menos ya sabes cómo... Bien. Entonces, ha dicho cosas como por ejemplo “soy dermatólogo”. No sé dice “soy un dermatólogo”, ¿no?, “soy dermatólogo”. <i>Inability</i>, yo creo que él lo ha dicho mal y que era <i>disability</i>, pero, en cualquier caso, en castellano no es “incapacidad”. En las profesiones, en los oficios, te “incapacitan” para realizar tu trabajo, pero por lo general yo creo que es mejor decir “discapacidad”, ¿no? Sí, es “incapacidad laboral” [<i>sic</i>], “permanente”, “transitoria”, etc. Yo creo que <i>catch</i>, como he dicho otras veces, en la traducción todo es susceptible de mejorar, pero <i>catch</i> no es “coger” una enfermedad, y a ti te he pillado “cogiendo” el toro, e17. “Coger” suena fatal, y lo decimos todos, yo creo que es mejor decir “contraer” una enfermedad. Lo digo porque esto es una palabra que nos va a salir continuamente si vamos a hacer medicina. Hombre, quizá en casa decimos “el niño me ha cogido el sarampión”, pero a parte de esto, ni me “cogen”... Yo creo que es mejor “contraer”. Dime. No, pero los piojos no son la enfermedad, los piojos son un insecto. “Coges”... No los coges, ¡te cogen ellos! (...) Bueno, no lo sé, desde luego es una buena pregunta, pero... Haced lo que queráis, ya sabéis que esto no es ninguna dictadura. De todos modos, insisto: no cojáis ningún piojo, o sea, el piojo te coge a ti, ya veréis cómo os arregláis si os toca una cosa de éstas.</p> <p>Después, sigo contigo. Con el tratamiento te has formado un pequeño lío, antes muchos años, después 40, después ahora 1 año... En esto, como ha ido deprisa, pobre el que se someta al tratamiento, porque quedará un poco anonadado. Y después también te has perdido, <i>from the area I was in charge</i>, no sé qué, también. Lo del aceite también se ha repetido aquí, no se sabía si era “aceite de inmersión”, “inmersión en aceite”, etc. Al principio, lo has dudado más, y me parece que al final has conseguido por fin que fuera “aceite de inmersión” o “para inmersión”, ¿eh? Bien. Te has saltado una frase, que puede ser importante o no, pero esto lo digo como concepto general. A veces, el orador da una serie de explicaciones, hace punto y aparte y, entonces, dice y formula una pregunta. En este caso, ha dicho “¿es la lepra una enfermedad contagiosa o no?” como introducción a lo que iba a decir luego. Y eso ha desaparecido en combate porque lo ha dicho muy deprisa, etc., pero es importante que nos fijemos en estas cosas. Si quieres, tampoco pasa nada, porque después ha ido con su material, y dices, pero claro, después si dices “sí” o “no”, tiene que haber antes una pregunta. Los caucásicos, ¿los conoce alguien? ¿Conoces los caucásicos, tú? ¿Existen los “caucásicos” en castellano? Bueno, ¿qué son? ¿Qué son para ti, que se te ha deslizado en la velocidad? Espérate, que me pongo unos... (...) ¿No tienes algo mejor que decir para “caucasianos”, porque suena como...? (...) Exacto. O “blancos”. Somos nosotros. Todos somos caucasianos, a ver, ¿no? O “caucásicos”, lo que sea, pero quiero decir, somos “blancos”. No, hombre, que es la velocidad, ya lo sé, pero... Vale. Y después, por favor, entérate de lo que es un “nuero”, porque el “nuero”... No, no, esto por lo menos a mí me pasa mucho. El parentesco político, sobre todo, los “postizos”, como los llaman algunos, es difícil, entonces te sale “la yerna”, “el nuero”, etc. Pero bueno, la primera vez lo he pasado, he dicho “¡uy!”, pero ya después, como insistías en “el nuero”, y dale con “el nuero”, he pensado “hay que decírselo”. ¿Y qué es? El “yerno”, muy bien.</p> <p>Los nombres de las micobacterias, muy bien, felicidades, porque yo me he quedado asombrada. Y después insisto en lo de las “incapacidades”. Mucho mejor “discapacidad” o mejor, o sólo,</p> | | | | |

“discapacidad”. Entonces, aquí ponía como nota “el orador ha sido algo español”, con lo cual quiero decir que, entre el acento, el entusiasmo, el frenesí, la velocidad y todo, pues te lo has toreado muy bien. A ver, tengo alguna nota más aquí: “transmisión fiel y completa del mensaje”. Os lo leo, porque es que, como lo vais a saber igual, la verdad es que salvo algunos vacíos bien resueltos, bastante bien. “Caucásicos”, esto te lo he puesto aquí para que lo recuerdes. “La voz y el tono”, bien. “Claridad y entonación”, bien. La voz algo trémula en casos de duda, como nos pasa a todo el mundo. La “corrección lingüística”, bien, salvo lo que he dicho. Bien, te has saltado información, pero con serenidad, que esto lo hemos dicho en otras ocasiones, o sea no ahhhhhhh, no te has puesto nerviosa al ver que.... El aire era sereno. Por dentro, no sé cómo estarías, pero se te ha escuchado sin peligro de terremoto. O sea, trabaja más la terminología para asegurarte y, bueno, que si sigues estudiando, las dudas ésas desaparecerán, así que enhorabuena.

Recuento total de palabras: 921

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°60 | 4ª | III | e15 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e15:</p> <p>e15 venía con la ventaja de la media hora escuchada, pero muy bien. Al principio, e15, perdona, has empezado muy tranquila, muy segura, muy bien. Bien. Pero después, la aparente seguridad, serenidad y bondad han cedido un poco. Era un andamio preparado para impresionar al examinador. No, me has impresionado, pero es que él también se ha acelerado y tenía muchos altibajos, este señor, y a veces corría, a veces se apartaba del micrófono, o sea que bien. Hay algo que me parece importante, y es que, por ejemplo, cuando se habla de los sistemas del cuerpo, si es el sistema nervioso, si es el sistema circulatorio, el sistema respiratorio y, después, hay que añadirle un adjetivo, es importante decir primero el sistema que sea, “nervioso”, como en este caso, “periférico”. No el “sistema periférico nervioso”. No pasa nada, la gente que te escucha te entenderá, pero da más sensación de corrección, si os parece. Y después tenías tontería, como “tendinitis”, que no es “tendonitis”, pero esto es fruto de la velocidad. Aquí estaba mi duda sobre lo que hacen los nervios en los músculos, que los inervan. Y después, hay dos términos que ya los habréis trabajado y que los habréis hablado mucho, que son <i>medial</i> y <i>lateral</i>. <i>Medial</i> y <i>lateral</i> en anatomía, en cualquier sistema, etc. ¿Qué son <i>medial</i> y <i>lateral</i> en castellano? (...) Vale. No os llaméis a engaño, ¿verdad?, porque cada vez más médicos utilizan “medial” y “lateral”, pero es aquello que os decía el otro día, que ¿por qué dejarnos arrastrar hacia los infiernos con esto? Nosotros insistimos en “interno” y “externo”, a ver si les educamos un poquito. Yo creo que tenemos también esa función, un poco, de intentar conservar el patrimonio lingüístico y que, claro, no hay nada más fácil que... (...) No, no nos hacen caso, pero eso no es un argumento para bajarnos las bragas. No, quiero decir que... No, es que, no sé, ya que es lo nuestro... Tampoco puedes pretender que un señor que se ha cascado no sé cuántos años para ser médico y después está haciendo unos horarios esto, después vayas y le digas “oiga, doctor, no se dice <i>lateral</i>, se dice ‘externo’”, ¿entiendes? Pero bueno, si nosotros sabemos que se dice y que ellos lo van a entender, mejor. Lo que pasa es que estás a una velocidad escalofriante y tienes que... caemos en el “medial” y en el “lateral” y no pasa nada. Y entonces eso, cuidado con el tiempo, que al empezar muy bien y, luego, con el paso del tiempo, te cansas y el andamio se te viene un poco abajo, se te desestabiliza todo. Procura respirar y, aunque pierdas una frase o dos, intenta volver al ritmo, al trabajo que estabas dando antes, que era muy agradable.</p> <p><i>Catch</i> ya hemos dicho que era “contraer” y, nada, “epiteliomovascular”; “habilidad”, “capacidad”... Y después te has saltado que la enfermedad dejaba “úlceras” por toda la piel y con la explicación de los anticuerpos te has liado, pero todo esto fruto del cansancio. Ya no sabías si eran “anticuerpos” o “piojos” o lo que sea. Pero bien, mantén la serenidad, porque te ha ido muy bien, ¿vale?</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 531 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°61 | 4ª | VII | e13 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>–Bien, yo soy el benjamín de la familia, trabajando en una combinación que no es la suya y voy a ser mucho más escueto que ayer, por ejemplo, que sí que era mi combinación. Yo he escuchado a e13 durante media hora. Y me pasó lo mismo que a I, te escuché a ti durante media hora, con lo cual tengo mucho más apuntado que en el caso de las otras dos personas, que eran tu, en fin, concabino, tu compañero de cabina, y luego e06. Entonces, en general, te noté al principio, y es lógico, porque iba muy deprisa el doctor e17, muy nerviosa. Tan nerviosa que hasta cuando cortas el micro se oye, cuando había consultas, no sé cuántas veces has consultado a tu compañero, ¿algunas veces? ¿Sí, no? A ver. (...). Sí, ah, vale. Buen aguante, o sea que, no te dejas vencer y puede que esto sea poco justo, porque tú cogiste el tono al principio, pero empezaste cuando yo oí claramente que él hablaba de <i>sexually transmitted diseases</i>, hablaba del sida. El sida, efectivamente, lo es, es una, pero es que hay otras. Yo lo oí claramente, <i>sexually transmitted diseases</i>, y hablaste del sida. No, esto, no, evidentemente, escogiste un ejemplo de una. Acertaste, pero resulta que hay otros: gonorreas, sífilis, que también, y esto, evidentemente, al igual que dice III, es fruto de los nervios. Y una pregunta general: no sé, a mí siempre me han dicho que lo de la “OMS” no es políticamente correcto, sino la “O-M-S”.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 255 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°62 | 4ª | I | e18 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>–Yo tengo aquí a e18.</p> <p>¿Me estás oyendo? Bien, vamos a ver. Muy bien, prácticamente casi todo, pero, hay “peros”, hay “peros”. Había muchísimos detalles que intentas seguir con congruencia y coherencia, aunque a veces algunos han saltado. La “piel de lagarto”, no la captaste. No pasa nada, no era importante, pero en cambio, luego, salió la “piel de leopardo”, creo que salió, y esa sí, pero la piel de <i>lizard skin</i>, eso la dijo primero y esa no salió, no se captó. Luego, los “ganglios linfáticos”, los <i>lymph nodes</i>. Primero dijiste que eran “nódulos”, luego a la segunda vez rápidamente te corregiste y los pusiste bien. También, en los términos médicos, a veces, como eran muchos... No es “pruruginoso”, sino que es “pruriginoso”, ¿no? Bueno. Tampoco creo que se diga “prurito”, sino “prurito”, pero eso son cosas que oyes. Lo dijiste una vez, la primera vez. Luego, aquí en este contexto, creo que eran siempre “picaduras”, no ha habido ni un solo bicho con dientes. No pueden morder, una pulga, vamos. Es que, ¿sabes lo que pasa? Sí, te oigo.</p> <p>[No se oyen los comentarios de e18.]</p> <p>“Mordedura de serpiente”, sí. Pero es “picadura de pulga”, “picadura de mosquito”, “de mosca”, etc. Ya, pero, bueno mira, yo creo que personalmente hubiese dicho “picadura”, pero de todas formas he comprobado en el maravilloso diccionario y desde luego te lo pone clarísimo, que la mordedura sólo puede ser de los animales que tienen dientes. La sarna, yo creo que es “sarna” siempre. Lo de “escabiosis” no creo que se diga tanto en español, yo siempre oigo oír “sarna”. Y es que te empeñabas en decir “escabiosis o sarna” y luego ya todo el tiempo “escabiosis”. Yo creo que es mucho más fácil decir siempre “sarna”. Yo siempre he oído “sarna”. “Escabioso” sí es el que se utiliza para el adjetivo. También puedes decir “sarnoso”, pero bueno, “sarnoso” suena un poquito peor. Pero bueno, es “sarna”, así de fácil. e18, todo esto son detallitos. No pasa nada, era muy denso, tremendamente denso y lo que decía este hombre era muy interesante cuando lo estás escuchando sin traducir. Mucho más divertido, lógicamente, los “juegos olímpicos de la pulga de arena” tampoco los captaste, que no hubiese ganado nunca, que saltan, pero no saltan tanto que no podrían ni a los olímpicos, vamos. Eso lo dijo y tampoco. Pero vamos, eso, evidentemente, no pasa nada. Era una sonrisita que echó al público. Y luego, tampoco sé si las pulgas te “atacan”, pero bueno, no sé yo. Si te atacan las pulgas o te llenas de pulgas, pero bueno, pueden atacar. Y luego, tienes muy buena voz, buen tono, buen ritmo, enlazas frases con otras, aunque en algún momento justamente a lo mejor te das cuenta que hay algo que no has captado del todo, no se nota. Yo lo noto porque estoy escuchando las dos cosas, pero si no, no se nota. Y algunas cosas, te das cuenta después, y a la siguiente vez, las dices. Y nada más. Bien. Bien, pero ya digo, eran muchos detalles y era realmente entretenido para escucharle.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 507 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°63 | 4ª | I | e02 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y ¿e02?</p> <p>¿Eres tú, no? Claro, como tengo este diccionario, que desde que lo tengo no hago más que mirar y veo que todo lo he dicho mal siempre, parece ser que nunca hay que decir “gusano”. Todos habéis dicho “gusanos”, porque he oído a todo el mundo. Parece ser que hay que decir “verme” o “helminto”, que “gusano” no se dice para “worm”. También puede ser la “lombriz”, el término coloquial. Pero el “gusano” no se suele decir. Pero lo hemos dicho todos, lo decimos todos, lo diremos todos, así que eso es lo de menos. Buena voz, buen tono y un ritmo convincente. Si te pierdes algo, te digo lo mismo que a e18, sigues enlazando bien, porque por ejemplo... ah, bueno, una cosa donde te perdiste un poco, que luego él ha retomado aquí: cuando hablaba de las enfermedades que traían consigo las nigerianas, que no sé cómo llamarlas, “trabajadoras sexuales” yo creo que lo del comercio no hace falta añadirlo, pues que habían desaparecido y se habían quedado un poco olvidadas por el temor al sida, y ahí te líaste un poco. Ahí eso quedó un poco en la nebulosa, no quedó muy claro. Hablaron de lesiones, de <i>soft lesions</i>, que dijiste “suaves”, que luego corregiste a la siguiente vez, son “blandas”. “Ganglios”, lo mismo: primero dijiste “nódulos”, la primera vez, y después “ganglios”, la siguiente. Luego, para <i>condition</i>, cuando él dice <i>condition</i>, “afectación”, no. Mejor: “afección” o “enfermedad”, pero no “afectación”. Es otra cosa. Luego hablaron del pie, del <i>mossy foot</i>. No sé, el que enseñó de la elefantiasis, tú lo dijiste en inglés. Yo lo hubiera dicho en inglés, probablemente. Pues o “con liquen” o “con musgo”, no sé, sí, “con musgo”. Y luego también lo mismo que le he dicho a e18, pero tu caso, una cosa que no te puedo recordar el detalle exacto, pero lo hiciste muy bien. Hubo algo que no captaste y que al final de la frase, es decir, un segundito, o dos, o tres segundos más tarde, sí que te debió venir a la cabeza, lo añadiste y no se notó. Es decir que quedó bien, perfecto, como que te habías acordado y lo sabías muy bien y todo eso.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 368 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluable | Estudiante | Unidad de análisis / Corpus |
|---|---------|-----------|------------|-----------------------------|
| n°64 | 4ª | III | e07 | |
| <p>– e07:</p> <p>Lo has hecho francamente mejor que la primera vez que te escuché, que era muy al principio, o sea que eso es una buena evolución. Dicho esto, queda camino por recorrer, todavía. Queda camino por recorrer en cosas tan elementales como que <i>doctors</i> no son “doctores”. Eso lo puede decir la gente que no ha pasado por un posgrado, pues que va a <i>Berviche</i>, y me he ío a vé al dotó... Aquí, ya, yo creo que no. Una cosa es decir “buenos días, doctor Fulanodetal”, cuando lo vais a saludar para pedirle una ponencia, y otra es decir “los doctores”, porque “los doctores” ha sido continuo. Además, creo que tú también lo has dicho y luego he revoloteado por las cabinas, que es mi deporte favorito, y también ha habido algunos “doctores” por ahí. De la iglesia, y de la parroquia, y... Bueno. Yo creo que a todos nos conviene de vez en cuando o leer los periódicos o reparar la geografía, si sabemos que se va a hablar de epidemiología. ¿De dónde se va hablar? Más o menos: enfermedades tropicales, pues por ejemplo Mombassa y Nairobi y esas cosas te sonaban como algo muy desconocido. Y entonces, si se habla del Baix Llobregat, si estamos traduciendo al castellano, yo creo que se puede decir el Bajo Llobregat, ¿no? Porque el “Baix Llobregat” a la gente que venga de Cáceres... Hombre, sí que lo deben saber, ¿no? Que aprendan, exacto, como dice Jordi Pujol. <i>Y tanto, y tanto</i>. Después, has empezado, que después sin darte cuenta lo has corregido, con un tono así como... mira, te lo voy a ampliar: pero ibas haciendo eeeehhhh, eeehhh, eeeehhh. Ibas dando una versión a borbotoooooones, a borbotoooooones. Después, ya te digo: mucho mejor. Y después, que te alejas muchísimo del micrófono, supongo que en busca de ayuda hacia tu compañera, que eso ya dijimos que es estupendo, pero no continuo, porque se nota muchísimo. Una cosa es lo que decía VII, que si vas a suspirar o a toser o a bostezar, cierras el micrófono momentáneamente, pero otra es que estos movimientos así se notan muchísimo, el público los nota mucho.</p> <p>Bien, después ha habido un lío tremendo con el paciente que pica al insecto, al final ya no sabías si es el paciente que pica al insecto, el insecto llegaba al médico vía el paciente, bueno... Ha sido bastante... Sí. Y después, la leishmaniasis creo yo que es una enfermedad, no una picadura. Es la enfermedad que se contrae por la picadura. <i>Lymph nodes</i>, está es vuestra <i>last chance, babes</i>. ¿Qué son <i>lymph nodes</i>? Ya se ha dicho. Bueno, porque esto se ha repetido también en mi revoloteo. Es lógico, porque cuando uno está cansado o nervioso caes en los “nódulos linfáticos”, pero son “ganglios”. El “signo del señor Romanyà” es el “signo del señor Romanyà”. Es que es un señor que puede estar en las Ramblas. Todos os habéis quedado un poco... ¡oh! Él ha dicho que era una cosa muy local, y ha dicho <i>Romanyà’s sign</i>, pero no es el “signo de Romanyàs”. ¿Qué es? De Romanyà. Muy bien. Repito: mucho mejor que la primera vez. Te has perdido en algo importante: ha empezado a hablar de las adopciones de niños y en algún momento la madre adoptiva ha desaparecido. Él ha dicho <i>step-mother</i>, que en realidad ¿es “madre adoptiva”? Es que “madrastra” suena falta. Si estás adoptando, es mejor “madre adoptiva”. Porque ¿cómo se dice “madre adoptiva”? ¿<i>Step-mother</i>? Hay otra palabra, ¿no? No, pero <i>foster</i> es otra historia, <i>foster</i> es provisional. Bueno, es igual. Ya lo averiguaréis y me lo contáis otro día.</p> <p>[No se oyen los comentarios de II.]</p> <p>Las lesiones creo que son “pruriginosas”. ¿O son “pruríticas”? No sé si existen, “pruríticas”. Y después, cuando hablaba de alguna población, resulta que <i>they were living in the bush</i>, y eso también se ha perdido <i>in the bush</i>.</p> <p>[No se oyen los comentarios de II.]</p> <p>¿Tu crees? Después están los “bosquimanos”. No, no, <i>y tanto, ya tenemos uno aquí en Cataluña</i>. Los <i>bushmen</i> son los “bosquimanos”, o sea que a lo mejor es el “bosque de arbustos”. No sé, lo que queráis: “matorrales”. <i>Don’t beat about the bush</i>. <i>Rash</i>, y esto no venía de tu cabina, sino de</p> | | | | |

alguna otra, suele ser “erupción”. Tener un *rash* es como muy... Bueno, pero yo insisto: yo un día vendré –ya no vendré, porque se me ha perdido la oportunidad– con la bandera del idioma. Claro que os entenderá si decís *rash*, pero es que, entre otras cosas, no es la lengua la que desaparecerá, sino los intérpretes, por ejemplo. Ah, que es *rash* “rash”. Pues hombre, nunca te acostarás sin saber una cosa más. Gracias.

El Alto Volta también ha desaparecido, porque es cierto que desapareció, porque ahora es Burkina Fasso, pero si él lo dice. Y después, la “Costa de Ivory” me ha encantado. La Costa de Manolo, la Costa de Pepe y la Costa de Ivory. Mmmm... Después ha habido una fecha que te la has saltado mucho más olímpicamente que la pulga, que era 1975, que era “a partir de”. Y después ha habido unos vacíos que por mucho que te hayas vuelto a tu colega no has podido llenar y se han notado un poco. “Queratitis esclerosante”, “erupción papulopruriginosa” y bien por la ayuda de la colega. O sea, los colegas hay que felicitarlos también, porque el ser buen colega y ayudar en el momento oportuno es una habilidad que se estudia y que se aprende y que conviene. Pero sin pasarse, quiero decir no recurrir continuamente o que el otro esté “¡eh! ¡eh!”, en algunos casos se ve que está ahí... No, no hace falta, entre otras cosas, porque al cabo de diez o veinte minutos tendrá que estar trabajando el que ha estado allí esforzándose. Bien. En inglés, *pets* ¿qué son?

[VII: –Yo diría que son “animales de compañía”. Hay grandes congresos, “animales de compañía”, más que “mascotas”, que también lo he oído en cabina, “mascotas”, que parece el “osito de peluche” que llevas por ahí. Aquí, en Barcelona, los congresos son de “animales de compañía”. *Pets*.]

III: –¿Habéis oído? Yo creo que son “animales de compañía”. A lo mejor a vosotros os han dicho que digáis “mascotas”, y entonces yo no me opongo, pero es que “mascota”, científicamente, no. Si vas al veterinario... Y los veterinarios no sé si hablan de... Quizá se diga más, no sé.

Y después hay algo delicioso, pero bueno, para una vez y no más, que es la “suela de los pies”.

¿Qué tenemos? ¿Encima de qué nos apoyamos? No soples, te castigaré. (...) Muy bien, he dicho. Y después hay otra cosa que es, por ejemplo, la “hembra embarazada”. Entonces, hay hembras, mujeres, que están embarazadas, pero hay hembras, animales, que están... yo creo que es mejor, creo que los animales...

Bueno, el resumen es que mucho mejor que antes, pero que todavía, aunque se acabe el posgrado, hay que darle caña, pero bien, el resumen, ya te digo, positivo.

Recuento total de palabras: 1.121

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|--|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°65 | 4ª | III | e09 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y e09, muy bien, ha empezado muy bien, un tono refrescante como un torrente de montaña, pero lo que pasa es que has empezado con un tono muy refrescante pero después ya la cosa ha resultado un poco rocambolesca, o sea “el tooono refrescaante”, que al principio estaba bien, “despueees, yaaa, oohh”, que estaba por decir, “para el carro”. Vale, la voz, muy bien, el tono, muy bien, y quizás no te has dado cuenta, porque además estabas muy inmersa en la interpretación, pero contrólalo un poco, porque esto escuchado durante varias horas puede empalagar. Ojo con las eses, que esto supongo que los que estamos en Cataluña tenemos la tendencia, porque “loz... hombrez”, “loz... inzectoz” y “loz”... Exagero. Pero esto duele al oído, sobre todo a la gente... Si te hubiera escuchado I, le habría dolido, porque nosotros estamos acostumbrados a pronunciar mal esa, por la... Pero, en ti, es bastante insistente. Yo diría que es lo único. Ha reaparecido la “incapacidad”, que es “discapacidad”. Y después te has dejado la “cuenca” mediterránea, has dicho la “zona”, pero bueno, no pasa nada, pero <i>basin</i> es “cuenca”. Después ha hablado de “queloides”, no “quiloides”, eh. Os ha explicado qué eran los “queloides”, esas cicatrices que se forman. Y cuando hablan de <i>breast</i>, es mucho mejor, diría yo, decir “la mama”, ¿no, que “el pecho”? <i>Breast cancer</i>, “cáncer de mama”. <i>Breast examination</i>... Siempre “la mama”. El “pecho” es una cosa mucho más de la calle. Pero por lo demás, e09, súper bien. Enhorabuena. De todos modos, perdón, porque es que yo otra vez con vuestro permiso me voy a ir, porque tengo patologías familiares, este señor ha dicho dos cosas: “dramático”, con lo cual he estado a punto de saltarle al cuello como la pantera o el leopardo aquél, “es que ha habido una evolución dramática”, que es lo que decíamos antes, “medial”, “lateral”, y “dramático” para “espectacular”. Y después yo tengo un problema gravísimo, que quizás me resolváis, que es con las enfermedades “víricas” o “virales”. Yo tiendo a decir “vírico”. ¿Aquí que pone? Lo están diciendo cada vez más, “virales” y en título, en programa de congreso, es “virales” y yo no sé si nos desliza del inglés o no. Eran dudas. Pues nada más.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 377 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| nº66 | 4ª | VII | e08 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e08:</p> <p>– Enhorabuena. Los únicos comentarios un poco para buscar las cosquillas y meterme con tu español, aunque no debería, quizás. No, es decir, siempre cuando hay prisas y cuando hay presión, por ejemplo, e08: empezaste y no sabías si era “escabis”, “escabiosis” o “sarna”, finalmente optaste por “sarna”, que es por lo visto lo que va a misa, y esas cosas un poco como las que ha hecho referencia II antes, “enfermedades que son traídas aquí”... “enfermedades que se traen” o alguna cosa para romper, es una cosa general para todos, para romper la influencia y la presión del inglés, que es constante, y todos sucumbimos, y a los jóvenes, pero un poco para... <i>Common</i>, “común”... las dos, ¿eh? En lugar de “recurrente”, “frecuente”. Una cosa, cuando el doctor Sanz sacó una foto y dijo algo como <i>the lesions show better on the legs</i>. “Se muestran mejor en las piernas” en lugar de “se aprecian mejor” o “son más visibles”. Igual: lo de Romanya te salió “Romanya <i>sign</i>”. Me pareció una discoteca hasta que, parece, no, recuperaste. Y luego una pregunta: yo creí entender que él hablaba de un <i>summer edge</i>, ¿o me equivoqué? ¿De una especie de “urticaria de verano”? Bueno, no sé, pero yo creo que lo oí y no oí la traducción. <i>Summer edge</i>, igual que <i>rash</i>, que por lo visto lo que creo que no es de recibo... sí, o sea que oí bien, “urticaria de verano”, “estival”, lo que sea... y luego <i>rash</i>, “erupción cutánea”, lo que queráis, pero lo que despista mucho es cuando dices <i>rash</i> y luego dices <i>rosh</i>, que yo no sé si son cosas iguales, diferentes. Esto sí que salió la primera vez <i>rash</i> y el segundo, <i>rosh</i>. Bien. Él habló de la <i>Upper Volta</i>, que muy bien, y creo que hay que hacerlo, “lo que hoy en día se le llama Burkina Fasso”, yo creo que es perfectamente lícito agregar comentarios de este tipo... Ah, perdón. Perfecto. Lo de <i>leper</i>, <i>leopards</i>, claro, su inglés no es nativo, no quiero meterme, pero claro, un inglés distingue claramente entre <i>leper</i> y <i>leopard</i>, con “d” final. Bien resuelto, te despistó un poco, pero te recuperaste. Y <i>dissect</i>, que es “disecar”, si no me equivoco: “diseccionar”, te salió. <i>Hanging</i>... [expresión incomprensible], muy bien resuelto, y otra vez mi manía con la “gente”, que para mí son “personas”. Lo de los Juegos Olímpicos, muy bien. Y una cosa que empezaste diciendo mal: “hay enfermos que vienen a nosotros” y que luego has conseguido decir “acuden a nosotros”. Una buena rectificación. Y nada más.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 427 | | | | |

| Entrada | Jornada | Evaluador | Estudiante | |
|--|---------|-----------|------------|------------------------------------|
| n°67 | 4ª | VII | e03 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e03: Un poco nerviosa al principio. Luego, te ibas calmando, te tranquilizabas, pero no por eso dejaste de decir “duodinum” en lugar de “duodeno”. Un detalle, pero me imagino que por los nervios. Luego hablamos de los medicamentos, digo, son detalles, en general no tengo nada que añadir... “Medicamentos orales”, no son “medicamentos que se toman por vía oral” o algo así. Yo lo planteo <i>omni strados</i>. Para mí un <i>swelling</i> no es una “inflamación”, es una “hinchazón”. Además, salió la foto, un señor que ¡fffu!, para mí es una hinchazón, más que un simple... Y luego hubo un momento de pérdida de concentración, se nota enseguida la entonación de la intérprete cuando uno está “¡fffiu!”: “Y esto tiene que ver con el temor del sida”, y yo no sé de qué iba. Yo me perdí. [II: –No ha sido ninguna maravilla explicándose.] VII: –No, no, bien. Pero... ¡ñaaa! Porque tu voz de repente “¡oh!” Ibas, las dos voces, muy bien, muy bien, y el intérprete, ¡uuuhh!, como desinflada, ¿no? Y yo no sé, es un comentario que hago en general, yo no sé si eso del <i>political correctness</i> funciona en español. Cuando han hablado del <i>commercial sex workers</i>, yo no sé si no hay que hablar simplemente de la “prostitución”. Pregunto, es una pregunta, no, no, bien resuelto. Pero esto, los ingleses, sobre todo los americanos, lo han llevado hasta las últimas consecuencias y es casi imposible hoy día hablar normalmente y llamar a las cosas por su nombre, casi imposible. Entonces, no sé si funciona. “Trabajador sexual”, bueno, todavía, pero es un poco... [II: –Hay una expresión nueva, por lo menos para mí, yo soy como III, intento ser humilde, en vez de decir “<i>we are going to sack you</i>” o “<i>to fire you</i>”, “<i>we are gonna let you go</i>”, que es el eufemismo más increíble que he oído en mi vida. “<i>I don’t want to be let go!</i>”] II: –Por favor, a ver si podemos eliminar <i>cause</i> – “causar”, y para mí es “provocar”: “Esto provoca” algo, y a lo menos utilizar otro sinónimo. <i>Come from, people who come from</i>, para mí, personas que “proviene de” y no “vienen de”, esto es para e03, “proviene de” y no “vienen de”. Una persona “proviene” de un país, y para mí, la vida te la “destroza”, no te la “destruye”, ¿verdad? Ah, perdón, volviendo a I, una cosa que yo creo que también es por la presión del tiempo, pero cuando aparecen fotos, como las que mostró el doctor Sanz, habló de un paciente con un intervalo de un año al ver la progresión de la enfermedad y dijo <i>this is a year later</i>, y te salió “esto es un año”... “Aquí vemos el mismo paciente un año más tarde”, que cuesta un poco más, pero queda mucho más elegante, yo creo, en español, que “esto es un año más tarde”. Yo lo digo porque yo lo hago muchas veces, soy muy consciente de ello y creo que un poco hay que defender la lengua castellana, ¿no? Y ya está, aparte de esto, enhorabuena a las dos, porque lo habéis hecho muy bien.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 459 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°68 | 4ª | II | e04 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>e04:</p> <p>A ver: has mejorado mucho. Te he oído varias veces y estás en un <i>crescendo</i> importante. O sea que muy bien. Lo que pasa es que hay una serie de cosas que tienes que controlar: una, que yo creo que es importante, es que aún te falta un poco de comprensión del inglés, es decir, aún hay cosas que se te escapan.</p> <p>Por ejemplo: los <i>travellers</i>, no son los “viajantes”, son los “viajeros”. Por ejemplo, <i>expatriots</i>, es que ni lo has entendido, al principio de todo, cuando hablaba de los que se van a fuera y vuelven, <i>the expatriots</i>, son los que regresan. ¿Qué son los “misionarios”? Cuatro veces, los “misionarios”. Por ejemplo, la palabra <i>subsided</i> ¿qué significa? ¿La sabes o no? <i>Subsided</i>, ¿la sabes o no? Di “sí” o “no”. Vale, pues apréndela. Claro, si la dicen y no la sabes, no hay efluvios divinos que te lo digan. Cuidado con el catalán. En castellano, es “cambia”, no “cambía”. Estos calcos, cuidado. Los malditos <i>lymph nodes</i>. El “signo de Romanyà”, que tampoco lo has pescado. Y luego el desastre de la “piel de leopardo”, que claro, como no lo has entendido, ¿qué has dicho? Pues que era la “piel de leproso”. Además, él lo ha dicho, “no es de humano, es del animal”. O sea, él lo ha dicho y tú no lo has cazado, por eso te digo que tienes que mejorar la comprensión, porque claro, has metido la pata hasta aquí, más imposible.</p> <p>Pero bueno, esto son comentarios un poco negativos, pero como yo te he oído del principio hasta el final, pienso que ni punto de comparación, tienes una expresión buena, tienes una voz muy bonita y tienes un defecto que tienes que resolverlo ya. Mira, antes, III ha hecho un dibujito, yo haré otro. Mira, tú hablas así: lento, lento, lento, lento, raaaaaa; lento, lento, lento, lento, raaaaaaa; lento, lento, lento, raaaaa. Esto es muy cansino, ¿entiendes? Además, tú tienes la capacidad de hablar rapidísimo, cosa que no todos los intérpretes consiguen hacer, y tendrías que aprovecharlo en tu favor. Dosificate, o sea, todo este tiempo, el tiempo T, de aquí a aquí, subdivídelo para que sea así, facilísimo, mira que bonito, mira que armónico, una “fusión sinusoidal”. ¡Toma ya! No, de verdad, procura que la velocidad, la tasa, digamos, de elocución sea más uniforme. ¿Por qué lo haces? Porque esperar, porque no lo acabas de entender, y entonces, cuando lo has entendido, raaaaaa, lo sueltas, ¿sabes?, como fuera un... Vas así. Pero has mejorado mucho, de verdad.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 423 | | | | |

| <i>Entrada</i> | <i>Jornada</i> | <i>Evaluador</i> | <i>Estudiante</i> | |
|---|----------------|------------------|-------------------|------------------------------------|
| n°69 | 4ª | II | e12 | Unidad de análisis / Corpus |
| <p>Y ya por último, e12.</p> <p>Oye: has mejorado infinitamente, estoy de verdad muy contento con tu progreso. Ya sabes que he sido muy crítico contigo las ocasiones anteriores. Esta vez, desde el principio a fin te he seguido toda la media hora y, bueno, evidentemente, has cometido errores que ahora repasaremos, pero es que no tiene punto de comparación, o sea, muy buena comprensión, la manera de expresarte, muy bien, muy bien, muy bien... En fin, no sé, ahora comentaremos cuatro detalles, pero ya te digo: has hecho una gran mejora, te felicito. <i>Bare-foot</i> al principio no lo has cazado, “a pie”. Los <i>thighs</i> no son “estructuras anatómicas”, sino que son “muslos”. <i>Western Africa</i>. ¿Sabes qué has dicho con <i>Western Africa</i>? Ha sido muy divertido. Has dicho: “África del Oeste, o sea, Oriental”. Son cosas divertidas. Por cierto, ya que estamos en ello, por favor, por favor: <i>Western Indies</i> son “las Antillas”, no las “Indias Occidentales”, como se oye por la radio, por la tele, en los periódicos y en todas las revistas, ¿son las Antillas españolas! [sic] Bueno, cuidado con la diferencia (esto para todos) entre “infestar” e “infectar”. Eh, “infestar” no es pronunciado en plan <i>quillo</i>... ha, ha... “infestación” siempre por parásitos, “infección” por otros bichos. Los malditos <i>lymph nodes</i>, a ver si se os graba ya esto, y luego los “queloides”, no “quiloides”, “queloides”. Y luego ha habido un lío, el único lío grande, ha sido cuando, y ahora se me ha ido de la cabeza, pero ha habido al final que hablaba de la leishmaniasis y la lepra... Ah, sí, sí, ¡uy!, aquí has metido la pata hasta aquí también: ha salido el niño aquél con aquellos bultos tan espantosos y dice, él ha dicho, me ha parecido a mí entender que lo tenían ingresado en un “lazareto”, no una “leprosería”, sino en un “lazareto”, que es una palabra castellana muy bonita para “leprosería”, y estaba el niño ingresado con los leprosos hasta que vinieron los hermanitos blancos y descubrieron que no tenía lepra sino que tenía leishmaniasis y que se confunde, y tú, como claro, son situaciones que para un intérprete son comprometidas, porque no sabes si estás metiendo la pata o si no. Yo, en tu caso, no sé qué hubiera hecho, pero en fin, tú le has hecho leproso, al pobre crío, pero en fin, ¿qué le vamos a hacer? Aparte, ya te digo, es un fallo que se puede cometer, aparte de todo esto, francamente bien. Pues ya está. <i>On a fini</i>.</p> | | | | |
| Recuento total de palabras: 414 | | | | |

- **A2 – Base de datos del análisis**

| | Entrada global | Entrada/jornada | Jornada Nº | Evaluador | Estudiante | Recuento palabras x intervención | Nº total de observaciones | Nº observación x evaluador | Indicadores | Explicación del jurado | Negativo | Positivo | En abstracto | Comentarios sobre el/la ponente | Observaciones del evaluador/a | Categorías Emma |
|----|----------------|-----------------|------------|-----------|------------|----------------------------------|---------------------------|----------------------------|--|--------------------------------------|----------|----------|--------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| 1 | 1 | 1 | 1ª | I | e08 | 373 | 7 | 1 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Frente dificultad orador | | P | | Difficil, rápida, lee, monótona | | Tácticas y estrategias |
| 2 | 1 | 1 | 1ª | I | e08 | 373 | 7 | 2 | Aplomo | | N | | | | | Prestación |
| 3 | 1 | 1 | 1ª | I | e08 | 373 | 7 | 3 | Errores en los datos | Fundamentales! | N | | | | | Competencia traductora general |
| 4 | 1 | 1 | 1ª | I | e08 | 373 | 7 | 4 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | Pronunciación | | P | | | | Prestación |
| 5 | 1 | 1 | 1ª | I | e08 | 373 | 7 | 5 | Seguir ritmo del orador | Velocidad | N | | | | | Prestación |
| 6 | 1 | 1 | 1ª | I | e08 | 373 | 7 | 6 | Seguir ritmo del orador | Velocidad | | P | | | | Prestación |
| 7 | 1 | 1 | 1ª | I | e08 | 373 | 7 | 7 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 8 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 1 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | | P | | Difficil, rápida, lee, monótona | | Control de la situación |
| 9 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 2 | Seguir ritmo del orador | | | | A | | | Prestación |
| 10 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 3 | Puntuación (enlazar las frases) | | N | | | | | Prestación |
| 11 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 4 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | | N | | | | | Prestación |
| 12 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 5 | Entonación (modulación de la voz) | | N | | | | | Prestación |
| 13 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 6 | Puntuación (enlazar las frases) | | N | | | | | Prestación |
| 14 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 7 | Fluidez | | N | | | | | Prestación |
| 15 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 8 | Terminología | Velocidad | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 16 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 9 | Seguir ritmo del orador | | N | | | | | Prestación |
| 17 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 10 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 18 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 11 | Errores en los datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 19 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 12 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | | P | | | | Prestación |
| 20 | 2 | 2 | 1ª | I | e17 | 386 | 13 | 13 | Concentración y abstracción del entorno | | | P | | | | Tácticas y estrategias |
| 21 | 3 | 3 | 1ª | I | e13 | 293 | 12 | 1 | Seguir ritmo del orador | Velocidad | N | | | | | Prestación |
| 22 | 3 | 3 | 1ª | I | e13 | 293 | 12 | 2 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 23 | 3 | 3 | 1ª | I | e13 | 293 | 12 | 3 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 24 | 3 | 3 | 1ª | I | e13 | 293 | 12 | 4 | Falta precisión en los datos | Cierta cantidad | N | | | | | Competencia traductora general |
| 25 | 3 | 3 | 1ª | I | e13 | 293 | 12 | 5 | Silencios | Se queda en blanco | N | | | | | Control de la situación |
| 26 | 3 | 3 | 1ª | I | e13 | 293 | 12 | 6 | Coherencia | Por comprensión (falta) de conceptos | N | | | | | Control de la situación |
| 27 | 3 | 3 | 1ª | I | e13 | 293 | 12 | 7 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 28 | 3 | 3 | 1ª | I | e13 | 293 | 12 | 8 | Comprensión del inglés | | | | A | | | Competencia traductora general |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|----|----------------|----|-----|-----|----|----|--|------------------------------|---|--|---|-----------------------------------|--|--------------------------------|
| 29 | 3 | 3 | 1 ^a | I | e13 | 293 | 12 | 9 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 30 | 3 | 3 | 1 ^a | I | e13 | 293 | 12 | 10 | Falta precisión en los datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 31 | 3 | 3 | 1 ^a | I | e13 | 293 | 12 | 11 | Omisión de datos | | N | | | Difícil, rápida, lee, monótona | | Competencia traductora general |
| 32 | 3 | 3 | 1 ^a | I | e13 | 293 | 12 | 12 | Aplomo | | N | | | | | Prestación |
| 33 | 4 | 3* | 1 ^a | II | e13 | 346 | 8 | 1 | Rigor | | N | | | Acento ponente muy marcado | | XXX Comp. Trad |
| 34 | 4 | 3* | 1 ^a | II | e13 | 346 | 8 | 2 | Cultura general | Griego/latín | N | | | | | Conocimientos generales |
| 35 | 4 | 3* | 1 ^a | II | e13 | 346 | 8 | 3 | Capacidad de anticipación / Intuición | Lógica | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 36 | 4 | 3* | 1 ^a | II | e13 | 346 | 8 | 4 | Voz | | N | | P | | | Prestación |
| 37 | 4 | 3* | 1 ^a | II | e13 | 346 | 8 | 5 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 38 | 4 | 3* | 1 ^a | II | e13 | 346 | 8 | 6 | Terminología | x5 ejemplos | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 39 | 4 | 3* | 1 ^a | II | e13 | 346 | 8 | 7 | Comprensión del inglés | Acentos diversos | N | | | | | Competencia traductora general |
| 40 | 4 | 3* | 1 ^a | II | e13 | 346 | 8 | 8 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 41 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 1 | Seguir ritmo del orador | | | | P | | | Prestación |
| 42 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 2 | Omisión de datos | | | | P | | | Competencia traductora general |
| 43 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 3 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 44 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 4 | Resistencia | Gestión del cansancio | N | | | | | Control de la situación |
| 45 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 5 | Idiomática | Literalidad | N | | | | | Conocimientos generales |
| 46 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 6 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | Tono monótono | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 47 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 7 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 48 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 8 | Añadidos | Innecesario y erróneo | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 49 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 9 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 50 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 10 | Silencios | | N | | | | | Control de la situación |
| 51 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 11 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 52 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 12 | Coherencia | | | | P | | | Control de la situación |
| 53 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 13 | Décalage (distancia respecto al orador) | Poca | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 54 | 5 | 4 | 1 ^a | I | e01 | 339 | 14 | 14 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 55 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 1 | Uso del micrófono | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 56 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 2 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | N | | | | | Control de la situación |
| 57 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 3 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 58 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 4 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 59 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 5 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | N | | | | | Prestación |
| 60 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 6 | Voz | De soprano | N | | | | | Prestación |
| 61 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 7 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 62 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 8 | Voz | Aguda | N | | | | | Prestación |
| 63 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 9 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 64 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 10 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---|----|----------------|----|-----|-----|----|----|---|------------------------------|---|---|---|--|-------------------------|--------------------------------|
| 65 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 11 | Comprensión | | N | | | | | Conocimientos generales |
| 66 | 6 | 4* | 1 ^a | II | e01 | 339 | 12 | 12 | Uso del micrófono | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 67 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 1 | Voz | Cansina | N | | | | | Prestación |
| 68 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 2 | Terminología | | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 69 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 3 | Actitud física en cabina | | N | | | | | Control de la situación |
| 70 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 4 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 71 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 5 | Añadidos | Innecesario y erróneo | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 72 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 6 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 73 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 7 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 74 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 8 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 75 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 9 | Décalage (distancia respecto al orador) | Poca | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 76 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 10 | Idiomática | Literalidad | N | | | | | Conocimientos generales |
| 77 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 11 | No tirar la toalla/rendirse | | N | | | | | Control de la situación |
| 78 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 12 | Voz | Cansina | N | | | | | Prestación |
| 79 | 7 | 5 | 1 ^a | II | e10 | 417 | 13 | 13 | Conocimientos específicos | | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 80 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 1 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | | | P | | | Control de la situación |
| 81 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 2 | Entonación (modulación de la voz) | Voz | N | | | | | Prestación |
| 82 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 3 | Silencios | | N | | | | | Control de la situación |
| 83 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 4 | No tirar la toalla/rendirse | | N | | | | | Control de la situación |
| 84 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 5 | Uso del micrófono | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 85 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 6 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 86 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 7 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 87 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 8 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 88 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 9 | Silencios | | N | | | | | Control de la situación |
| 89 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 10 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | | | P | | | Tácticas y estrategias |
| 90 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 11 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | | | P | | | Tácticas y estrategias |
| 91 | 8 | 6 | 1 ^a | II | e07 | 250 | 12 | 12 | Uso del español | Catalanadas | | | P | | | Conocimientos generales |
| 92 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 1 | Ritmo | | | | P | | Problemas de entonación | Prestación |
| 93 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 2 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | Clara | | | P | | | Prestación |
| 94 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 3 | Entonación (modulación de la voz) | | | | P | | | Prestación |
| 95 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 4 | Entonación (modulación de la voz) | | | | P | | | Prestación |
| 96 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 5 | Entonación (modulación de la voz) | | N | | | | | Prestación |
| 97 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 6 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 98 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 7 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 99 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 8 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 100 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 9 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 101 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 10 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----------------|----|-----|-----|----|----|---|------------------------------|---|---|--|--|--|--------------------------------|
| 102 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 11 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 103 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 12 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 104 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 13 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 105 | 9 | 7 | 1 ^a | I | e06 | 503 | 14 | 14 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 106 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 1 | Voz | | | P | | | | Prestación |
| 107 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 2 | Entonación (modulación de la voz) | | | P | | | | Prestación |
| 108 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 3 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | Tono monótono orador | | P | | | | Tácticas y estrategias |
| 109 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 4 | Comprensión | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 110 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 5 | Terminología | | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 111 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 6 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | | P | | | | Control de la situación |
| 112 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 7 | No tirar la toalla/rendirse | | | P | | | | Control de la situación |
| 113 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 8 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 114 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 9 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 115 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 10 | Uso del español | Calcos | N | | | | | Conocimientos generales |
| 116 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 11 | Uso del español | | N | | | | | Conocimientos generales |
| 117 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 12 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 118 | 10 | 8 | 1 ^a | I | e14 | 318 | 13 | 13 | Uso del micrófono | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 119 | 11 | 9 | 1 ^a | I | e09 | 129 | 6 | 1 | Seguir ritmo del orador | Velocidad | | P | | | | Prestación |
| 120 | 11 | 9 | 1 ^a | I | e09 | 129 | 6 | 2 | Comprensión | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 121 | 11 | 9 | 1 ^a | I | e09 | 129 | 6 | 3 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | | P | | | | Tácticas y estrategias |
| 122 | 11 | 9 | 1 ^a | I | e09 | 129 | 6 | 4 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | | | P | | | | Prestación |
| 123 | 11 | 9 | 1 ^a | I | e09 | 129 | 6 | 5 | Entonación (modulación de la voz) | | | P | | | | Prestación |
| 124 | 11 | 9 | 1 ^a | I | e09 | 129 | 6 | 6 | Uso del micrófono | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 125 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 1 | Fluidez | | | P | | | | Prestación |
| 126 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 2 | Aplomo | Perder el aplomo | N | | | | | Prestación |
| 127 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 3 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 128 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 4 | Omisión de datos | Comprensión | N | | | | | Competencia traductora general |
| 129 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 5 | Silencios | | N | | | | | Control de la situación |
| 130 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 6 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | Paso de específico a general | N | | | | | Control de la situación |
| 131 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 7 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 132 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 8 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 133 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 9 | Voz | | N | | | | | Prestación |
| 134 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 10 | Entonación (modulación de la voz) | | N | | | | | Prestación |
| 135 | 12 | 10 | 1 ^a | I | e16 | 331 | 11 | 11 | Fluidez | | | P | | | | Prestación |
| 136 | 13 | 11 | 1 ^a | II | e18 | 227 | 10 | 1 | Voz | | | P | | | | Prestación |
| 137 | 13 | 11 | 1 ^a | II | e18 | 227 | 10 | 2 | Tono | | | P | | | | Prestación |
| 138 | 13 | 11 | 1 ^a | II | e18 | 227 | 10 | 3 | Entonación (modulación de la voz) | | | P | | | | Prestación |
| 139 | 13 | 11 | 1 ^a | II | e18 | 227 | 10 | 4 | Voz | | | P | | | | Prestación |
| 140 | 13 | 11 | 1 ^a | II | e18 | 227 | 10 | 5 | Terminología | Agradable | N | | | | | Conocimientos específicos |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|-----|-----|-----|----|----|--|---|---|---|---|---|--|--|--------------------------------|
| 141 | 13 | 11 | 1ª | II | e18 | 227 | 10 | 6 | Uso del español | Sintaxis (adj. Vesical no vesicular) | N | | | | | | Conocimientos generales |
| 142 | 13 | 11 | 1ª | II | e18 | 227 | 10 | 7 | Terminología | | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 143 | 13 | 11 | 1ª | II | e18 | 227 | 10 | 8 | Omisión de datos | | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 144 | 13 | 11 | 1ª | II | e18 | 227 | 10 | 9 | Silencios | | N | | | | | | Control de la situación |
| 145 | 13 | 11 | 1ª | II | e18 | 227 | 10 | 10 | Conocimientos específicos | | | | A | | | | Conocimientos específicos |
| 146 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 1 | Voz | | | P | | | | | Prestación |
| 147 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 2 | Tono | | | P | | | | | Prestación |
| 148 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 3 | Voz | Agradable | | P | | | | | Prestación |
| 149 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 4 | Control del estrés | pérdida / ctrl sintáctico | N | | | | | | Control de la situación |
| 150 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 5 | Uso del español | Err sintaxis / concordancia | | P | | | | | Conocimientos generales |
| 151 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 6 | Entonación (modulación de la voz) | Voz | N | | | | | | Prestación |
| 152 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 7 | Resistencia | Gestión del cansancio | | P | | | | | Control de la situación |
| 153 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 8 | Control del estrés | | | P | | | | | Control de la situación |
| 154 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 9 | Uso del español | Err sintaxis / concordancia | | P | | | | | Conocimientos generales |
| 155 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 10 | Terminología | | | P | | | | | Conocimientos específicos |
| 156 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 11 | Terminología | | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 157 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 12 | Conocimientos específicos | | | P | | | | | Conocimientos específicos |
| 158 | 14 | 12 | 1ª | II | e11 | 278 | 13 | 13 | Formación y mejora continua | | | P | | | | | Conocimientos generales |
| 159 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 1 | Voz | | | P | | | | | Prestación |
| 160 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 2 | No inventar | (no decir tonterías) | | P | | | | | Control de la situación |
| 161 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 3 | Silencios | | N | | | | | | Control de la situación |
| 162 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 4 | Omisión de datos | | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 163 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 5 | No tirar la toalla/rendirse | Exceso de perfeccionismo / sentido del ridículo | N | | | | | | Control de la situación |
| 164 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 6 | Conocimientos específicos | | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 165 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 7 | Terminología | | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 166 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 8 | Control del estrés | | | N | | | | | Control de la situación |
| 167 | 15 | 13 | 1ª | II | e04 | 418 | 9 | 9 | Formación y mejora continua | | | N | | | | | Conocimientos generales |
| 168 | 16 | 14 | 1ª | II | e03 | 158 | 5 | 1 | Voz | Segura | | P | | | | | Prestación |
| 169 | 16 | 14 | 1ª | II | e03 | 158 | 5 | 2 | Tono | | | P | | | | | Prestación |
| 170 | 16 | 14 | 1ª | II | e03 | 158 | 5 | 3 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | | P | | | | | Control de la situación |
| 171 | 16 | 14 | 1ª | II | e03 | 158 | 5 | 4 | Conocimientos específicos | | | P | | | | | Conocimientos específicos |
| 172 | 16 | 14 | 1ª | II | e03 | 158 | 5 | 5 | Terminología | | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 173 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 1 | Terminología | | | | | A | | | Conocimientos específicos |
| 174 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 2 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | | | | A | | | Prestación |
| 175 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 3 | Control del estrés | | | P | | | | | Control de la situación |
| 176 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 4 | Uso del español | agradable al oído | | | | A | | | Conocimientos generales |
| 177 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 5 | Décalage (distancia respecto al orador) | | N | | | | | | Tácticas y estrategias |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|-----|-----|-----|----|----|--|---|---|---|---|--|--|--------------------------------|
| 178 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 6 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Colaboración con concabino/a | | P | | | | Tácticas y estrategias |
| 179 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 7 | Actitud física en cabina | Scribbling around / uso del mute | N | | | | | Control de la situación |
| 180 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 8 | Seguir ritmo del orador | Velocidad | N | | | | | Prestación |
| 181 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 9 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 182 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 10 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 183 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 11 | Coherencia | | N | | | | | Control de la situación |
| 184 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 12 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 185 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 13 | No tirar la toalla/rendirse | | N | | | | | Control de la situación |
| 186 | 17 | 15 | 1ª | III | e02 | 358 | 14 | 14 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 187 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 1 | Terminología | | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 188 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 2 | Aplomo | | | P | | | | Prestación |
| 189 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 3 | Añadidos | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 190 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 4 | Respirar correctamente | | N | | | | | Control de la situación |
| 191 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 5 | Sintaxis | Concordancias | N | | | | | Prestación |
| 192 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 6 | Uso del micrófono | Mantener distancia constante | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 193 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 7 | Actitud física en cabina | ruido de fondo | N | | | | | Control de la situación |
| 194 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 8 | Control del estrés | Nervios | N | | | | | Control de la situación |
| 195 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 9 | No tirar la toalla/rendirse | | N | | | | | Control de la situación |
| 196 | 18 | 16 | 1ª | III | e12 | 452 | 10 | 10 | Coherencia | | N | | | | | Control de la situación |
| 197 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 1 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | N | | | | | Control de la situación |
| 198 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 2 | Formación y mejora continua | | N | | | | | Conocimientos generales |
| 199 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 3 | Silencios | | N | | | | | Control de la situación |
| 200 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 4 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 201 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 5 | Madurez intelectual | | N | | | | | Control de la situación |
| 202 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 6 | Respirar correctamente | | N | | | | | Control de la situación |
| 203 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 7 | Coherencia | | N | | | | | Control de la situación |
| 204 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 8 | Uso de la memoria a corto plazo | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 205 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 9 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | Análisis | N | | | | | Control de la situación |
| 206 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 10 | Agilidad mental | | N | | | | | Control de la situación |
| 207 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 11 | Titubeos | | N | | | | | Prestación |
| 208 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 12 | Terminología | | | | A | | | Conocimientos específicos |
| 209 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 13 | Seguir ritmo del orador | Velocidad | N | | | | | Prestación |
| 210 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 14 | Seguir ritmo del orador | Densidad | N | | | | | Prestación |
| 211 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 15 | Resistencia | | N | | | | | Control de la situación |
| 212 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 16 | Silencios | | N | | | | | Control de la situación |
| 213 | 19 | 17 | 1ª | III | e15 | 735 | 17 | 17 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 214 | 20 | 18 | 1ª | III | e05 | 454 | 7 | 1 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 215 | 20 | 18 | 1ª | III | e05 | 454 | 7 | 2 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | "Te saltas cosas pero no crea mala sensación" | N | | | | | Tácticas y estrategias |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|-----|-----|------|----|----|---|------------------------------------|---|--|---|--|---|-----------------------------------|-----------------------------------|------------|
| 216 | 20 | 18 | 1ª | III | e05 | 454 | 7 | 3 | Resistencia | "Tiendes a cansarte y a silenciar" | N | | | | | | Control de la situación | |
| 217 | 20 | 18 | 1ª | III | e05 | 454 | 7 | 4 | Voz | Falta control | N | | | | | | Prestación | |
| 218 | 20 | 18 | 1ª | III | e05 | 454 | 7 | 5 | Sintaxis | | N | | | | | | Prestación | |
| 219 | 20 | 18 | 1ª | III | e05 | 454 | 7 | 6 | Entonación (modulación de la voz) | | N | | | | | | Prestación | |
| 220 | 20 | 18 | 1ª | III | e05 | 454 | 7 | 7 | Formación y mejora continua | | N | | | | | | Conocimientos generales | |
| 221 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 1 | Fidelidad al contenido | | | | P | | | Múltiples consejos ejemplificados | Competencia traductora general | |
| 222 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 2 | Ritmo | | | | P | | | Economía lenguaje | Prestación | |
| 223 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 3 | Décalage (distancia respecto al orador) | | | | P | | | Vocablos en latín | Tácticas y estrategias | |
| 224 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 4 | Terminología | | | | P | | | | Conocimientos específicos | |
| 225 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 5 | Calcos | Ausencia | | | P | | | | Competencia traductora general | |
| 226 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 6 | Economía del lenguaje | Recurso a siglas | | | P | | | | Tácticas y estrategias | |
| 227 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 7 | Titubeos | Ausencia | | | P | | | | Prestación | |
| 228 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 8 | Autocontrol de la producción | | | | P | | | | Control de la situación | |
| 229 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 9 | Autocontrol de la producción | Autocontrol de la producción | | | P | | | | Control de la situación | |
| 230 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 10 | Uso del español | Pleonasmo | N | | | | | | Conocimientos generales | |
| 231 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 11 | Uso del español | Calcos | N | | | | | | Conocimientos generales | |
| 232 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 12 | Uso del español | Idiomática | N | | | | | | Conocimientos generales | |
| 233 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 13 | Uso del español | Verbos / Construcción sintáctica | N | | | | | | Conocimientos generales | |
| 234 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 14 | Uso del español | Pronombres | N | | | | | | Conocimientos generales | |
| 235 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 15 | Economía del lenguaje | | N | | | | | | Tácticas y estrategias | |
| 236 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 16 | Décalage (distancia respecto al orador) | | N | | | | | | Tácticas y estrategias | |
| 237 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 17 | Uso del español | Pasivas | N | | | | | | Conocimientos generales | |
| 238 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 18 | Calcos | 50% of the time | N | | | | | | Competencia traductora general | |
| 239 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 19 | Comprensión | | | | P | | | | Conocimientos generales | |
| 240 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 20 | Uso del español | Naturalidad/Idiomática | N | | | | | | Conocimientos generales | |
| 241 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 21 | Voz | | | | P | | | | Prestación | |
| 242 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 22 | Tono | | | | P | | | | Prestación | |
| 243 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 23 | Control del estrés | No tirar la toalla | | | P | | | | Control de la situación | |
| 244 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 24 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | | | P | | | | Control de la situación | |
| 245 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 25 | Terminología | Uso de vocablos en latín | | | P | | | | Conocimientos específicos | |
| 246 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 26 | Economía del lenguaje | Ahorrar tiempo | | | | | A | | Tácticas y estrategias | |
| 247 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 27 | Aplomo | | | | P | | | | Prestación | |
| 248 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 28 | Resistencia | | | | P | | | | Control de la situación | |
| 249 | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 29 | Aplomo | | | | P | | | | Prestación | |
| 250 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 1 | Aplomo | | | | P | | | | Múltiples consejos ejemplificados | Prestación |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----|----|-----|------|----|----|--|---|---|---|--|---|-------------------|--------------------------------|
| 251 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 2 | Hacerse suyo el discurso del orador | Denota aplomo y buena comprensión | | P | | | Economía lenguaje | Control de la situación |
| 252 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 3 | Uso del español | vocabulario | | P | | | Vocablos en latín | Conocimientos generales |
| 253 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 4 | Uso del español | ausencia de calcos/Radiomarcado | | P | | | | Conocimientos generales |
| 254 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 5 | Adaptación al estilo discursivo médico | del cerebro/encefálico | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 255 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 6 | Fidelidad al contenido | | | P | | | | Competencia traductora general |
| 256 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 7 | Economía del lenguaje | Uso excesivo de pronombres | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 257 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 8 | Economía del lenguaje | Latinismos | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 258 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 9 | Uso del micrófono | Alejamiento del micro /Consulta concabino | N | | | Importancia trabajo en equipo | | Tácticas y estrategias |
| 259 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 10 | Calcos | Dammage/daño/lesión | N | | | | | Competencia traductora general |
| 260 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 11 | Calcos | Tiempos verbales | N | | | | | Competencia traductora general |
| 261 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 12 | Lapsus linguae | punto de vista terapéuticA | N | | | Comprensión superada, se trabaja la forma | | Prestación |
| 262 | 22 | 2 | 2ª | IV | e18 | 1611 | 13 | 13 | Lapsus linguae | daño microscópicA | N | | | | | Prestación |
| 263 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 1 | Economía del lenguaje | Recurso a siglas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 264 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 2 | Uso del español | Calcos sintácticos/Vbs | N | | | | | Conocimientos generales |
| 265 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 3 | Economía del lenguaje | "el médico ya sabe que és la femoral es una vena" | N | | | Adaptación al estilo discursivo médico | | Tácticas y estrategias |
| 266 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 4 | Economía del lenguaje | Perífrasis largas | N | | | provoca Décalage (distancia respecto al orador) | | Tácticas y estrategias |
| 267 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 5 | Uso del español | Significancia | N | | | | | Conocimientos generales |
| 268 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 6 | Problemas de equivalencia léxica | Binding/nonbinding | N | | | | | Competencia traductora general |
| 269 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 7 | Problemas de equivalencia léxica | Uptake/intake | N | | | | | Competencia traductora general |
| 270 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | Background | N | | | | | Competencia traductora general |
| 271 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 9 | Problemas de equivalencia léxica | Tracer | N | | | | | Competencia traductora general |
| 272 | 23 | 3 | 2ª | IV | e02 | 1051 | 10 | 10 | Comprensión del tema | Colonic shade | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 273 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 1 | Aplomo | | | P | | | | Prestación |
| 274 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 2 | Adaptación al estilo discursivo médico | | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 275 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 3 | Autocontrol de la producción | Autocontrol de la producción | | P | | | | Control de la situación |
| 276 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 4 | Sintaxis | resuelve las pasivas | | P | | | | Prestación |
| 277 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 5 | Uso del español | ausencia de calcos | | P | | | | Conocimientos generales |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----|----|-----|-----|----|----|---|---------------------------------------|---|---|--|-----------------------------------|---|--------------------------------|
| 278 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 6 | Uso del español | Errores de preposiciones | N | | | | | Conocimientos generales |
| 279 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 7 | Omisión de datos | tight correlation | N | | | | | Competencia traductora general |
| 280 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 8 | Uso del español | Calcos sintácticos/Vbs | N | | | | | Conocimientos generales |
| 281 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 9 | Economía del lenguaje | Siglas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 282 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 10 | Uso del español | Idiomática | N | | | | | Conocimientos generales |
| 283 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 11 | Economía del lenguaje | Latinismos | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 284 | 24 | 4 | 2ª | IV | e09 | 810 | 10 | 12 | Fidelidad al contenido | | | P | | | | Competencia traductora general |
| 285 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 1 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 286 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 2 | Precipitación | | N | | | | | Prestación |
| 287 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 3 | Uso del español | Umbral de detección | | P | | | | Conocimientos generales |
| 288 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 4 | Décalage (distancia respecto al orador) | | | P | | | | Tácticas y estrategias |
| 289 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 5 | Omisión de datos | | | P | | | | Competencia traductora general |
| 290 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 6 | Economía del lenguaje | Tiempos verbales | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 291 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 7 | Adaptación al estilo discursivo médico | Cerebro/encefálico | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 292 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | associated with / tiene | N | | | | | Competencia traductora general |
| 293 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 9 | Uso del español | Comparación | N | | | | | Conocimientos generales |
| 294 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 10 | Problemas de equivalencia léxica | Tegiversa matiz:no differences/apenas | | P | | | | Competencia traductora general |
| 295 | 25 | 5 | 2ª | IV | e03 | 598 | 11 | 11 | Fidelidad al contenido | | | P | | | | Competencia traductora general |
| 296 | 26 | 6 | 2ª | II | e14 | 95 | 5 | 1 | Madurez intelectual | | | P | | | | Control de la situación |
| 297 | 26 | 6 | 2ª | II | e14 | 95 | 5 | 2 | Voz | Afirmativa | | P | | | | Prestación |
| 298 | 26 | 6 | 2ª | II | e14 | 95 | 5 | 3 | Aplomo | | | P | | | | Prestación |
| 299 | 26 | 6 | 2ª | II | e14 | 95 | 5 | 4 | Uso del español | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 300 | 26 | 6 | 2ª | II | e14 | 95 | 5 | 5 | Conocimientos específicos | | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 301 | 27 | 7 | 2ª | II | e05 | 586 | 7 | 1 | Voz | Control de la voz | | P | | | | Prestación |
| 302 | 27 | 7 | 2ª | II | e05 | 586 | 7 | 2 | Control del estrés | | | P | | | | Control de la situación |
| 303 | 27 | 7 | 2ª | II | e05 | 586 | 7 | 3 | Voz | Algún gallo | N | | | | "tu vida profesional depende de la voz" | Prestación |
| 304 | 27 | 7 | 2ª | II | e05 | 586 | 7 | 4 | Conocimientos específicos | Falta estudio | N | | | El orador hablaba despacio | | Conocimientos específicos |
| 305 | 27 | 7 | 2ª | II | e05 | 586 | 7 | 5 | Cultura general | Refracción vs refractario | N | | | Inglés perfectamente comprensible | | Conocimientos generales |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|-----|-----|----|----|---------------------------------------|-------------------------------|---|---|--|---|-----------------------|--------------------------------|
| 306 | 27 | 7 | 2ª | II | e05 | 586 | 7 | 6 | Ritmo | Hilación armónico en la frase | N | | | El orador permitía lucirse | | Prestación |
| 307 | 27 | 7 | 2ª | II | e05 | 586 | 7 | 7 | Formación y mejora continua | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 308 | 28 | 8 | 2ª | II | e15 | 239 | 5 | 1 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | N | | | | | Control de la situación |
| 309 | 28 | 8 | 2ª | II | e15 | 239 | 5 | 2 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | N | | | | | Control de la situación |
| 310 | 28 | 8 | 2ª | II | e15 | 239 | 5 | 3 | Rigor | Control de la producción | N | | | | | XXX Comp. Trad |
| 311 | 28 | 8 | 2ª | II | e15 | 239 | 5 | 4 | Conocimientos específicos | Falta estudio | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 312 | 28 | 8 | 2ª | II | e15 | 239 | 5 | 5 | Terminología | Binding/enlace | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 313 | 29 | 9 | 2ª | II | e06 | 102 | 3 | 1 | Formación y mejora continua | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 314 | 29 | 9 | 2ª | II | e06 | 102 | 3 | 2 | Capacidad de anticipación / Intuición | | | P | | "la intuición va muy bien para la interpretación" | | Tácticas y estrategias |
| 315 | 29 | 9 | 2ª | II | e06 | 102 | 3 | 3 | Voz | Infantil | N | | | | | Prestación |
| 316 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 1 | Resistencia | | | P | | | | Control de la situación |
| 317 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 2 | Rigor | | N | | | | | XXX Comp. Trad |
| 318 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 3 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 319 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 4 | Uso del español | Falta elegancia | N | | | | | Conocimientos generales |
| 320 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 5 | Conocimientos específicos | Falta estudio | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 321 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 6 | Aplomo | | N | | | El orador era lento y tu le hacías parecer rápido | | Prestación |
| 322 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 7 | Transmisión de ansiedad | | | P | | | | Prestación |
| 323 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 8 | Autocontrol de la producción | Autocontrol de la producción | | P | | "Es la base" | | Control de la situación |
| 324 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 9 | Voz | Buena | | P | | | | Prestación |
| 325 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 10 | Titubeos | | N | | | | | Prestación |
| 326 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 11 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 327 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 12 | Rigor | | N | | | | | XXX Comp. Trad |
| 328 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 13 | Conocimientos específicos | Falta estudio | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 329 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 14 | Uso del español | Expresiones bonitas | | P | | | | Conocimientos generales |
| 330 | 30 | 10 | 2ª | II | e17 | 577 | 15 | 15 | Calcos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 331 | 31 | 11 | 2ª | II | e08 | 467 | 7 | 1 | Calcos | del alemán (lengua B) | N | | | | ***metalenguajes NO!" | Competencia traductora general |
| 332 | 31 | 11 | 2ª | II | e08 | 467 | 7 | 2 | Sintaxis | Germánica | N | | | | | Prestación |
| 333 | 31 | 11 | 2ª | II | e08 | 467 | 7 | 3 | Conocimientos específicos | Falta estudio | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 334 | 31 | 11 | 2ª | II | e08 | 467 | 7 | 4 | Conocimientos específicos | Falta estudio | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 335 | 31 | 11 | 2ª | II | e08 | 467 | 7 | 5 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 336 | 31 | 11 | 2ª | II | e08 | 467 | 7 | 6 | Comprensión | | N | | | | | Conocimientos generales |
| 337 | 32 | 12 | 2ª | II | e01 | 247 | 8 | 1 | Formación y mejora continua | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 338 | 32 | 12 | 2ª | II | e01 | 247 | 8 | 2 | Tono | Demasiado alto | N | | | | | Prestación |
| 339 | 32 | 12 | 2ª | II | e01 | 247 | 8 | 3 | Entonación (modulación de la voz) | Ausencia de | | P | | | | Prestación |
| 340 | 32 | 12 | 2ª | II | e01 | 247 | 8 | 4 | Calcos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 341 | 32 | 12 | 2ª | II | e01 | 247 | 8 | 5 | Comprensión | Falta de | N | | | | | Conocimientos generales |
| 342 | 32 | 12 | 2ª | II | e01 | 247 | 8 | 6 | Conocimientos específicos | Falta estudio | N | | | | | Conocimientos específicos |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|-----|----|----|-----|-----|----|----|---|--|---|---|--|--------------------------------------|--|--------------------------------|
| 343 | 32 | 12 | 2ª | II | e01 | 247 | 8 | 7 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 344 | 32 | 12 | 2ª | II | e01 | 247 | 8 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | assertain/asegurar | N | | | | | Competencia traductora general |
| 345 | 33 | 13 | 2ª | II | e13 | 489 | 8 | 1 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 346 | 33 | 13 | 2ª | II | e13 | 489 | 8 | 2 | Comprensión | Intradermal eosinophilic accumulation | N | | | | | Conocimientos generales |
| 347 | 33 | 13 | 2ª | II | e13 | 489 | 8 | 3 | No inventar | (no decir tonterías)/Tapering | N | | | | | Control de la situación |
| 348 | 33 | 13 | 2ª | II | e13 | 489 | 8 | 4 | No inventar | | N | | | | "es una mala manera de empezar la profesión" | Control de la situación |
| 349 | 33 | 13 | 2ª | II | e13 | 489 | 8 | 5 | Uso del español | "Surgir" efecto | N | | | | | Conocimientos generales |
| 350 | 33 | 13 | 2ª | II | e13 | 489 | 8 | 6 | Rigor | Falta autocrítica | N | | | | | XXX Comp. Trad |
| 351 | 33 | 13 | 2ª | II | e13 | 489 | 8 | 7 | No inventar | Prednisona/prednisolona | N | | | | | Control de la situación |
| 352 | 33 | 13 | 2ª | II | e13 | 489 | 8 | 8 | Resistencia | | N | P | | | | Control de la situación |
| 353 | 34 | 14 | 2ª | II | e10 | 196 | 5 | 1 | Formación y mejora continua | | N | | | | | Conocimientos generales |
| 354 | 34 | 14 | 2ª | II | e10 | 196 | 5 | 2 | Problemas de equivalencia léxica | Severe/severo/grave | N | | | | | Competencia traductora general |
| 355 | 34 | 14 | 2ª | II | e10 | 196 | 5 | 3 | Adaptación al estilo discursivo médico | Cuentas/recuento de leucocitos | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 356 | 34 | 14 | 2ª | II | e10 | 196 | 5 | 4 | Conocimientos específicos | Falta estudio | N | | | Muy superada por un ponente factible | | Conocimientos específicos |
| 357 | 34 | 14 | 2ª | II | e10 | 196 | 5 | 5 | Comprensión del tema | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 358 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 1 | Visualización del discurso original | ejercicio lánguido, no acaba de meterse en el tema | N | | | | | Control de la situación |
| 359 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 2 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 360 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 3 | Comprensión del inglés | Desconocimiento de términos | N | | | | | Competencia traductora general |
| 361 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 4 | Agilidad mental | Para encontrar la traducción a tiempo | N | | | | | Control de la situación |
| 362 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 5 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 363 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 6 | Décalage (distancia respecto al orador) | Pierde demasiado tiempo | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 364 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 7 | Conocimientos específicos | Nursing/lactantes | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 365 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 8 | Conocimientos específicos | Tapering | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 366 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 9 | Calcos | Pronunciación | N | | | | | Competencia traductora general |
| 367 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 10 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | N | | | | Aconseja con firmeza la TAV, especialmente en medicina | Tácticas y estrategias |
| 368 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 11 | Uso de interjecciones | eh... Bueno... Mmmh | N | | | | | Prestación |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|-----|----|----|-----|------|----|----|--|-------------------------------------|---|---|---|---------------------|--|---|--------------------------------|
| 369 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 12 | Añadidos | Si no sabes qué decir no digas nada | N | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 370 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 13 | Perder el hilo | | N | | | | | | Control de la situación |
| 371 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 14 | Comprensión del tema | | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 372 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 15 | Terminología | falta vocabulario | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 373 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 16 | Adaptación al estilo discursivo médico | Inpatient/outpatient | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 374 | 35 | 14* | 2ª | IV | e10 | 756 | 17 | 17 | Décalage (distancia respecto al orador) | Pierde demasiado tiempo | N | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 375 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 1 | Hacerse suyo el discurso del orador | Denota aplomo y buena comprensión | | P | | | | | Control de la situación |
| 376 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 2 | Aplomo | | | P | | | | | Prestación |
| 377 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 3 | Resistencia | No tirar la toalla | | P | | | | | Control de la situación |
| 378 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 4 | Comprensión del tema | Sabías lo que estabas diciendo | | P | | | | | Conocimientos específicos |
| 379 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 5 | Autocontrol de la producción | Pensabas antes de hablar | | P | | | | | Control de la situación |
| 380 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 6 | Autocontrol de la producción | Autocontrol de la producción | | P | | | | | Control de la situación |
| 381 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 7 | Uso de interjecciones | | | P | | | | | Prestación |
| 382 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 8 | Aplomo | | | P | | | | | Prestación |
| 383 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 9 | Rigor | | | P | | | | | XXX Comp. Trad |
| 384 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 10 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | | N | | | | | Atenuante por la rapidez puntual del orador | Prestación |
| 385 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 11 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | | | A | Ritmo con altibajos | | | Prestación |
| 386 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 12 | Calcos | Evidence/pruebas | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 387 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 13 | Uso del español | Eleg: Haber/experimentar | N | | | | | | Conocimientos generales |
| 388 | 36 | 15 | 2ª | IV | e16 | 539 | 14 | 14 | Economía del lenguaje | Calcos sintácticos/Vbs | N | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 389 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 1 | Control del estrés | | N | | | | | | Control de la situación |
| 390 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 2 | Transmisión de ansiedad | | N | | | | | | Prestación |
| 391 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 3 | Precipitación | | N | | | | | | Prestación |
| 392 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 4 | Terminología | Hemostasis/hemostasia | | P | | | | | Conocimientos específicos |
| 393 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 5 | Omisión de datos | Small bowel/intestino | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 394 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 6 | Conocimientos específicos | Conocimiento de siglas:IBD/IEE/EII | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 395 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 7 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Al final acierta la sigla | | P | | | | | Tácticas y estrategias |
| 396 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 8 | Uso de interjecciones | | N | | | | | | Prestación |
| 397 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 9 | Uso del micrófono | No usar el mute | N | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 398 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 10 | Calcos | Related to/relacionado a | N | | | | | | Competencia traductora general |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|-----|-----|------|----|----|--|--|---|---|--|-------------------------------------|---|--------------------------------|
| 399 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 11 | Idiomaticidad | Literalidad | N | | | El doctor hablaba bastante despacio | Aquí había oportunidad de separarte del texto | Conocimientos generales |
| 400 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 12 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | | A | | | A mayor velocidad del orador, más tranquilidad y sonrisa interior | Prestación |
| 401 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 13 | Control del estrés | | N | | | | Da muchos consejos | Control de la situación |
| 402 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 14 | Respirar correctamente | | | A | | | | Control de la situación |
| 403 | 37 | 16 | 2ª | IV | e04 | 1057 | 15 | 15 | Claridad en el mensaje | E inteligible | | A | | | | Prestación |
| 404 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 1 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 405 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 2 | Comprensión del tema | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 406 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 3 | No inventar | no coincidía nada con el original | N | | | | Si no entiendes, intenta "puentear" con soluciones inocuas | Control de la situación |
| 407 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 4 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | Trabalenguas: Mutuación/mutación | N | | | | | Prestación |
| 408 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 5 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | Trabalenguas: Protorombibina/protombina | N | | | | | Prestación |
| 409 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 6 | Problemas de equivalencia léxica | assertain/evaluar/dilucidar | N | | | | | Competencia traductora general |
| 410 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 7 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 411 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 8 | Agilidad mental | "No te venía la traducción a los labios" | N | | | | | Control de la situación |
| 412 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 9 | Adaptación al estilo discursivo médico | Smoking habits/Tabaquismo | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 413 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 10 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 414 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 11 | Cifras | Problemas de magnitud decimales | N | | | | Esto es importante | Competencia traductora general |
| 415 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 12 | Fidelidad al contenido | | | P | | Importancia de la TAV | Competencia traductora general | |
| 416 | 38 | 17 | 2ª | IV | e07 | 714 | 13 | 13 | Coherencia | | N | | | | | Control de la situación |
| 417 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 1 | Control del estrés | | N | | | | Un intérprete no se lo puede permitir | Control de la situación |
| 418 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 2 | Fluidez | (ritmo descompensado)/Trad. a borbotones | N | | | | | Prestación |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----|-----|-----|------|----|----|---|---|---|---|-----------------------------|--|--------------------------------|
| 419 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 3 | Titubeos | | N | | | El ponente hablaba a un ritmo implacable | Prestación |
| 420 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 4 | Adaptación al estilo discursivo médico | LVSD/disfunción [sistólica] | N | | | desenfrenado ritmo del ponente | Conocimientos específicos |
| 421 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 5 | Economía del lenguaje | ventricular izquierda vs del ventrículo izqdo | N | | | | Tácticas y estrategias |
| 422 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 6 | Terminología | Drugs/productos/fármacos | N | | | | Conocimientos específicos |
| 423 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 7 | Uso del español | Resulta en / surte. Elegancia lingüística | N | | | | Conocimientos generales |
| 424 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 8 | Terminología | Neurohumoral/neurohumeral | N | | | | Conocimientos específicos |
| 425 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 9 | Omisión de datos | Adenilatociclasa | N | | | | Competencia traductora general |
| 426 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 10 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | SOVT / no inducir a error | N | | El orador no ha sido fácil | Conocimientos específicos | |
| 427 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 11 | Adaptación al estilo discursivo médico | Inhibidores de la ECA/IECAs | N | | | Conocimientos específicos | |
| 428 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 12 | Autocontrol de la producción | Enalapril/enalapril | N | | | Control de la situación | |
| 429 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 13 | Problemas de equivalencia léxica | Reuptake/absorción/recaptación | N | | | Competencia traductora general | |
| 430 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 14 | Visualización del discurso original | Tigre | | P | Ritmo implacable del orador | Control de la situación | |
| 431 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 15 | Omisión de datos | Causa de una situación | N | | | Competencia traductora general | |
| 432 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 16 | Uso del español | Los metabloqueantes | N | | | Conocimientos generales | |
| 433 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 17 | Omisión de datos | Walking briskly/Andando () | N | | | Competencia traductora general | |
| 434 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 18 | Claridad en el mensaje | Confuso | N | | | Prestación | |
| 435 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 19 | Problemas de equivalencia léxica | Concern/problema/preocupación | N | | | Competencia traductora general | |
| 436 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 20 | Terminología | Cardiomiopathy/Cardiomiopatía/Miocardiopatía | N | | | Conocimientos específicos | |
| 437 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 21 | Terminología | Lightheadedness | N | | | Conocimientos específicos | |
| 438 | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 22 | Uso del español | Meremar temores /elegancia lingüística | | P | | Conocimientos generales | |
| 439 | 40 | 2 | 3ª | III | e04 | 765 | 22 | 1 | Control del estrés | | N | | | | Control de la situación |
| 440 | 40 | 2 | 3ª | III | e04 | 765 | 22 | 2 | Omisión de datos | Simpatomimética -> simp... | N | | | | Competencia traductora general |
| 441 | 40 | 2 | 3ª | III | e04 | 765 | 22 | 3 | Conocimientos específicos | FDA/una administración | N | | | | Conocimientos específicos |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----------------|-----|-----|-----|----|----|---|---|---|--|--|-------------------------------|--|--|---------------------------|
| 442 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 4 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | Fármacos | N | | | | | Conocimientos específicos | |
| 443 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 5 | No inventar | Nombres de fármacos | N | | | | | Control de la situación | |
| 444 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 6 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | N | | | | | Tácticas y estrategias | |
| 445 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 7 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | De los fármacos | N | | | | | Prestación | |
| 446 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 8 | Cifras | Cifras/Errores en la posología/magnitud | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 447 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 9 | Autocontrol de la producción | Heart rate | N | | | | | Control de la situación | |
| 448 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 10 | Omisión de datos | Lightheadedness | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 449 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 11 | Claridad en el mensaje | Confuso | N | | | | | Prestación | |
| 450 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 12 | Problemas de equivalencia léxica | Completed / Finalizado | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 451 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 13 | Terminología | Sustained release/de acción prolongada | N | | | | | Conocimientos específicos | |
| 452 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 14 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 453 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 15 | Cifras | Cifras/Errores en la posología/magnitud | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 454 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 16 | Omisión de datos | Advanced heart failure / Insuficiencia cardiaca () | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 455 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 17 | Perder el hilo | | N | | | Brinda consejos y ejemplifica | | Control de la situación | |
| 456 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 18 | Aplomo | | N | | | | | Prestación | |
| 457 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 19 | No tirar la toalla/rendirse | Ha sido la <i>dégringolade</i> | N | | | | | Control de la situación | |
| 458 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 20 | Uso del español | Escalar un tratamiento | N | | | | | Conocimientos generales | |
| | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 21 | Uso del español | Eleg: Discontinue /Discontinuar/ Interrumpir un tratamiento | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 459 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 460 | 40 | 2 | 3 ^a | III | e04 | 765 | 22 | 22 | Comprensión | Real/rare | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 461 | 41 | 3 | 3 ^a | VI | e02 | 642 | 9 | 1 | Claridad en el mensaje | Confuso | N | | | | | Menciona la ventaja de intervenir en la 2 ^a tanda | Prestación |
| 462 | 41 | 3 | 3 ^a | VI | e02 | 642 | 9 | 2 | Autocontrol de la producción | "in" el hospital | N | | | | | | Control de la situación |
| 463 | 41 | 3 | 3 ^a | VI | e02 | 642 | 9 | 3 | Uso del español | | N | | | P | | | Conocimientos generales |
| 464 | 41 | 3 | 3 ^a | VI | e02 | 642 | 9 | 4 | Fluidez | | N | | | | | | Prestación |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 465 | 41 | 3 | 3 ^a | VI | e02 | 642 | 9 | 5 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | Nombres ensayos! SOVT | N | | | | | Consejos sobre la pertinencia de glosarios generales y específicos | Conocimientos específicos |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----|----|-----|------|----|----|------------------------------------|--|---|---|--|--|--|---|--------------------------------|
| 466 | 41 | 3 | 3ª | VI | e02 | 642 | 9 | 6 | Uso del español | Sintaxis / Perífrasis/ pasivas | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 467 | 41 | 3 | 3ª | VI | e02 | 642 | 9 | 7 | Tono | | N | | | | | Prestación | |
| 468 | 41 | 3 | 3ª | VI | e02 | 642 | 9 | 8 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación | |
| 469 | 41 | 3 | 3ª | VI | e02 | 642 | 9 | 9 | Fluidez | | N | | | | | Prestación | |
| 470 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 1 | Autocontrol de la producción | | N | | | | | Busca causas y propone soluciones | Control de la situación |
| 471 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 2 | Transmisión de ansiedad | | N | | | | | Corrección muy didáctica | Prestación |
| 472 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 3 | No tirar la toalla/rendirse | | N | | | | | | Control de la situación |
| 473 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 4 | Voz | Transmisión de ansiedad | | P | | | | | Prestación |
| 474 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 5 | Agilidad mental | Para encontrar la traducción a tiempo | N | | | | | | Control de la situación |
| 475 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 6 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | Pronunciación | N | | | | | | Prestación |
| 476 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 7 | Control del estrés | Ref. "sonrisa interior" | N | | | | | | Control de la situación |
| 477 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 8 | Transmisión del mensaje | | | P | | | | Comentarios sobre el trabajo en equipo en cabina | Competencia traductora general |
| 478 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 9 | Omisión de datos | | N | | | | | Orador no rápido, pero todo su discurso era "grano" | Competencia traductora general |
| 479 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 10 | Economía del lenguaje | Calcos sintácticos/Vbs | | A | | | | | Tácticas y estrategias |
| 480 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 11 | Uso del español | Sintaxis / Perífrasis/ la insuficiencia se ve compensada | | P | | | | | Conocimientos generales |
| 481 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 12 | Calcos | Sintaxis | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 482 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 13 | Economía del lenguaje | Recurso a siglas | | P | | | | | Tácticas y estrategias |
| 483 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 14 | Problemas de equivalencia léxica | Surge / Exacerbación | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 484 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 15 | Terminología | Exertional disnea/disnea causada por ejercicio | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 485 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 16 | Perder el hilo | | N | | | | | | Control de la situación |
| 486 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 17 | Finalización de frases | | N | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 487 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 18 | Omisión de datos | Por comprensión:Imagen del tigre | N | | | | | El orador la ha explicado muy bien. | Competencia traductora general |
| 488 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 19 | Problemas de equivalencia léxica | Stress/estrés/esfuerzo, tensión, solicitud | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 489 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 20 | Finalización de frases | Ecolalia | N | | | | | | Tácticas y estrategias |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----|-----|-----|------|----|----|--|---|---|---|--|--|--|--------------------------------|
| 490 | 42 | 4 | 3ª | IV | e12 | 1666 | 21 | 21 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Para diferenciar lo principal de lo secundario | | P | | | | Tácticas y estrategias |
| 491 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 1 | Economía del lenguaje | Pasivas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 492 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 2 | Economía del lenguaje | Perífrasis | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 493 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 3 | Economía del lenguaje | Verbos continuos en inglés | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 494 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 4 | Aplomo | | | P | | | | Prestación |
| 495 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 5 | Cifras | Cifras/Errores en la posología/magnitud | N | | | | Observaciones sobre el trabajo en equipo | Competencia traductora general |
| 496 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 6 | No inventar | | N | | | | | Control de la situación |
| 497 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 7 | Silencios | | N | | | | Valora como grave una secuencia sin traducir | Control de la situación |
| 498 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 8 | Perder el hilo | | N | | | | Aconseja soluciones/técnica interpretativa | Control de la situación |
| 499 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 9 | Terminología | Sucinate/succinato | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 500 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 10 | Terminología | Tartate/Tartrato | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 501 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 11 | No inventar | Actividad simpatomimética/actividad activosimática | N | | | | | Control de la situación |
| 502 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 12 | Finalización de frases | Efectos secundarios y...() | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 503 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 13 | Perder el hilo | Braquicardia | N | | | | | Control de la situación |
| 504 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 14 | No inventar | Pacemaker implant/bypass | N | | | | | Control de la situación |
| 505 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 15 | Autocontrol de la producción | Control de inversiones sustantivo/adjetivos | N | | | | Aconseja soluciones/técnica interpretativa | Control de la situación |
| 506 | 43 | 5 | 3ª | IV | e01 | 1086 | 16 | 16 | Rigor | | N | | | | | XXX Comp. Trad |
| 507 | 44 | 6 | 3ª | III | e08 | 800 | 26 | 1 | Voz | bonita | | P | | | | Prestación |
| 508 | 44 | 6 | 3ª | III | e08 | 800 | 26 | 2 | Entonación (modulación de la voz) | Entonación | N | | | | | Prestación |
| 509 | 44 | 6 | 3ª | III | e08 | 800 | 26 | 3 | Uso del español | Eleg: Cuestionar/poner en entredicho, dudar | N | | | | | Conocimientos generales |
| 510 | 44 | 6 | 3ª | III | e08 | 800 | 26 | 4 | Terminología | CardiomiopathyCardiomiopatia/Miocardioptia | N | | | | "Reincidir tiene doble pena" | Conocimientos específicos |
| 511 | 44 | 6 | 3ª | III | e08 | 800 | 26 | 5 | Omisión de datos | Fármacos (cardioselectivos) | N | | | | | Competencia traductora general |
| 512 | 44 | 6 | 3ª | III | e08 | 800 | 26 | 6 | Problemas de equivalencia léxica | Health issue tema de atención sanitaria tema de salud | N | | | | | Competencia traductora general |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----------------|-----|-----|-----|----|----|--|---|---|---|--|--|--|--|--------------------------------|
| 513 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 7 | Uso del español | Eleg: Los ingresos ingresan | N | | | | | | Conocimientos generales |
| | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | Life expectancy/expectativa de vida/esperanza de vida | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 514 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 515 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 9 | Omisión de datos | Estudio Framingham | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 516 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 10 | Uso del español | Agudeza | N | | | | | | Conocimientos generales |
| 517 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 11 | Problemas de equivalencia léxica | Account for | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 518 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 12 | Terminología | Stroke/ ictus o AVC | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 519 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 13 | Conocimientos específicos | cardiopatía isquémica | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 520 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 14 | Conocimientos específicos | ICC congestiva | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 521 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 15 | Perder el hilo | | | P | | | | | Control de la situación |
| | | | | | | | | | | Beta-adrenoceptors/receptores beta-adrenérgicos | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 522 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 16 | Terminología | | N | | | | | | |
| 523 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 17 | Omisión de datos | cAMP/AMP cíclico | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 524 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 18 | Problemas de equivalencia léxica | Damage heart/perjudicado/lesionado | N | | | | | | Competencia traductora general |
| 525 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 19 | Perder el hilo | Perfusión arterial | N | | | | | | Control de la situación |
| 526 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 20 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | N | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 527 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 21 | Terminología | Homeostasis/Homeostasis | | P | | | | | Conocimientos específicos |
| 528 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 22 | Terminología | Pathogenesis/patogenia | | P | | | | | Conocimientos específicos |
| 529 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 23 | Terminología | Fármacos/prazosina/prazosín | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| | | | | | | | | | | Renina-angiotensina-aldosterona/SRAA/RAAS | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 530 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 24 | Adaptación al estilo discursivo médico | | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 531 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 25 | Terminología | Breakdown/Degradación | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 532 | 44 | 6 | 3 ^a | III | e08 | 800 | 26 | 26 | Adaptación al estilo discursivo médico | Estudios controlados / estudios control | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 533 | 45 | 7 | 3 ^a | III | e10 | 251 | 7 | 1 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | Fármacos | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 534 | 45 | 7 | 3 ^a | III | e10 | 251 | 7 | 2 | Uso del español | Eleg: Consisten de/consisten en | N | | | | | | Conocimientos generales |
| 535 | 45 | 7 | 3 ^a | III | e10 | 251 | 7 | 3 | Terminología | All cause mortality | N | | | | | | Conocimientos específicos |
| 536 | 45 | 7 | 3 ^a | III | e10 | 251 | 7 | 4 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | N | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 537 | 45 | 7 | 3 ^a | III | e10 | 251 | 7 | 5 | Resistencia | Gestión del cansancio | N | | | | | | Control de la situación |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----------------|-----|-----|-----|----|----|--|---|---|---|--|--|--------------------------------|
| 538 | 45 | 7 | 3 ^a | III | e10 | 251 | 7 | 6 | Aplomo | | N | | | Con la doctora que ha dado la conferencia no habían muchas razones para atolondrarse | Prestación |
| 539 | 45 | 7 | 3 ^a | III | e10 | 251 | 7 | 7 | Silencios | | N | | | | Control de la situación |
| 540 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 1 | Resistencia | Gestión del cansancio | N | | | | Control de la situación |
| 541 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 2 | Omisión de datos | Titration phase/titulación localizada | N | | | | Competencia traductora general |
| 542 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 3 | Terminología | Mortality rate/Índice de mortalidad/Tasa de mortalidad | N | | | | Conocimientos específicos |
| 543 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 4 | Perder el hilo | | N | | | | Control de la situación |
| 544 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 5 | Aplomo | Sensación de tranquilidad pasmosa | N | P | | | Prestación |
| 545 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 6 | Conocimientos específicos | Estadísticos - p | N | | | | Conocimientos específicos |
| 546 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 7 | Conocimientos específicos | Estadísticos - Curva de supervivencia de Kaplan Mayer | N | | | | Conocimientos específicos |
| 547 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 8 | Conocimientos específicos | Estadísticos - Método de Kox | N | | | | Conocimientos específicos |
| 548 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 9 | Problemas de equivalencia léxica | Patient enrolled El paciente y su papel | N | | | | Competencia traductora general |
| 549 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 10 | Cifras | Pacientes reclutados, captados | N | | | | Competencia traductora general |
| 550 | 46 | 8 | 3 ^a | III | e05 | 356 | 11 | 11 | Uso del español | Cifras/Errores en la posología/magnitud Compuestos... Por | N | | | | Conocimientos generales |
| 551 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 1 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | | P | | Sigue la ficha de evaluación | Control de la situación |
| 552 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 2 | Transmisión del mensaje | Fiel y completa | | P | | | Competencia traductora general |
| 553 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 3 | Terminología | | | P | | | Conocimientos específicos |
| 554 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 4 | Voz | | | P | | | Prestación |
| 555 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 5 | Tono | | | P | | | Prestación |
| 556 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 6 | Claridad en el mensaje | | | P | | | Prestación |
| 557 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 7 | Puntuación (enlazar las frases) | | | P | | | Prestación |
| 558 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 8 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | | P | | | Tácticas y estrategias |
| 559 | 47 | 9 | 3 ^a | III | e03 | 216 | 9 | 9 | Resistencia | | | P | | | Control de la situación |
| 560 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 1 | Fluidez | (ritmo descompensado)/Trad. a borbotones | N | | | | Prestación |
| 561 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 2 | Control del estrés | | N | | | | Control de la situación |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----------------|---|-----|-----|----|----|-----------------------------------|--|---|---|--|--|--|--------------------------------|
| 562 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 3 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | N | | | | | Control de la situación |
| 563 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 4 | Autocontrol de la producción | Ocasiones excesivas | N | | | | | Control de la situación |
| 564 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 5 | Omisión de datos | Titrated | N | | | | | Competencia traductora general |
| 565 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 6 | Omisión de datos | Estudio Framingham | N | | | | | Competencia traductora general |
| 566 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 7 | Omisión de datos | Public health/salud (...) | N | | | | | Competencia traductora general |
| 567 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 8 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 568 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 9 | Finalización de frases | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 569 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 10 | Petición de disculpas por errores | Don't say "perdón" | N | | | | | Control de la situación |
| 570 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 11 | Terminología | Cardiomiopathy/Car miopatía/Miocardiopatía | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 571 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 12 | Terminología | Homeostasis/Homeosta sia | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 572 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 13 | Omisión de datos | Chronic | N | | | | | Competencia traductora general |
| 573 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 14 | Cifras | | | P | | | | Competencia traductora general |
| 574 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 15 | Terminología | La digital | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 575 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 16 | Omisión de datos | Estudio (NDC) | N | | | | | Competencia traductora general |
| 576 | 48 | 10 | 3 ^a | V | e15 | 532 | 17 | 17 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 577 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 1 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 578 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 2 | Fluidez | (ritmo descompensado)/Trad. a borbotones | N | | | | | Prestación |
| 579 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 3 | Petición de disculpas por errores | Don't say "perdón" | | P | | | | Control de la situación |
| 580 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 4 | Cifras | | | P | | | | Competencia traductora general |
| 581 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 5 | Terminología | La digital | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 582 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 6 | Omisión de datos | Dosedependency | N | | | | | Competencia traductora general |
| 583 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 7 | Problemas de equivalencia léxica | Range/Tratamiento | N | | | | | Competencia traductora general |
| 584 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | 10-year followup/Desarrollo | N | | | | | Competencia traductora general |
| 585 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 9 | Terminología | La digital | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 586 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 10 | Omisión de datos | Titrated | N | | | | | Competencia traductora general |
| 587 | 49 | 11 | 3 ^a | V | e13 | 232 | 11 | 11 | Formación y mejora continua | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 588 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 1 | Terminología | Titulación | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 589 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 2 | Cifras | | | P | | | | Competencia traductora general |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----------------|----|-----|-----|----|----|-----------------------------------|---|---|---|--|--|--|--|--------------------------------|
| 590 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 3 | Omisión de datos | Estadísticos - Curva (de supervivencia de Kaplan Mayer) | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 591 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 4 | Fluidez | | | P | | | | Prestación | |
| 592 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 5 | Terminología | | | P | | | | Conocimientos específicos | |
| 593 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 6 | Petición de disculpas por errores | Don't say "perdón" | N | | | | | Control de la situación | |
| 594 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 7 | Transmisión del mensaje | | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 595 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 8 | Claridad en el mensaje | | | P | | | | Prestación | |
| 596 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 9 | Voz | | | P | | | | Prestación | |
| 597 | 50 | 12 | 3 ^a | V | e16 | 179 | 10 | 10 | Puntuación (enlazar las frases) | | | P | | | | Prestación | |
| 598 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 1 | Fidelidad al contenido | Transmisión fiel y completa del mensaje | | P | | | | Como el contenido no refleje el original, por mucho que... a mi no me sirve. | Competencia traductora general |
| 599 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 2 | Seguir ritmo del orador | Velocidad | | P | | Quiero destacar la conferencia del orador... | | Prestación | |
| 600 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 3 | Añadidos | "No le han perdonado ni una sola palabra" | | P | | | | Tácticas y estrategias | |
| 601 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 4 | Calcos | The philosophy behind it/la filosofía tras ello | | P | | | | Competencia traductora general | |
| 602 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 5 | Añadidos | Los pacientes son pocos, de hecho | N | | | | | Tácticas y estrategias | |
| 603 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 6 | Uso del español | Uso erróneo de conjunciones | | P | | | | Conocimientos generales | |
| 604 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 7 | Calcos | No less that / No menos 'que' | | P | | Aconseja/Propone soluciones | | Competencia traductora general | |
| 605 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 8 | Economía del lenguaje | | N | | | | | Tácticas y estrategias | |
| 606 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 9 | Uso del español | Sintaxis / Perífrasis/ pasivas | | P | | | | Conocimientos generales | |
| 607 | 51 | 13 | 3 ^a | IV | e14 | 947 | 10 | 10 | Trabajo en equipo en cabina | | | P | | | | Tácticas y estrategias | |
| 608 | 52 | 14 | 3 ^a | IV | e11 | 903 | 10 | 1 | Fidelidad al contenido | Transmisión fiel y completa del mensaje | | P | | | | Competencia traductora general | |
| 609 | 52 | 14 | 3 ^a | IV | e11 | 903 | 10 | 2 | Seguir ritmo del orador | Velocidad | | P | | | | Prestación | |
| 610 | 52 | 14 | 3 ^a | IV | e11 | 903 | 10 | 3 | Omisión de datos | "No le han perdonado ni una sola palabra" | | P | | | | Competencia traductora general | |
| 611 | 52 | 14 | 3 ^a | IV | e11 | 903 | 10 | 4 | Terminología | | | P | | | | Conocimientos específicos | |
| 612 | 52 | 14 | 3 ^a | IV | e11 | 903 | 10 | 5 | Transmisión de ansiedad | | N | | | | | Prestación | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|-----|------|----|----|--|---|---|---|---|---|--|--------------------------------|
| 613 | 52 | 14 | 3ª | IV | e11 | 903 | 10 | 6 | Entonación (modulación de la voz) | También denotaba tensión | N | | | | Marca la diferencia entre una buena traducción y una traducción perfecta | Prestación |
| 614 | 52 | 14 | 3ª | IV | e11 | 903 | 10 | 7 | Calcos | "Se entendía pero no sonaba español" | N | | | | | Competencia traductora general |
| 615 | 52 | 14 | 3ª | IV | e11 | 903 | 10 | 8 | Calcos | Resulta en, la toma de alcohol, prescribir... | N | | | Propone soluciones | | Competencia traductora general |
| 616 | 52 | 14 | 3ª | IV | e11 | 903 | 10 | 9 | Economía del lenguaje | Verbos continuos en inglés + sintaxis | N | | | Propone soluciones | | Tácticas y estrategias |
| 617 | 52 | 14 | 3ª | IV | e11 | 903 | 10 | 10 | Uso del español | Elegancia | N | | | | | Conocimientos generales |
| 618 | 53 | 15 | 3ª | IV | e09 | 1053 | 8 | 1 | Aplomo | Producto acústico agradable / Transmite serenidad / Transmite serenidad | | P | | | "No se notaba en absoluto que la oradora iba rápida" | Prestación |
| 619 | 53 | 15 | 3ª | IV | e09 | 1053 | 8 | 2 | Trabajo en equipo en cabina | | | P | | | | Tácticas y estrategias |
| 620 | 53 | 15 | 3ª | IV | e09 | 1053 | 8 | 3 | Economía del lenguaje | | | P | | Ejemplifica | | Tácticas y estrategias |
| 621 | 53 | 15 | 3ª | IV | e09 | 1053 | 8 | 4 | Calcos | Tiempos verbales | | P | | | | Competencia traductora general |
| 622 | 53 | 15 | 3ª | IV | e09 | 1053 | 8 | 5 | Lapsus linguae | Apoptosis/apostisis | N | | | | | Prestación |
| 623 | 53 | 15 | 3ª | IV | e09 | 1053 | 8 | 6 | Autocontrol de la producción | Autocontrol de la producción | | P | | | | Control de la situación |
| 624 | 53 | 15 | 3ª | IV | e09 | 1053 | 8 | 7 | Terminología | | | P | | Ya habéis dejado atrás la fase de comprensión del original | | Conocimientos específicos |
| 625 | 53 | 15 | 3ª | IV | e09 | 1053 | 8 | 8 | Uso del español | Elegancia | | | A | El estilo es o que diferencia la buena traducción de la sobresaliente | | Conocimientos generales |
| 626 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 1 | Formación y mejora continua | | | P | | Ponente entusiasta pero muy difícil | | Conocimientos generales |
| 627 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 2 | Comprensión del tema | | | P | | Rápido | | Conocimientos específicos |
| 628 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 3 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | | P | | Habla lejos del micro | | Control de la situación |
| 629 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 4 | Entonación (modulación de la voz) | | | P | | | | Prestación |
| 630 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 5 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 631 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 6 | No tirar la toalla/rendirse | | | P | | | | Control de la situación |
| 632 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 7 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 633 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 8 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | Paso de específico a general | N | | | | | Control de la situación |
| 634 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 9 | Control del estrés | | | P | | | | Control de la situación |
| 635 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 10 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | | P | | | | Tácticas y estrategias |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----|---|-----|-----|----|----|---|--|---|---|--|--|--|--------------------------------|
| 636 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 11 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 637 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 12 | Silencios | Pequeño silencio | N | | | | | Control de la situación |
| 638 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 13 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | N | | | | | Control de la situación |
| 639 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 405 | 15 | 14 | Finalización de frases | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 640 | 54 | 1 | 4ª | I | e01 | 386 | 15 | 15 | Adaptación al estilo discursivo médico | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 641 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 1 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 642 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 2 | Seguir ritmo del orador | | N | | | | | Prestación |
| 643 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 3 | Comprensión del tema | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 644 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 4 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 645 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 5 | Coherencia | | N | | | | | Control de la situación |
| 646 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 6 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 647 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 7 | Silencios | | N | | | | | Control de la situación |
| 648 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 8 | Finalización de frases | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 649 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 9 | Puntuación (enlazar las frases) | Prosodia??? | N | | | | | Prestación |
| 650 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 10 | Perder el hilo | | N | | | | | Control de la situación |
| 651 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 11 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 652 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 12 | Titubeos | | N | | | | | Prestación |
| 653 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 13 | Comprensión del tema | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 654 | 55 | 2 | 4ª | I | e10 | 371 | 14 | 14 | Visualización del discurso original | Entender vs comprender | N | | | | | Control de la situación |
| 655 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 1 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | uso información diapositivas | | P | | | | Tácticas y estrategias |
| 656 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 2 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 657 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 3 | Perder el hilo | | | P | | | | Control de la situación |
| 658 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 4 | Voz | Tranquila | | P | | | | Prestación |
| 659 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 5 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | N | | | | | Control de la situación |
| 660 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 6 | Concentración y abstracción del entorno | No depender del concabino/a | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 661 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 7 | Fluidez | | N | | | | | Prestación |
| 662 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 8 | Ritmo | Entrecortado | N | | | | | Prestación |
| 663 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 9 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | N | | | | | Control de la situación |
| 664 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 10 | Seguir ritmo del orador | | N | | | | | Prestación |
| 665 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 11 | Silencios | | N | | | | | Control de la situación |
| 666 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 12 | Control del estrés | El esfuerzo de entender te impide hablar al mismo tiempo | N | | | | | Control de la situación |
| 667 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 13 | Finalización de frases | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 668 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 14 | No inventar | (no decir tonterías) | N | | | | | Control de la situación |
| 669 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 15 | Voz | Voz más firme y segura | N | | | | | Prestación |
| 670 | 56 | 3 | 4ª | I | e05 | 982 | 19 | 16 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----------------|----|-----|-----|----|----|--|---|---|---|--|--|--|--|--|--|--------------------------------|
| 671 | 56 | 3 | 4 ^a | I | e05 | 982 | 19 | 17 | Comprensión del tema | | | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 672 | 56 | 3 | 4 ^a | I | e05 | 982 | 19 | 18 | Terminología | | | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 673 | 56 | 3 | 4 ^a | I | e05 | 982 | 19 | 19 | Adaptación al estilo discursivo médico | | N | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 674 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 1 | Formación y mejora continua | | N | | | | | | | | Conocimientos generales |
| 675 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 2 | Décalage (distancia respecto al orador) | Se pega al orador | N | | | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 676 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 3 | Calcos | Sintaxis | N | | | | | | | | Competencia traductora general |
| 677 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 4 | Precipitación | No gestiona bien los esfuerzos | N | | | | | | | | Prestación |
| 678 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 5 | Ritmo | Entrecortado | N | | | | | | | | Prestación |
| 679 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 6 | Coherencia | | N | | | | | | | | Control de la situación |
| 680 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 7 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | N | | | | | | | | Prestación |
| 681 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 8 | Precipitación | | N | | | | | | | | Prestación |
| 682 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 9 | Uso de la memoria a corto plazo | | N | | | | | | | | Tácticas y estrategias |
| 683 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 10 | Terminología | | N | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 684 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 11 | Conocimientos específicos | | N | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 685 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 12 | Respirar correctamente | | N | | | | | | | | Control de la situación |
| 686 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 13 | Resistencia | Gestión del cansancio | N | | | | | | | | Control de la situación |
| 687 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 14 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | N | | | | | | | | Prestación |
| 688 | 57 | 4 | 4 ^a | II | e17 | 603 | 15 | 15 | Precipitación | Por oposición a Producto acústico agradable / Transmite serenidad | | P | | | | | | | Prestación |
| 689 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 1 | Uso del español | Catalanadas | N | | | | | | | Ponente difícil, discurso pronunciado ya en muchas ocasiones | Conocimientos generales |
| 690 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 2 | Omisión de datos | | N | | | | | | | | Competencia traductora general |
| 691 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 3 | Sintaxis | Para/por | N | | | | | | | | Prestación |
| 692 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 4 | Terminología | | N | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 693 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 5 | Perder el hilo | | N | | | | | | | | Control de la situación |
| 694 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 6 | Terminología | Engrandamiento no! | N | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 695 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 7 | Terminología | Ulnar | N | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 696 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 8 | Adaptación al estilo discursivo médico | ability/capacidad | N | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 697 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 9 | Adaptación al estilo discursivo médico | | N | | | | | | | | Conocimientos específicos |
| 698 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 10 | Tono | | | P | | | | | | | Prestación |
| 699 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 11 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | | P | | | | | | | Prestación |
| 700 | 58 | 5 | 4 ^a | II | e14 | 527 | 13 | 12 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | Necesidad de prismáticos | N | | | | | | | | Tácticas y estrategias |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----|-----|-----|-----|----|----|--|------------------------------|---|---|--|---|--|--------------------------------|
| 701 | 58 | 5 | 4ª | II | e14 | 527 | 13 | 13 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | Diccionarios | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 702 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 1 | Silencios | | | P | Orador difícil y apasionado | | | Control de la situación |
| 703 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 2 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Resuelve bien los silencios | N | | Gran velocidad | | | Tácticas y estrategias |
| 704 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 3 | Uso del español | Soy UN dermatólogo | N | | | | | Conocimientos generales |
| 705 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 4 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | Análisis | N | | | | | Control de la situación |
| 706 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 5 | Adaptación al estilo discursivo médico | Discapacidad | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 707 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 6 | Errores en los datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 708 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 7 | Rigor | | N | | | | | XXX Comp. Trad |
| 709 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 8 | Coherencia | | N | | | | | Control de la situación |
| 710 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 9 | Comprensión del inglés | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 711 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 10 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 712 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 11 | Puntuación (enlazar las frases) | Uso de preguntas retóricas | N | | | | | Prestación |
| 713 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 12 | Uso del español | Yerno/Nuero | N | | | | | Conocimientos generales |
| 714 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 13 | Conocimientos específicos | | N | P | | | | Conocimientos específicos |
| 715 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 14 | Titubeos | | N | | | | | Prestación |
| 716 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 15 | Conocimientos específicos | Nombres de las micobacterias | | P | | Felicidades, yo me he quedado asombrada | | Conocimientos específicos |
| 717 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 16 | Problemas de equivalencia léxica | Incapacidad/discapacidad | N | | "Entre el acento, el entusiasmo, el frenesí, la velocidad y todo..." | | | Competencia traductora general |
| 718 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 17 | Transmisión del mensaje | Fiel y completa | | P | | Sigue la ficha de evaluación | | Competencia traductora general |
| 719 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 18 | Voz | | | P | | Sigue la ficha de evaluación | | Prestación |
| 720 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 19 | Tono | | | P | | Sigue la ficha de evaluación | | Prestación |
| 721 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 20 | Claridad en el mensaje | | | P | | Sigue la ficha de evaluación | | Prestación |
| 722 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 21 | Puntuación (enlazar las frases) | | | P | | Sigue la ficha de evaluación | | Prestación |
| 723 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 22 | Uso del español | | | P | | Sigue la ficha de evaluación | | Conocimientos generales |
| 724 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 23 | Titubeos | | N | | | | | Prestación |
| 725 | 59 | 6 | 4ª | III | e16 | 921 | 16 | 24 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|----------------|-----|-----|-----|----|----|---|--|---|---|---|------------------------|--|--------------------------------|
| 726 | 59 | 6 | 4 ^a | III | e16 | 921 | 16 | 25 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | N | | | | | Prestación |
| 727 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 1 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | | P | | Ritmo con altibajos | | Prestación |
| 728 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 2 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 729 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 3 | Lapsus linguae | Tendinitis/tendonitis | N | | | | | Prestación |
| 730 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 4 | Adaptación al estilo discursivo médico | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 731 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 5 | Uso del español | Patrimonio (purismo lingüístico) | | | A | | | Conocimientos generales |
| 732 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 6 | Resistencia | Gestión del cansancio | N | | | | | Control de la situación |
| 733 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 7 | Respirar correctamente | | N | | | | | Control de la situación |
| 734 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 8 | Ritmo | | N | | | | | Prestación |
| 735 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 9 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 736 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 10 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 737 | 60 | 7 | 4 ^a | III | e15 | 531 | 11 | 11 | Claridad en el mensaje | Se lía | N | | | | | Prestación |
| 738 | 61 | 8 | 4 ^a | VII | e13 | 255 | 5 | 1 | Control del estrés | | N | | | | | Control de la situación |
| 739 | 61 | 8 | 4 ^a | VII | e13 | 255 | 5 | 2 | Uso del micrófono | | N | | | | | Tácticas y estrategias |
| 740 | 61 | 8 | 4 ^a | VII | e13 | 255 | 5 | 3 | No tirar la toalla/rendirse | | N | | | | | Control de la situación |
| 741 | 61 | 8 | 4 ^a | VII | e13 | 255 | 5 | 4 | Errores en los datos | ETS / Sida | N | | | | | Competencia traductora general |
| 742 | 61 | 8 | 4 ^a | VII | e13 | 255 | 5 | 5 | Terminología | | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 743 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 1 | Coherencia | | | P | | Discurso muy denso | | Control de la situación |
| 744 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 2 | Omisión de datos | Detalles en general | N | | | Lleno de detalles | | Competencia traductora general |
| 745 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 3 | Omisión de datos | Lizard skin | N | | | | | Competencia traductora general |
| 746 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 3 | Terminología | Lymph nodes / nódulos | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 747 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 4 | Autocontrol de la producción | Nódulos / Ganglios | | P | | | | Control de la situación |
| 748 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 6 | Terminología | Fallos en ocasiones | | P | | | | Conocimientos específicos |
| 749 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 7 | Lapsus linguae | Pruriginoso/pruriginoso | N | | | | | Prestación |
| 750 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 8 | Uso del español | Morder/picar (purismo lingüístico) | N | | | | | Conocimientos generales |
| 751 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 9 | Adaptación al estilo discursivo médico | Escabiosis/sarna | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 752 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 10 | Omisión de datos | Pulga de arena | N | | | | | Competencia traductora general |
| 753 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 11 | Uso del español | te atacan las pulgas/ te llenas de pulgas | N | | | | | Conocimientos generales |
| 754 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 12 | Voz | | | P | | | | Prestación |
| 755 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 13 | Tono | | | P | | | | Prestación |
| 756 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 14 | Ritmo | | | P | | | | Prestación |
| 757 | 62 | 9 | 4 ^a | I | e18 | 507 | 17 | 15 | Puntuación (enlazar las frases) | | | P | | | | Prestación |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|-----|-----|------|----|----|--|--|---|---|--|--|--|--------------------------------|--|
| 758 | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 16 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Disimula carencias de captación | | P | | | | Tácticas y estrategias | |
| 759 | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 17 | Autocontrol de la producción | | | P | | | | Control de la situación | |
| 760 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 1 | Uso del español | Gusano/verme | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 761 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 2 | Voz | | | P | | | | Prestación | |
| 762 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 3 | Tono | | | P | | | | Prestación | |
| 763 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 4 | Ritmo | | | P | | | | Prestación | |
| 764 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 5 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Disimula carencias de captación | | P | | | | Tácticas y estrategias | |
| 765 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 6 | Claridad en el mensaje | | N | | | | | Prestación | |
| 766 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 7 | Uso del español | Suave/blanda | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 767 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 8 | Uso del español | Nódulos/ganglios | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 768 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 9 | Problemas de equivalencia léxica | Condition/Afección | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 769 | 63 | 10 | 4ª | I | e02 | 368 | 10 | 10 | Uso de la memoria a corto plazo | | | P | | | | Tácticas y estrategias | |
| 770 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 1 | Formación y mejora continua | | | P | | | | Conocimientos generales | |
| 771 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 2 | Lapsus linguae | Doctors/doctores | N | | | | | Prestación | |
| 772 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 3 | Cultura general | Geografía | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 773 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 4 | Cultura general | Lectura de la prensa | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 774 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 5 | Ritmo | Entrecortado | N | | | | | Prestación | |
| 775 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 6 | Uso del micrófono | | N | | | | | Tácticas y estrategias | |
| 776 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 7 | Coherencia | Paciente/Insecto | N | | | | | Control de la situación | |
| 777 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 8 | Conocimientos específicos | | N | | | | | Conocimientos específicos | |
| 778 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 9 | Visualización del discurso original | | N | | | | | Control de la situación | |
| 779 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 10 | Resistencia | Gestión del cansancio | N | | | | | Control de la situación | |
| 780 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 11 | Comprensión del tema | | N | | | | | Conocimientos específicos | |
| 781 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 12 | Coherencia | | N | | | | | Control de la situación | |
| 782 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 13 | Autocontrol de la producción | | N | | | | | Control de la situación | |
| 783 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 14 | Uso del español | Pruriginosa/prurítica | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 784 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 15 | Terminología | Bosquimanos | N | | | | | Conocimientos específicos | |
| 785 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 16 | Terminología | Rash | N | | | | | Conocimientos específicos | |
| 786 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 17 | Uso del español | (purismo lingüístico) | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 787 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 18 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 788 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 19 | Terminología | Costa de Ivory | N | | | | | Conocimientos específicos | |
| 789 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 20 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general | |
| 790 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 21 | Silencios | Demasiado evidentes! | N | | | | | Control de la situación | |
| 791 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 22 | Trabajo en equipo en cabina | | N | | | | | Tácticas y estrategias | |
| 792 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 23 | Terminología | Pets/mascotas | N | | | | | Conocimientos específicos | |
| 793 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 24 | Uso del español | Suela del pie | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 794 | 64 | 11 | 4ª | III | e07 | 1121 | 25 | 25 | Uso del español | Hembra embarazada | N | | | | | Conocimientos generales | |
| 795 | 65 | 12 | 4ª | III | e09 | 377 | 9 | 1 | Tono | refrescante (Entonación) | | P | | | | Prestación | |
| | 65 | 12 | 4ª | III | e09 | 377 | 9 | 2 | Voz | (Empalagosa, al cabo de rato) / ref. Control de la situación | N | | | | | Prestación | |
| 796 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----------------|-----|-----|-----|----|----|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--------------------------------|--|-------------------------|
| 797 | 65 | 12 | 4 ^a | III | e09 | 377 | 9 | 3 | Voz | Timbre | | | | | | | Prestación | | | |
| 798 | 65 | 12 | 4 ^a | III | e09 | 377 | 9 | 4 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | Loz/ hombrez (dicción) | N | | | | | | Prestación | | | |
| 799 | 65 | 12 | 4 ^a | III | e09 | 377 | 9 | 5 | Adaptación al estilo discursivo médico | ability/capacidad | N | | | | | | Conocimientos específicos | | | |
| 800 | 65 | 12 | 4 ^a | III | e09 | 377 | 9 | 6 | Problemas de equivalencia léxica | Bassin/zona/cuenca | N | | | | | | Competencia traductora general | | | |
| 801 | 65 | 12 | 4 ^a | III | e09 | 377 | 9 | 7 | Uso del español | Queloides/quiloides | N | | | | | | Conocimientos generales | | | |
| 802 | 65 | 12 | 4 ^a | III | e09 | 377 | 9 | 8 | Adaptación al estilo discursivo médico | Mama/pecho | N | | | | | | Conocimientos específicos | | | |
| 803 | 65 | 12 | 4 ^a | III | e09 | 377 | 9 | 9 | Calcos | Dramatic/dramático | N | | | | | | Competencia traductora general | | | |
| 804 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 1 | Uso del español | Escabiasis/escabiosis | N | | | | | | Acento no nativo del ponente puede inducir a error | Conocimientos generales | | |
| 805 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 2 | Uso del español | Enfermedades que son traídas | N | | | | | | | Conocimientos generales | | |
| 806 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 3 | Calcos | Common/común vs recurrente | N | | | | | | | Competencia traductora general | | |
| 807 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 4 | Uso del español | Eleg: The lesions show better on the legs... | N | | | | | | | Conocimientos generales | | |
| 808 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 5 | Omisión de datos | Summer edge | N | | | | | | | Competencia traductora general | | |
| 809 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 6 | Coherencia | Rash/Rush | N | | | | | | | Control de la situación | | |
| 810 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 7 | Añadidos | Upper Volta/ Burkina Fasso | | | | | | | P | Tácticas y estrategias | | |
| 811 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 8 | Comprensión del inglés | Leper/leopard (acento) | N | | | | | | | Competencia traductora general | | |
| 812 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 9 | Problemas de equivalencia léxica | Dissect/diseccionar"dis ecar | N | | | | | | | Competencia traductora general | | |
| 813 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 10 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | | | | | | | P | Tácticas y estrategias | | |
| 814 | 66 | 13 | 4 ^a | VII | e08 | 427 | 11 | 11 | Autocontrol de la producción | | | | | | | | P | Control de la situación | | |
| 815 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 1 | Control del estrés | | | | | | | | | P | De la examinanda crítica lo que considera "detalles" | Control de la situación |
| 816 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 2 | Uso del español | Duodinum/duodeno | N | | | | | | | | Conocimientos generales | |
| 817 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 3 | Uso del español | Mediamentos orales/por vía oral | N | | | | | | | | Conocimientos generales | |
| 818 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 4 | Uso del español | Swelling/inflamación/hinchazón | N | | | | | | | | Conocimientos generales | |
| 819 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 5 | Perder el hilo | Pérdida de concentración | N | | | | | | | | Control de la situación | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----------------|-----|-----|-----|----|----|------------------------------------|--|---|---|---|--|--|--------------------------------|
| 820 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 6 | Resistencia | Gestión del cansancio (se nota en la entonación) | N | | | | | Control de la situación |
| 821 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 7 | Tono | "Desinflado" | N | | | | | Prestación |
| 822 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 8 | Uso del español | Sobre lo políticamente correcto | N | | | | | Conocimientos generales |
| 823 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 9 | Calcos | Cause/causa/provocar | N | | | | | Competencia traductora general |
| 824 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 10 | Calcos | Come/venir/provenir | N | | | | | Competencia traductora general |
| 825 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 11 | Calcos | Syntax/This is a year later | N | | | | | Competencia traductora general |
| 826 | 67 | 14 | 4 ^a | VII | e03 | 459 | 12 | 12 | Uso del español | Elegancia lingüística / defensa de la LM | | | A | | | Conocimientos generales |
| 827 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 1 | Formación y mejora continua | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 828 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 2 | Comprensión del inglés | Expatriots | N | | | | | Competencia traductora general |
| 829 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 3 | Omisión de datos | | N | | | | | Competencia traductora general |
| 830 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 4 | Comprensión del inglés | Subsided | N | | | | | Competencia traductora general |
| 831 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 5 | Uso del español | Catalanadas | N | | | | | Conocimientos generales |
| 832 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 6 | Omisión de datos | Signo de Romanyà | N | | | | | Competencia traductora general |
| 833 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 7 | Comprensión del inglés | Piel de leopardo / de leproso | N | | | | | Competencia traductora general |
| 834 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 8 | Autocontrol de la producción | | N | | | | | Control de la situación |
| 835 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 9 | Voz | Bonita | | P | | | | Prestación |
| 836 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 10 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | (dicción) | | P | | | | Prestación |
| 837 | 68 | 15 | 4 ^a | II | e04 | 423 | 11 | 11 | Ritmo | Hace falta una "tasa de elocución más uniforme" | N | | | | | Prestación |
| 838 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 1 | Formación y mejora continua | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 839 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 2 | Comprensión del inglés | | | P | | | | Competencia traductora general |
| 840 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 3 | Uso del español | | | P | | | | Conocimientos generales |
| 841 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 4 | Terminología | Thighs/ estructuras anatómicas/ muslos | N | | | | | Conocimientos específicos |
| 842 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 5 | Omisión de datos | Bare-foot | N | | | | | Competencia traductora general |
| 843 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 6 | Coherencia | Africa del Oeste, oriental | N | | | | | Control de la situación |
| 844 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 7 | Uso del español | Infestar/infectar | N | | | | | Conocimientos generales |
| 845 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 8 | Uso del español | Queloides/quiloides | N | | | | | Conocimientos generales |
| 846 | 69 | 16 | 4 ^a | II | e12 | 414 | 9 | 9 | Coherencia | Lazareto/leishmaniasis | N | | | | | Control de la situación |

- **B1 – Corpus del estudio de concordancia**

ANEXO B1 — Estudio de concordancia interobservador: marcado del corpus

| nº21 | 2ª | IV | e11 | ESC | Observador 1 | Observador 2 |
|------|----|----|-----|--|---|---|
| | | | | <p>–(¿e11?...) sólo se dice en dos o tres, como máximo. Sin embargo, yo creo que, aunque el inglés tenga esta economía de palabras, el español en algunos casos todavía la puede tener más. Luego te explicaré el porqué. Ante todo te felicito porque, la verdad, el índice del... como dice aquí, “trasmisión fiel y correcta del mensaje”... la verdad es que había muy buena correlación entre el contenido y lo que tú estabas diciendo, en principio, ibais tanto el orador como tú a la misma velocidad. Además, no había ningún décalage, no había ninguna diferencia entre lo que decía él y lo que decías tú. Había fidelidad al contenido, <i>grosso modo</i>. Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general. Luego, vamos a ver, el vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el <i>ulcerative</i>, “ulceroso”. Nunca has dicho “ulcerativo”, y esto una cosa en la que todos caemos, empezando por mí. Luego has hecho una cosa muy buena, que es, la primera vez que ha salido la enfermedad intestinal inflamatoria, tú has dicho “enfermedad intestinal inflamatoria, la EII”, lo has repetido una o dos veces, y luego ya, por economía del lenguaje, las siglas. A mí me parece muy bien porque no hay necesidad de gastar más saliva. Con dos veces que digas las cosas, ya queda claro. Y el que venga después, o sea, un señor que venga a última hora a la sala, como pasa siempre, y queda, “oiga, esto de la EII, ¿qué es?”. Bueno, pues haber venido al principio, porque el intérprete ya ha cumplido. Lo siento, haber venido a las cuatro, como era su obligación. Los <i>side effects</i>, bien. Siempre has dicho “efectos secundarios”, “efectos secundarios”, “efectos secundarios”. Nunca ha habido el más mínimo titubeo, cuando en estos todos caemos, decir “efectos laterales”. Además, como pensamos en lo de Yugoslavia, es muy fácil caer en los “efectos colaterales”, ¿eh?</p> | <p>–(¿e11?...) sólo se dice en dos o tres, como máximo. Sin embargo, yo creo que, aunque el inglés tenga esta economía de palabras, el español en algunos casos todavía la puede tener más. Luego te explicaré el porqué. Ante todo te felicito porque, la verdad, el índice del... como dice aquí, “trasmisión fiel y correcta del mensaje”... la verdad es que había muy buena correlación entre el contenido y lo que tú estabas diciendo, en principio, ibais tanto el orador como tú a la misma velocidad. Además, no había ningún décalage, no había ninguna diferencia entre lo que decía él y lo que decías tú. Había fidelidad al contenido, <i>grosso modo</i>. Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general. Luego, vamos a ver, el vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el <i>ulcerative</i>, “ulceroso”. Nunca has dicho “ulcerativo”, y esto una cosa en la que todos caemos, empezando por mí. Luego has hecho una cosa muy buena, que es, la primera vez que ha salido la enfermedad intestinal inflamatoria, tú has dicho “enfermedad intestinal inflamatoria, la EII”, lo has repetido una o dos veces, y luego ya, por economía del lenguaje, las siglas. A mí me parece muy bien porque no hay necesidad de gastar más saliva. Con dos veces que digas las cosas, ya queda claro. Y el que venga después, o sea, un señor que venga a última hora a la sala, como pasa siempre, y queda, “oiga, esto de la EII, ¿qué es?”. Bueno, pues haber venido al principio, porque el intérprete ya ha cumplido. Lo siento, haber venido a las cuatro, como era su obligación. Los side effects, bien. Siempre has dicho “efectos secundarios”, “efectos secundarios”, “efectos secundarios”. Nunca ha habido el más mínimo titubeo, cuando en estos todos caemos, decir “efectos laterales”. Además, como pensamos en lo de Yugoslavia, es muy fácil caer en los “efectos</p> | <p>–(¿e11?...) sólo se dice en dos o tres, como máximo. Sin embargo, yo creo que, aunque el inglés tenga esta economía de palabras, el español en algunos casos todavía la puede tener más. Luego te explicaré el porqué. Ante todo te felicito porque, la verdad, el índice del... como dice aquí, “trasmisión fiel y correcta del mensaje”... la verdad es que había muy buena correlación entre el contenido y lo que tú estabas diciendo, en principio, ibais tanto el orador como tú a la misma velocidad. Además, no había ningún décalage, no había ninguna diferencia entre lo que decía él y lo que decías tú. Había fidelidad al contenido, <i>grosso modo</i>. Eso, para empezar, me ha gustado mucho, el contenido estaba bien representado, en general. Luego, vamos a ver, el vocabulario en general lo has utilizado muy bien, y ha habido incluso algunas cosas que yo tendería incluso a calcarlo del original y que, sin embargo, tú desde el momento ya has dado a la traducción correcta, por ejemplo, el <i>ulcerative</i>, “ulceroso”. Nunca has dicho “ulcerativo”, y esto una cosa en la que todos caemos, empezando por mí. Luego has hecho una cosa muy buena, que es, la primera vez que ha salido la enfermedad intestinal inflamatoria, tú has dicho “enfermedad intestinal inflamatoria, la EII”, lo has repetido una o dos veces, y luego ya, por economía del lenguaje, las siglas. A mí me parece muy bien porque no hay necesidad de gastar más saliva. Con dos veces que digas las cosas, ya queda claro. Y el que venga después, o sea, un señor que venga a última hora a la sala, como pasa siempre, y queda, “oiga, esto de la EII, ¿qué es?”. Bueno, pues haber venido al principio, porque el intérprete ya ha cumplido. Lo siento, haber venido a las cuatro, como era su obligación. Los side effects, bien. Siempre has dicho “efectos secundarios”, “efectos secundarios”, “efectos secundarios”. Nunca ha habido el más mínimo titubeo, cuando en estos todos caemos, decir “efectos laterales”. Además, como pensamos en lo de Yugoslavia, es muy fácil caer en los “efectos</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Ah, una cosa que me ha gustado también es que alguna vez te has dado cuenta de que habías utilizado alguna palabra que no era la conveniente y te has autocorregido. Has dicho: algo, no sé qué, no sé cuantos, “refractaria, perdón, refractario”. Lo has hecho alguna vez. Es muy importante que seáis concientes de lo que decís, y si os dais cuenta de que habéis cometido una incorrección, a mí no me molesta en absoluto que os detengáis, pidáis excusas al público y os auto corrigáis. Yo creo que más vale parar un momento, corregirse y dar la versión adecuada que no persistir en una corrección que luego puede obrar en contra tuya. Yo creo que, no sé, corregirse es una cosa que tendríamos que hacer todos. No constantemente, lógicamente, pero de vez en cuando, si tú crees que vale la pena y es necesario, sí. Han sido cosas que me han gustado mucho.</p> <p>Luego, me gustaría decirte que luego hay cosas que se pueden mejorar. No son cosas demasiado importantes. Más que cosas de contenido, son cosas de la utilización del español. Utilización del español, como por ejemplo, algún pleonasma, cosas como “activarán la activación”. <i>Activate</i> y no sé qué ha dicho después el doctor Sans, y tú no te has dado cuenta, lógicamente, estabas en <i>activar</i> y no podías predecir que luego el doctor diría <i>activation</i>. Me parece que ha dicho <i>trigger the activation</i>. Claro, tú has oído <i>trigger</i>, “activar”, muy bien, no pasa nada. Pero luego el doctor ha dicho <i>activation</i>, que en inglés queda bien, pero en español, “activar la activación”, no queda bien. Una cosa que quería decirte es que hay una serie de palabras estereotipadas, estereotipos, clichés que salen siempre en todos los congresos de medicina, sean cuales sean.</p> <p>Valdría la pena que os hicierais una especie de plantilla de esta frase o esta palabra en inglés, y al lado, unas cuantas traducciones en español para que la traducción no sea tan monótona. Me refiero a cosas que han salido luego, como por ejemplo, en otra compañera, como el <i>is strongly correlated</i>, ¿no? Todo el mundo tiende a decir “está fuertemente correlacionado”. Esto es una cosa que sale mucho porque, como tiene que ver con resultados clínicos, y todas las ponencias de medicina son resultados clínicos, pues salen</p> | <p>colaterales”, ¿eh? Ah, una cosa que me ha gustado también es que alguna vez te has dado cuenta de que habías utilizado alguna palabra que no era la conveniente y te has autocorregido. Has dicho: algo, no sé qué, no sé cuantos, “refractaria, perdón, refractario”. Lo has hecho alguna vez. Es muy importante que seáis concientes de lo que decís, y si os dais cuenta de que habéis cometido una incorrección, a mí no me molesta en absoluto que os detengáis, pidáis excusas al público y os auto corrigáis. Yo creo que más vale parar un momento, corregirse y dar la versión adecuada que no persistir en una corrección que luego puede obrar en contra tuya. Yo creo que, no sé, corregirse es una cosa que tendríamos que hacer todos. No constantemente, lógicamente, pero de vez en cuando, si tú crees que vale la pena y es necesario, sí. Han sido cosas que me han gustado mucho.</p> <p>Luego, me gustaría decirte que luego hay cosas que se pueden mejorar. No son cosas demasiado importantes. Más que cosas de contenido, son cosas de la utilización del español. Utilización del español, como por ejemplo, algún pleonasma, cosas como “activarán la activación”. <i>Activate</i> y no sé qué ha dicho después el doctor Sans, y tú no te has dado cuenta, lógicamente, estabas en <i>activar</i> y no podías predecir que luego el doctor diría <i>activation</i>. Me parece que ha dicho <i>trigger the activation</i>. Claro, tú has oído <i>trigger</i>, “activar”, muy bien, no pasa nada. Pero luego el doctor ha dicho <i>activation</i>, que en inglés queda bien, pero en español, “activar la activación”, no queda bien. Una cosa que quería decirte es que hay una serie de palabras estereotipadas, estereotipos, clichés que salen siempre en todos los congresos de medicina, sean cuales sean.</p> <p>Valdría la pena que os hicierais una especie de plantilla de esta frase o esta palabra en inglés, y al lado, unas cuantas traducciones en español para que la traducción no sea tan monótona. Me refiero a cosas que han salido luego, como por ejemplo, en otra compañera, como el <i>is strongly correlated</i>, ¿no? Todo el mundo tiende a decir “está fuertemente correlacionado”. Esto es una cosa que sale mucho porque, como tiene que ver con resultados clínicos, y todas las ponencias de medicina son resultados clínicos, pues salen</p> | <p>colaterales”, ¿eh? Ah, una cosa que me ha gustado también es que alguna vez te has dado cuenta de que habías utilizado alguna palabra que no era la conveniente y te has autocorregido. Has dicho: algo, no sé qué, no sé cuantos, “refractaria, perdón, refractario”. Lo has hecho alguna vez. Es muy importante que seáis concientes de lo que decís, y si os dais cuenta de que habéis cometido una incorrección, a mí no me molesta en absoluto que os detengáis, pidáis excusas al público y os auto corrigáis. Yo creo que más vale parar un momento, corregirse y dar la versión adecuada que no persistir en una corrección que luego puede obrar en contra tuya. Yo creo que, no sé, corregirse es una cosa que tendríamos que hacer todos. No constantemente, lógicamente, pero de vez en cuando, si tú crees que vale la pena y es necesario, sí. Han sido cosas que me han gustado mucho.</p> <p>Luego, me gustaría decirte que luego hay cosas que se pueden mejorar. No son cosas demasiado importantes. Más que cosas de contenido, son cosas de la utilización del español. Utilización del español, como por ejemplo, algún pleonasma, cosas como “activarán la activación”. <i>Activate</i> y no sé qué ha dicho después el doctor Sans, y tú no te has dado cuenta, lógicamente, estabas en <i>activar</i> y no podías predecir que luego el doctor diría <i>activation</i>. Me parece que ha dicho <i>trigger the activation</i>. Claro, tú has oído <i>trigger</i>, “activar”, muy bien, no pasa nada. Pero luego el doctor ha dicho <i>activation</i>, que en inglés queda bien, pero en español, “activar la activación”, no queda bien. Una cosa que quería decirte es que hay una serie de palabras estereotipadas, estereotipos, clichés que salen siempre en todos los congresos de medicina, sean cuales sean.</p> <p>Valdría la pena que os hicierais una especie de plantilla de esta frase o esta palabra en inglés, y al lado, unas cuantas traducciones en español para que la traducción no sea tan monótona. Me refiero a cosas que han salido luego, como por ejemplo, en otra compañera, como el <i>is strongly correlated</i>, ¿no? Todo el mundo tiende a decir “está fuertemente correlacionado”. Esto es una cosa que sale mucho porque, como tiene que ver con resultados clínicos, y todas las ponencias de medicina son resultados clínicos, pues salen</p> |
|---|--|--|

mucho, *strongly correlated*. “Está muy correlacionado”, “se relaciona mucho con”... más que decir “fuertemente correlacionado”, que suena demasiado a un calco del original. ¿me entiendes? Luego has hecho algunos calcos. El problema del calco es que se entiende lo que tú quieres decir, pero no resulta español. Esto en todas las traducciones en general, tanto por escrito como en simultánea o en consecutiva. Es como si por ejemplo te metes un sujetador negro y encima una camiseta blanca. Se ve el original, eso es lo malo, y eso, pues, no se puede ver, queda feo. Por ejemplo, has empezado diciendo “me gustaría introducirme a mí mismo”. No. “Me presento.” Es que no hace falta siquiera que rices el rizo, e11, con que digas “buenos días, señoras y señores, me presento”. “Me presento”, dos palabras, “soy el doctor Miquel Sans Cuffi”, etc.

Una cosa que también tendemos a calcar son los verbos ingleses, y no es necesario. Por ejemplo, ya sabéis que en inglés tenemos un presente continuo, *to be + gerundio*, ¿no? Lógicamente, lo oímos y tendemos a traducir el *to be* por ser, seguido de un gerundio, cuando no es necesario, con que lo traduzcamos por un presente normal de indicativo, con esto ya hay bastante. *This slide is showing that*, lógicamente, tú has dicho “esta diapositiva está mostrando que”. No gastes más saliva de la necesaria, con que digas “esta diapositiva muestra que”. Y otras cosas del mismo tipo son, por ejemplo, los verbos de obligación, *must, should, ought*, seguidos de un infinitivo. “Debemos conocer”, “debemos tener en cuenta”, que está bien traducido, no tengo nada que decir, pero, para no gastar tanta saliva, recuerda que en español puedes dar la idea de obligatoriedad de una cosa recurriendo a un imperativo o a un futuro. Me explico: el original ha dicho, el doctor Sans ha dicho *we should take into account that*. Tú has dicho “debemos tener en cuenta que”. Podías decir “tengamos en cuenta que”. Ahorras unas sílabas, fijate que ahorras sólo dos segundos, pero con dos segundos de aquí, dos segundos de allá, evitas que al final haya un *décalage* importante entre lo que dices tú y lo que dice el orador, que, indefectiblemente, pasará, dado que el inglés es mucho más compacto que el español. Lo que tú dices no es incorrecto, eh, e11, que quede claro. Simplemente

mucho, *strongly correlated*. “Está muy correlacionado”, “se relaciona mucho con”... más que decir “fuertemente correlacionado”, que suena demasiado a un calco del original. ¿me entiendes? Luego has hecho algunos calcos. El problema del calco es que se entiende lo que tú quieres decir, pero no resulta español. Esto en todas las traducciones en general, tanto por escrito como en simultánea o en consecutiva. Es como si por ejemplo te metes un sujetador negro y encima una camiseta blanca. Se ve el original, eso es lo malo, y eso, pues, no se puede ver, queda feo. Por ejemplo, has empezado diciendo “me gustaría introducirme a mí mismo”. No. “Me presento.” Es que no hace falta siquiera que rices el rizo, e11, con que digas “buenos días, señoras y señores, me presento”. “Me presento”, dos palabras, “soy el doctor Miquel Sans Cuffi”, etc.

Una cosa que también tendemos a calcar son los verbos ingleses, y no es necesario. Por ejemplo, ya sabéis que en inglés tenemos un presente continuo, *to be + gerundio*, ¿no? Lógicamente, lo oímos y tendemos a traducir el *to be* por ser, seguido de un gerundio, cuando no es necesario, con que lo traduzcamos por un presente normal de indicativo, con esto ya hay bastante. *This slide is showing that*, lógicamente, tú has dicho “esta diapositiva está mostrando que”. No gastes más saliva de la necesaria, con que digas “esta diapositiva muestra que”. Y otras cosas del mismo tipo son, por ejemplo, los verbos de obligación, *must, should, ought*, seguidos de un infinitivo. “Debemos conocer”, “debemos tener en cuenta”, que está bien traducido, no tengo nada que decir, pero, para no gastar tanta saliva, recuerda que en español puedes dar la idea de obligatoriedad de una cosa recurriendo a un imperativo o a un futuro. Me explico: el original ha dicho, el doctor Sans ha dicho *we should take into account that*. Tú has dicho “debemos tener en cuenta que”. Podías decir “tengamos en cuenta que”. Ahorras unas sílabas, fijate que ahorras sólo dos segundos, pero con dos segundos de aquí, dos segundos de allá, evitas que al final haya un *décalage* importante entre lo que dices tú y lo que dice el orador, que, indefectiblemente, pasará, dado que el inglés es mucho más compacto que el español. Lo que tú dices no es incorrecto, eh, e11, que quede

mucho, *strongly correlated*. “Está muy correlacionado”, “se relaciona mucho con”... más que decir “fuertemente correlacionado”, que suena demasiado a un calco del original. ¿me entiendes? Luego has hecho algunos calcos. El problema del calco es que se entiende lo que tú quieres decir, pero no resulta español. Esto en todas las traducciones en general, tanto por escrito como en simultánea o en consecutiva. Es como si por ejemplo te metes un sujetador negro y encima una camiseta blanca. Se ve el original, eso es lo malo, y eso, pues, no se puede ver, queda feo. Por ejemplo, has empezado diciendo “me gustaría introducirme a mí mismo”. No. “Me presento.” Es que no hace falta siquiera que rices el rizo, e11, con que digas “buenos días, señoras y señores, me presento”. “Me presento”, dos palabras, “soy el doctor Miquel Sans Cuffi”, etc.

Una cosa que también tendemos a calcar son los verbos ingleses, y no es necesario. Por ejemplo, ya sabéis que en inglés tenemos un presente continuo, *to be + gerundio*, ¿no? Lógicamente, lo oímos y tendemos a traducir el *to be* por ser, seguido de un gerundio, cuando no es necesario, con que lo traduzcamos por un presente normal de indicativo, con esto ya hay bastante. *This slide is showing that*, lógicamente, tú has dicho “esta diapositiva está mostrando que”. No gastes más saliva de la necesaria, con que digas “esta diapositiva muestra que”. Y otras cosas del mismo tipo son, por ejemplo, los verbos de obligación, *must, should, ought*, seguidos de un infinitivo. “Debemos conocer”, “debemos tener en cuenta”, que está bien traducido, no tengo nada que decir, pero, para no gastar tanta saliva, recuerda que en español puedes dar la idea de obligatoriedad de una cosa recurriendo a un imperativo o a un futuro. Me explico: el original ha dicho, el doctor Sans ha dicho *we should take into account that*. Tú has dicho “debemos tener en cuenta que”. Podías decir “tengamos en cuenta que”. Ahorras unas sílabas, fijate que ahorras sólo dos segundos, pero con dos segundos de aquí, dos segundos de allá, evitas que al final haya un *décalage* importante entre lo que dices tú y lo que dice el orador, que, indefectiblemente, pasará, dado que el inglés es mucho más compacto que el español. Lo que tú dices no es incorrecto, eh, e11, que quede

| | | |
|--|---|---|
| <p>son cosas que te doy para que no gastes saliva inútilmente. “Debemos conocer”, “debemos mejorar”; “mejoremos”, ¿eh? “Estábamos midiendo”; “mediamos”. No hace falta que traduzcas el <i>be</i>. Ve directamente al gerundio o a lo que le siga, y eso lo conjugas en español en el tiempo adecuado. <i>We were measuring</i>. Pasado: “mediamos”, en español. Olvida el <i>were</i> y, luego, el <i>measuring</i>. Otra cosa que quería comentarte también para ahorrar saliva es que evites el pronombre sujeto. En inglés es necesario. En español, no, porque el verbo lleva ya la marca de persona y número. No hace falta que digas “nosotros debemos conocer”, sino “debemos conocer” y, mejor aún, “conozcamos”, ¿eh? Evita el “nosotros”, el “ellos”, “tú”, “yo”. No es necesario, e11. Con que digas el verbo, ya hay bastante. Las pasivas también son importantes. Las pasivas en algunas escuelas las consideran como un error: “fueron reconocidas”, “fueron administradas”. No siempre se les puede dar la vuelta, pero en la medida de lo posible te recomiendo que utilices la construcción tipo “se” + verbo conjugado, porque la mayor parte de las veces no es una verdadera pasiva, sino una cosa impersonal. En la revista <i>The Lancet it was published that...</i> “se había publicado”, “se publicó”, en vez de “fue publicado que”. Una cosa de ese tipo, ¿me entiendes? Luego, ha habido algún calco por ahí del tipo “el 50% del tiempo”, <i>50% of the time...</i> Ja, ja. Lógicamente, no tenemos demasiado tiempo para pensar, pero en la medida de lo posible, procura buscar algo un poquito más español.</p> <p>Ya te digo, e11, que se entendía lo que querías decir, pero claro, ahora que ya logras reproducir lo que dice el orador sin problemas, porque entiendes lo que dice, procura mejorar un poquito más el español y hacer que suene como en español directamente. Es lo único que tenía que decir.</p> <p>En cuanto a voz y tono, yo creo que está muy bien. Al principio estabas un poquito nervioso, pero no pasa nada, porque lógicamente es el <i>shock</i> inicial. Luego, con el tiempo, vas perdiendo el miedo, le pierdes respeto al orador y vas pisando más fuerte, y eso se nota en el aplomo con el que uno habla y en el tono de voz, que resulta mucho más firme. Pero</p> | <p>claro. Simplemente son cosas que te doy para que no gastes saliva inútilmente. “Debemos conocer”, “debemos mejorar”; “mejoremos”, ¿eh? “Estábamos midiendo”; “mediamos”. No hace falta que traduzcas el <i>be</i>. Ve directamente al gerundio o a lo que le siga, y eso lo conjugas en español en el tiempo adecuado. <i>We were measuring</i>. Pasado: “mediamos”, en español. Olvida el <i>were</i> y, luego, el <i>measuring</i>. Otra cosa que quería comentarte también para ahorrar saliva es que evites el pronombre sujeto. En inglés es necesario. En español, no, porque el verbo lleva ya la marca de persona y número. No hace falta que digas “nosotros debemos conocer”, sino “debemos conocer” y, mejor aún, “conozcamos”, ¿eh? Evita el “nosotros”, el “ellos”, “tú”, “yo”. No es necesario, e11. Con que digas el verbo, ya hay bastante. Las pasivas también son importantes. Las pasivas en algunas escuelas las consideran como un error, las marcan como un error: “fueron reconocidas”, “fueron administradas”. No siempre se les puede dar la vuelta, pero en la medida de lo posible te recomiendo que utilices la construcción tipo “se” + verbo conjugado, porque la mayor parte de las veces no es una verdadera pasiva, sino una cosa impersonal. En la revista <i>The Lancet it was published that...</i> “se había publicado”, “se publicó”, en vez de “fue publicado que”. Una cosa de ese tipo, ¿me entiendes? Luego, ha habido algún calco por ahí del tipo “el 50% del tiempo”, <i>50% of the time...</i> Ja, ja. Lógicamente, no tenemos demasiado tiempo para pensar, pero en la medida de lo posible, procura buscar algo un poquito más español.</p> <p>Ya te digo, e11, que se entendía lo que querías decir, pero claro, ahora que ya logras reproducir lo que dice el orador sin problemas, porque entiendes lo que dice, procura mejorar un poquito más el español y hacer que suene como en español directamente. Es lo único que tenía que decir.</p> <p>En cuanto a voz y tono, yo creo que está muy bien. Al principio estabas un poquito nervioso, pero no pasa nada, porque lógicamente es el <i>shock</i> inicial. Luego, con el tiempo, vas perdiendo el miedo, le pierdes respeto al orador y vas pisando más fuerte, y eso se nota en el aplomo con el que uno habla y en el tono de voz, que resulta mucho más firme. Pero</p> | <p>claro. Simplemente son cosas que te doy para que no gastes saliva inútilmente. “Debemos conocer”, “debemos mejorar”; “mejoremos”, ¿eh? “Estábamos midiendo”; “mediamos”. No hace falta que traduzcas el <i>be</i>. Ve directamente al gerundio o a lo que le siga, y eso lo conjugas en español en el tiempo adecuado. <i>We were measuring</i>. Pasado: “mediamos”, en español. Olvida el <i>were</i> y, luego, el <i>measuring</i>. Otra cosa que quería comentarte también para ahorrar saliva es que evites el pronombre sujeto. En inglés es necesario. En español, no, porque el verbo lleva ya la marca de persona y número. No hace falta que digas “nosotros debemos conocer”, sino “debemos conocer” y, mejor aún, “conozcamos”, ¿eh? Evita el “nosotros”, el “ellos”, “tú”, “yo”. No es necesario, e11. Con que digas el verbo, ya hay bastante. Las pasivas también son importantes. Las pasivas en algunas escuelas las consideran como un error, las marcan como un error: “fueron reconocidas”, “fueron administradas”. No siempre se les puede dar la vuelta, pero en la medida de lo posible te recomiendo que utilices la construcción tipo “se” + verbo conjugado, porque la mayor parte de las veces no es una verdadera pasiva, sino una cosa impersonal. En la revista <i>The Lancet it was published that...</i> “se había publicado”, “se publicó”, en vez de “fue publicado que”. Una cosa de ese tipo, ¿me entiendes? Luego, ha habido algún calco por ahí del tipo “el 50% del tiempo”, <i>50% of the time...</i> Ja, ja. Lógicamente, no tenemos demasiado tiempo para pensar, pero en la medida de lo posible, procura buscar algo un poquito más español.</p> <p>Ya te digo, e11, que se entendía lo que querías decir, pero claro, ahora que ya logras reproducir lo que dice el orador sin problemas, porque entiendes lo que dice, procura mejorar un poquito más el español y hacer que suene como en español directamente. Es lo único que tenía que decir.</p> <p>En cuanto a voz y tono, yo creo que está muy bien. Al principio estabas un poquito nervioso, pero no pasa nada, porque lógicamente es el <i>shock</i> inicial. Luego, con el tiempo, vas perdiendo el miedo, le pierdes respeto al orador y vas pisando más fuerte, y eso se nota en el aplomo con el que uno habla y en el tono de voz, que resulta mucho más firme. Pero</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| <p>eso es una cosa que no es demérito en absoluto.</p> <p>Ah, una cosa que os quería decir a todos en general, a los que he oído, es el uso del vocabulario latino en medicina, que es una cosa que, no lo digo por aquello de que utilizar vocabulario latino permita quedar bien delante del médico, se trata de que, bien usado, nos permite ahorrar tiempo. Me explico: el orador hablaba de los <i>endothelial cells</i>, por ejemplo. Tú, muy acertadamente, lo has traducido por “células endoteliales”. No tengo nada que decir, es una traducción correcta, pero fíjate que si lo hubieras traducido por “endotelioцитos”, aunque se le traba un poco la lengua, ¿no?, es un poco trabalenguas, fíjate que te permite ahorrar muchísimo tiempo, porque coges el inglés, no has de hacer la inversión, y vas calcando el mismo orden que tienes en inglés. Fíjate: <i>endothelial</i>, “endotelio-”, <i>cells</i>, “cito”. Esto pasa más adelante también, bueno ya lo comentaré en su momento, por ejemplo, cuando has hablado de inflamación encefálica. El doctor Sans ha hablado de la <i>brain inflammation</i>, y no sé quién ha sido ha dicho correctamente “inflamación encefálica”. Perfecto. Pero fíjate que si hubiera dicho “encefalitis”, primero que es más corto, no tiene que hacer la inversión y respeta el orden del original inglés, y ahorras un par de segundos calcando, porque no has ni de traducir en este caso, simplemente has de calcar el orden inglés. ¿De acuerdo, e11? Por mi parte, “contenido”, ya me hemos hecho; “capacidad de resistencia”, la ha habido, desde luego, nunca has abandonado, y además he visto que tampoco pedías ayuda a la compañera, porque estabas seguro que lo que tu decías era eso, así como ha habido otros casos en los que se ha visto que un compañero se giraba y pedía ayuda, en tu caso, no, la verdad, siempre procurabas mirar adelante y no pedir ayuda a la compañera. Eso está bien. Yo, por mi parte, no tengo que decir nada más de tu intervención.</p> | <p>eso es una cosa que no es demérito en absoluto.</p> <p>Ah, una cosa que os quería decir a todos en general, a los que he oído, es el uso del vocabulario latino en medicina, que es una cosa que, no lo digo por aquello de que utilizar vocabulario latino permita quedar bien delante del médico, se trata de que, bien usado, nos permite ahorrar tiempo. Me explico: el orador hablaba de los <i>endothelial cells</i>, por ejemplo. Tú, muy acertadamente, lo has traducido por “células endoteliales”. No tengo nada que decir, es una traducción correcta, pero fíjate que si lo hubieras traducido por “endotelioцитos”, aunque se le traba un poco la lengua, ¿no?, es un poco trabalenguas, fíjate que te permite ahorrar muchísimo tiempo, porque coges el inglés, no has de hacer la inversión, y vas calcando el mismo orden que tienes en inglés. Fíjate: <i>endothelial</i>, “endotelio-”, <i>cells</i>, “cito”. Esto pasa más adelante también, bueno ya lo comentaré en su momento, por ejemplo, cuando has hablado de inflamación encefálica. El doctor Sans ha hablado de la <i>brain inflammation</i>, y no sé quién ha sido ha dicho correctamente “inflamación encefálica”. Perfecto. Pero fíjate que si hubiera dicho “encefalitis”, primero que es más corto, no tiene que hacer la inversión y respeta el orden del original inglés, y ahorras un par de segundos calcando, porque no has ni de traducir en este caso, simplemente has de calcar el orden inglés. ¿De acuerdo, e11? Por mi parte, “contenido”, ya me hemos hecho; “capacidad de resistencia”, la ha habido, desde luego, nunca has abandonado, y además he visto que tampoco pedías ayuda a la compañera, porque estabas seguro que lo que tu decías era eso, así como ha habido otros casos en los que se ha visto que un compañero se giraba y pedía ayuda, en tu caso, no, la verdad, siempre procurabas mirar adelante y no pedir ayuda a la compañera. Eso está bien. Yo, por mi parte, no tengo que decir nada más de tu intervención.</p> | <p>eso es una cosa que no es demérito en absoluto.</p> <p>Ah, una cosa que os quería decir a todos en general, a los que he oído, es el uso del vocabulario latino en medicina, que es una cosa que, no lo digo por aquello de que utilizar vocabulario latino permita quedar bien delante del médico, se trata de que, bien usado, nos permite ahorrar tiempo. Me explico: el orador hablaba de los <i>endothelial cells</i>, por ejemplo. Tú, muy acertadamente, lo has traducido por “células endoteliales”. No tengo nada que decir, es una traducción correcta, pero fíjate que si lo hubieras traducido por “endotelioцитos”, aunque se le traba un poco la lengua, ¿no?, es un poco trabalenguas, fíjate que te permite ahorrar muchísimo tiempo, porque coges el inglés, no has de hacer la inversión, y vas calcando el mismo orden que tienes en inglés. Fíjate: <i>endothelial</i>, “endotelio-”, <i>cells</i>, “cito”. Esto pasa más adelante también, bueno ya lo comentaré en su momento, por ejemplo, cuando has hablado de inflamación encefálica. El doctor Sans ha hablado de la <i>brain inflammation</i>, y no sé quién ha sido ha dicho correctamente “inflamación encefálica”. Perfecto. Pero fíjate que si hubiera dicho “encefalitis”, primero que es más corto, no tiene que hacer la inversión y respeta el orden del original inglés, y ahorras un par de segundos calcando, porque no has ni de traducir en este caso, simplemente has de calcar el orden inglés. ¿De acuerdo, e11? Por mi parte, “contenido”, ya me hemos hecho; “capacidad de resistencia”, la ha habido, desde luego, nunca has abandonado, y además he visto que tampoco pedías ayuda a la compañera, porque estabas seguro que lo que tu decías era eso, así como ha habido otros casos en los que se ha visto que un compañero se giraba y pedía ayuda, en tu caso, no, la verdad, siempre procurabas mirar adelante y no pedir ayuda a la compañera. Eso está bien. Yo, por mi parte, no tengo que decir nada más de tu intervención.</p> |
| <p>Recuento total de palabras: 1.846</p> | | |

| n°32 | 2ª | II | e01 | ESC | Observador 1 | Observador 2 |
|--|----|----|-----|---|---|---|
| e01: | | | | <p>Has trabajado mucho y te felicito. Se ha notado un trabajo de codos, esto se nota. Tu tono de voz es de la gama alta, por tanto, tienes que intentar siempre bajarla un poquito. No tienes cantilenas, estas cantilenas que son un poco cansinas, no las tienes. Pero un poquito más bien hacia abajo te iría muy bien para que el oído, digamos, del oyente descanse un poco.</p> <p>Tienes cosas un poquito... por ejemplo: <i>let me tell you</i> o <i>let me explain to you</i>, “déjenme explicarles”. Estos calcos son calcos feos, que son indignos de ti. Lo que pasa es que esto de “ay, que no nos perdamos nada”, “ay, que me parece que nos está escuchando”...</p> <p>Y luego, problemas, también, de comprensión del tema. Hablaba este señor de los “homocigotos 4g-4g”. La primera vez que lo ha dicho, tu después ya has dicho “mira, se está repitiendo; ya se hace mayor y tiene ecolalia”. La ecolalia es aquello de vamos repitiendo, vamos repitiendo. Eso es ecolalia. Y has pensado “tiene ecolalia”. No. Es que era “4g-4g”, es decir, que los dos alelos tienen el problema. La primera vez has pensado, “mira”... Ha, ha. Cuanto más entendemos el tema, mejor lo hacemos. En inglés, es <i>hemostasis</i>. Lo has traducido por “hemostasis”. Todos decís “hemostasis”, no sé por qué, no lo entiendo.</p> <p>Luego, la palabra <i>assertain</i>. ¿Qué pasó con la palabra <i>assertain</i>? Sí señor, “dilucidar”, “averiguar”. ¿Qué es esto de “asegurar”? Hombre, <i>no fotem</i>. Pero bueno, e01, bien.</p> | <p>Has trabajado mucho y te felicito. Se ha notado un trabajo de codos, esto se nota. Tu tono de voz es de la gama alta, por tanto, tienes que intentar siempre bajarla un poquito. No tienes cantilenas, estas cantilenas que son un poco cansinas, no las tienes. Pero un poquito más bien hacia abajo te iría muy bien para que el oído, digamos, del oyente descanse un poco.</p> <p>Tienes cosas un poquito... por ejemplo: <i>let me tell you</i> o <i>let me explain to you</i>, “déjenme explicarles”. Estos calcos son calcos feos, que son indignos de ti. Lo que pasa es que esto de “ay, que no nos perdamos nada”, “ay, que me parece que nos está escuchando”...</p> <p>Y luego, problemas, también, de comprensión del tema. Hablaba este señor de los “homocigotos 4g-4g”. La primera vez que lo ha dicho, tu después ya has dicho “mira, se está repitiendo; ya se hace mayor y tiene ecolalia”. La ecolalia es aquello de vamos repitiendo, vamos repitiendo. Eso es ecolalia. Y has pensado “tiene ecolalia”. No. Es que era “4g-4g”, es decir, que los dos alelos tienen el problema. La primera vez has pensado, “mira”... Ha, ha. Cuanto más entendemos el tema, mejor lo hacemos. En inglés, es <i>hemostasis</i>. Lo has traducido por “hemostasis”. Todos decís “hemostasis”, no sé por qué, no lo entiendo.</p> <p>Luego, la palabra <i>assertain</i>. ¿Qué pasó con la palabra <i>assertain</i>? Sí señor, “dilucidar”, “averiguar”. ¿Qué es esto de “asegurar”? Hombre, <i>no fotem</i>. Pero bueno, e01, bien.</p> | <p>Has trabajado mucho y te felicito. Se ha notado un trabajo de codos, esto se nota. Tu tono de voz es de la gama alta, por tanto, tienes que intentar siempre bajarla un poquito. No tienes cantilenas, estas cantilenas que son un poco cansinas, no las tienes. Pero un poquito más bien hacia abajo te iría muy bien para que el oído, digamos, del oyente descanse un poco.</p> <p>Tienes cosas un poquito... por ejemplo: <i>let me tell you</i> o <i>let me explain to you</i>, “déjenme explicarles”. Estos calcos son calcos feos, que son indignos de ti. Lo que pasa es que esto de “ay, que no nos perdamos nada”, “ay, que me parece que nos está escuchando”...</p> <p>Y luego, problemas, también, de comprensión del tema. Hablaba este señor de los “homocigotos 4g-4g”. La primera vez que lo ha dicho, tu después ya has dicho “mira, se está repitiendo; ya se hace mayor y tiene ecolalia”. La ecolalia es aquello de vamos repitiendo, vamos repitiendo. Eso es ecolalia. Y has pensado “tiene ecolalia”. No. Es que era “4g-4g”, es decir, que los dos alelos tienen el problema. La primera vez has pensado, “mira”... Ha, ha. Cuanto más entendemos el tema, mejor lo hacemos. En inglés, es <i>hemostasis</i>. Lo has traducido por “hemostasis”. Todos decís “hemostasis”, no sé por qué, no lo entiendo.</p> <p>Luego, la palabra <i>assertain</i>. ¿Qué pasó con la palabra <i>assertain</i>? Sí señor, “dilucidar”, “averiguar”. ¿Qué es esto de “asegurar”? Hombre, <i>no fotem</i>. Pero bueno, e01, bien.</p> |
| Recuento total de palabras: 247 | | | | | | |

| nº39 | 3ª | III | e18 | ESC | Observador 1 | Observador 2 |
|------|----|-----|-----|--|--|--|
| | | | | <p>-¿Se me escucha? Esto va para e18 y va, en general, para todas vosotras. Para unas, más; para otras, menos. Y no es la primera vez que lo digo: e18 estaba supernerviosa. e18, en la traducción... en la interpretación simultánea, en la consecutiva y en la vida en general hay situaciones que, en teoría, nos ponen nerviosa.</p> <p>Esto es una situación de examen, e18, pero ¡tú eres una intérprete! No puedes estar nerviosa. No me puedo creer que porque estás en cabina y nosotros estamos aquí delante, que somos tus colegas, estás nerviosa, porque esto te perjudica enormemente. Te lo digo porque te haces daño a ti misma, con estos nervios. Empiezas <i>trébuchant</i>, como dicen en francés, o sea, así, traduciendo como a borbotones. No puede ser, e18. Eres mayor, eres intérprete, y esto no puede ser. Y yo no voy a volver por aquí. Te miro a ti y os lo digo a las otras, pero es que a e18 le pasa muy especialmente. Dicho esto, pues claro, todo lo demás se sigue.</p> <p>Bueno, entonces, fruto de tus nervios, e18, has tenido dudas. No es menos cierto que este señor hablaba a un ritmo, si no desenfrenado, era un ritmo difícil de coger. Tampoco era muy rápido, pero tampoco era lento para ellas, ni... No paraba, digamos, ¿no? ¿No lo habéis encontrado? Era relentless, exacto, es lo que le he dicho, implacable. Exacto. Vale.</p> <p>Vayamos al grano. “Disfunción sistólica ventricular izquierda”, o sea, LVSD, es “disfunción”, pero la “sistólica” desaparece muchas veces. Lo digo porque todo lo que pueda desaparecer sin hacer daño, es importante, sobre todo a un ritmo desenfrenado como éste. Y hay una cosa muy elemental, que es, en vez de decir “del ventrículo izquierdo” se dice “disfunción ventricular izquierda”, punto. Cuando se habla de <i>drugs</i>, es mejor decir “fármacos”, “medicamentos”. “Productos” es una cosa como mucho más general o más comercial. Después, fruto de la velocidad de este señor, o del</p> | <p>-¿Se me escucha? Esto va para e18 y va, en general, para todas vosotras. Para unas, más; para otras, menos. Y no es la primera vez que lo digo: e18 estaba supernerviosa. e18, en la traducción... en la interpretación simultánea, en la consecutiva y en la vida en general hay situaciones que, en teoría, nos ponen nerviosa.</p> <p>Esto es una situación de examen, e18, pero ¡tú eres una intérprete! No puedes estar nerviosa. No me puedo creer que porque estás en cabina y nosotros estamos aquí delante, que somos tus colegas, estás nerviosa, porque esto te perjudica enormemente. Te lo digo porque te haces daño a ti misma, con estos nervios. Empiezas <i>trébuchant</i>, como dicen en francés, o sea, así, traduciendo como a borbotones. No puede ser, e18. Eres mayor, eres intérprete, y esto no puede ser. Y yo no voy a volver por aquí. Te miro a ti y os lo digo a las otras, pero es que a e18 le pasa muy especialmente. Dicho esto, pues claro, todo lo demás se sigue.</p> <p>Bueno, entonces, fruto de tus nervios, e18, has tenido dudas. No es menos cierto que este señor hablaba a un ritmo, si no desenfrenado, era un ritmo difícil de coger. Tampoco era muy rápido, pero tampoco era lento para ellas, ni... No paraba, digamos, ¿no? ¿No lo habéis encontrado? Era <i>relentless</i>, exacto, es lo que le he dicho, implacable. Exacto. Vale.</p> <p>Vayamos al grano. “Disfunción sistólica ventricular izquierda”, o sea, LVSD, es “disfunción”, pero la “sistólica” desaparece muchas veces. Lo digo porque todo lo que pueda desaparecer sin hacer daño, es importante, sobre todo a un ritmo desenfrenado como éste. Y hay una cosa muy elemental, que es, en vez de decir “del ventrículo izquierdo” se dice “disfunción ventricular izquierda”, punto. Cuando se habla de <i>drugs</i>, es mejor decir “fármacos”, “medicamentos”. “Productos” es una cosa como mucho más general o más comercial. Después, fruto de la velocidad de este señor, o del</p> | <p>-¿Se me escucha? Esto va para e18 y va, en general, para todas vosotras. Para unas, más; para otras, menos. Y no es la primera vez que lo digo: e18 estaba supernerviosa. e18, en la traducción... en la interpretación simultánea, en la consecutiva y en la vida en general hay situaciones que, en teoría, nos ponen nerviosa.</p> <p>Esto es una situación de examen, e18, pero ¡tú eres una intérprete! No puedes estar nerviosa. No me puedo creer que porque estás en cabina y nosotros estamos aquí delante, que somos tus colegas, estás nerviosa, porque esto te perjudica enormemente. Te lo digo porque te haces daño a ti misma, con estos nervios. Empiezas trébuchant, como dicen en francés, o sea, así, traduciendo como a borbotones. No puede ser, e18. Eres mayor, eres intérprete, y esto no puede ser. Y yo no voy a volver por aquí. Te miro a ti y os lo digo a las otras, pero es que a e18 le pasa muy especialmente. Dicho esto, pues claro, todo lo demás se sigue.</p> <p>Bueno, entonces, fruto de tus nervios, e18, has tenido dudas. No es menos cierto que este señor hablaba a un ritmo, si no desenfrenado, era un ritmo difícil de coger. Tampoco era muy rápido, pero tampoco era lento para ellas, ni... No paraba, digamos, ¿no? ¿No lo habéis encontrado? Era relentless, exacto, es lo que le he dicho, implacable. Exacto. Vale.</p> <p>Vayamos al grano. “Disfunción sistólica ventricular izquierda”, o sea, LVSD, es “disfunción”, pero la “sistólica” desaparece muchas veces. Lo digo porque todo lo que pueda desaparecer sin hacer daño, es importante, sobre todo a un ritmo desenfrenado como éste. Y hay una cosa muy elemental, que es, en vez de decir “del ventrículo izquierdo” se dice “disfunción ventricular izquierda”, punto. Cuando se habla de <i>drugs</i>, es mejor decir “fármacos”, “medicamentos”. “Productos” es una cosa como mucho más general o más comercial. Después, fruto de la velocidad de este señor, o</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>ritmo de este señor, las cosas “resultan en”, el tratamiento “resulta en”... ¿Cómo se dice? ¿Algún voluntario? “Resulta en” no es castellano. Pero bueno, esto lo decimos todos, porque llega un momento que vale más decir “resulta en” que no decir nada, ¿eh? Vale. “Provoca”, “causa”, “da como resultado”, “surte”... Maravilloso.</p> <p>Es “neurohumoral”, o “neurohormonal”, dicen a veces, pero jamás “neurohumeral”. Que puede serlo quizá en otro contexto, ¿no?, algo que tenga que ver con los nervios del húmero; en este caso no lo era. La pobre “adenilatociclasa” ha desaparecido en combate. “Adenilato-” o “adeniliclasa”, etc.</p> <p>Otro punto importante, por lo menos para las dos que he estado escuchando yo, y que es difícil, porque —repito— el orador no ha sido fácil. Hay que intentar captar los nombres de los ensayos clínicos, porque claro, un ensayo clínico que es el “SOVT” a lo mejor se convierte en el “do, re, mi, fa, sol”. Y si no se saben, pues quizá no decirlo, pero sobre todo no confundir al personal, porque es que hay muchos ensayos y la gente que escucha... ¡Ah! Y esto es lo que quería decir al principio, también, e18. Cuando uno va a traducir, a interpretar, a un congreso, no va a un examen. La gente va muy gozosa a escucharnos, porque les vamos a permitir —ya lo he dicho otras veces— entender. Entonces, no nos sintamos juzgados, salvo que lo hagamos muy mal, que es aquello que decíamos de salir por la puerta trasera, pero por lo demás, no nos vamos a juzgar continuamente. Van a intentar entender lo que se está diciendo. De ahí que dijera eso de fijarse en los nombres de los estudios.</p> <p>Los inhibidores de la encima de conversión, los inhibidores de la ECA, se pueden llamar “IECAs”. Todo el mundo los conoce si decís “IECAs”, con lo cual ahorráis “inhibidores”, y lleva bastante ratito. El “enalapril” al principio ha salido mal, pero después ha salido muy bien. Todos estos “IECAs”, ahora, aunque vosotros les llaméis (y nosotros también) “enalapril”, “captopril”, etc., en castellano les llaman “enalapril”, “captopril”... ¿no?, con -o final. Pero bueno, que si la omitís, supongo que no pasa nada.</p> | <p>ritmo de este señor, las cosas “resultan en”, el tratamiento “resulta en”... ¿Cómo se dice? ¿Algún voluntario? “Resulta en” no es castellano. Pero bueno, esto lo decimos todos, porque llega un momento que vale más decir “resulta en” que no decir nada, ¿eh? Vale. “Provoca”, “causa”, “da como resultado”, “surte”... Maravilloso.</p> <p>Es “neurohumoral”, o “neurohormonal”, dicen a veces, pero jamás “neurohumeral”. Que puede serlo quizá en otro contexto, ¿no?, algo que tenga que ver con los nervios del húmero; en este caso no lo era. La pobre “adenilatociclasa” ha desaparecido en combate. “Adenilato-” o “adeniliclasa”, etc.</p> <p>Otro punto importante, por lo menos para las dos que he estado escuchando yo, y que es difícil, porque —repito— el orador no ha sido fácil. Hay que intentar captar los nombres de los ensayos clínicos, porque claro, un ensayo clínico que es el “SOVT” a lo mejor se convierte en el “do, re, mi, fa, sol”. Y si no se saben, pues quizá no decirlo, pero sobre todo no confundir al personal, porque es que hay muchos ensayos y la gente que escucha... ¡Ah! Y esto es lo que quería decir al principio, también, e18. Cuando uno va a traducir, a interpretar, a un congreso, no va a un examen. La gente va muy gozosa a escucharnos, porque les vamos a permitir —ya lo he dicho otras veces— entender. Entonces, no nos sintamos juzgados, salvo que lo hagamos muy mal, que es aquello que decíamos de salir por la puerta trasera, pero por lo demás, no nos vamos a juzgar continuamente. Van a intentar entender lo que se está diciendo. De ahí que dijera eso de fijarse en los nombres de los estudios.</p> <p>Los inhibidores de la encima de conversión, los inhibidores de la ECA, se pueden llamar “IECAs”. Todo el mundo los conoce si decís “IECAs”, con lo cual ahorráis “inhibidores”, y lleva bastante ratito. El “enalapril” al principio ha salido mal, pero después ha salido muy bien. Todos estos “IECAs”, ahora, aunque vosotros les llaméis (y nosotros también) “enalapril”, “captopril”, etc., en castellano les llaman “enalapril”, “captopril”... ¿no?, con -o final. Pero bueno, que si la omitís, supongo que no pasa nada.</p> | <p>del ritmo de este señor, las cosas “resultan en”, el tratamiento “resulta en”... ¿Cómo se dice? ¿Algún voluntario? “Resulta en” no es castellano. Pero bueno, esto lo decimos todos, porque llega un momento que vale más decir “resulta en” que no decir nada, ¿eh? Vale. “Provoca”, “causa”, “da como resultado”, “surte”... Maravilloso.</p> <p>Es “neurohumoral”, o “neurohormonal”, dicen a veces, pero jamás “neurohumeral”. Que puede serlo quizá en otro contexto, ¿no?, algo que tenga que ver con los nervios del húmero; en este caso no lo era. La pobre “adenilatociclasa” ha desaparecido en combate. “Adenilato-” o “adeniliclasa”, etc.</p> <p>Otro punto importante, por lo menos para las dos que he estado escuchando yo, y que es difícil, porque —repito— el orador no ha sido fácil. Hay que intentar captar los nombres de los ensayos clínicos, porque claro, un ensayo clínico que es el “SOVT” a lo mejor se convierte en el “do, re, mi, fa, sol”. Y si no se saben, pues quizá no decirlo, pero sobre todo no confundir al personal, porque es que hay muchos ensayos y la gente que escucha... ¡Ah! Y esto es lo que quería decir al principio, también, e18. Cuando uno va a traducir, a interpretar, a un congreso, no va a un examen. La gente va muy gozosa a escucharnos, porque les vamos a permitir —ya lo he dicho otras veces— entender. Entonces, no nos sintamos juzgados, salvo que lo hagamos muy mal, que es aquello que decíamos de salir por la puerta trasera, pero por lo demás, no nos vamos a juzgar continuamente. Van a intentar entender lo que se está diciendo. De ahí que dijera eso de fijarse en los nombres de los estudios.</p> <p>Los inhibidores de la encima de conversión, los inhibidores de la ECA, se pueden llamar “IECAs”. Todo el mundo los conoce si decís “IECAs”, con lo cual ahorráis “inhibidores”, y lleva bastante ratito. El “enalapril” al principio ha salido mal, pero después ha salido muy bien. Todos estos “IECAs”, ahora, aunque vosotros les llaméis (y nosotros también) “enalapril”, “captopril”, etc., en castellano les llaman “enalapril”, “captopril”... ¿no?, con -o final. Pero bueno, que si la omitís, supongo que no pasa nada.</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| <p>[No se oye el comentario del evaluador VI.]</p> <p>Bueno, pero yo les estoy informando. No, es una sugerencia, <i>I share them with you</i>. Después, <i>re-uptake</i> —quizá no lo habéis oído— no es “absorción”, es “recaptación”. Pero probablemente es que no habéis oído el <i>re-</i>, porque ha costado mucho de oír. Yo me ponía aquí al margen que el orador ha ido a un ritmo, eso, no desenfrenado, pero implacable, pero que existen. Haberlos, haylos, ¿eh? También forma parte de la experiencia.</p> <p>e18, lo del tigre te ha salido perfecto. Has vuelto a tus antepasados, a nuestros antepasados, y ahí te has relajado, supongo que te imaginabas al tigre corriendo, y todo el párrafo éste te ha salido impecable, lo cual demuestra que cuando quieres lo puedes hacer muy bien, ¿vale? Vale.</p> <p>A veces te saltas las causas de una situación, y es importante saberlas. La “digoxina”, que lo estábamos comentando antes con eIV, es un fármaco, un medicamento, que unos pronuncian <i>digoxin?</i>, <i>dygoxin?</i>, <i>dygoxin?</i>, <i>digoxine?</i> O sea que esto es para una disfunción ventricular izquierda rápida, pero bueno, que estéis al loro de esto. Y después, lo del NEA Heart Association, yo no sé si el profesor les ha dicho que digan “clase funcional”, punto, pero no citáis la NEA Heart. ¿No hace falta? Vale. Después, recordad el artículo (y esto lo hacemos todos también) “metabloqueantes son...” ¡No! “Los metabloqueantes...” si tenéis tiempo. Y después hay cosas importantes, por eso hay que estar muy al loro de lo que dice el orador. Decía “es que estos pacientes, cuando andan”, les puede pasar algo, pero es que resulta que andaban “deprisa”, ha dicho. Han dicho <i>briskly</i>, y aquí se ha quedado el <i>briskly</i> y hay una diferencia entre andar paseándose y andar “a buen paso”, “a paso ligero”.</p> <p>Con los diabéticos el lío ha sido bastante importante, pero vamos a dejarlo. ¿Por qué? Porque el hombre iba deprisa, era un momento... <i>Concern</i> yo diría que es más “preocupación” que “problema”, o sea, cuando hay un <i>concern</i>, ¿no?, todavía</p> | <p>[No se oye el comentario del evaluador VI.]</p> <p>Bueno, pero yo les estoy informando. No, es una sugerencia, <i>I share them with you</i>. Después, <i>re-uptake</i> —quizá no lo habéis oído— no es “absorción”, es “recaptación”. Pero probablemente es que no habéis oído el <i>re-</i>, porque ha costado mucho de oír. Yo me ponía aquí al margen que el orador ha ido a un ritmo, eso, no desenfrenado, pero implacable, pero que existen. Haberlos, haylos, ¿eh? También forma parte de la experiencia.</p> <p>e18, lo del tigre te ha salido perfecto. Has vuelto a tus antepasados, a nuestros antepasados, y ahí te has relajado, supongo que te imaginabas al tigre corriendo, y todo el párrafo éste te ha salido impecable, lo cual demuestra que cuando quieres lo puedes hacer muy bien, ¿vale? Vale.</p> <p>A veces te saltas las causas de una situación, y es importante saberlas. La “digoxina”, que lo estábamos comentando antes con eIV, es un fármaco, un medicamento, que unos pronuncian <i>digoxin?</i>, <i>dygoxin?</i>, <i>dygoxin?</i>, <i>digoxine?</i> O sea que esto es para una disfunción ventricular izquierda rápida, pero bueno, que estéis al loro de esto. Y después, lo del NEA Heart Association, yo no sé si el profesor les ha dicho que digan “clase funcional”, punto, pero no citáis la NEA Heart. ¿No hace falta? Vale. Después, recordad el artículo (y esto lo hacemos todos también) “metabloqueantes son...” ¡No! “Los metabloqueantes...” si tenéis tiempo. Y después hay cosas importantes, por eso hay que estar muy al loro de lo que dice el orador. Decía “es que estos pacientes, cuando andan”, les puede pasar algo, pero es que resulta que andaban “deprisa”, ha dicho. Han dicho <i>briskly</i>, y aquí se ha quedado el <i>briskly</i> y hay una diferencia entre andar paseándose y andar “a buen paso”, “a paso ligero”.</p> <p>Con los diabéticos el lío ha sido bastante importante, pero vamos a dejarlo. ¿Por qué? Porque el hombre iba deprisa, era un momento... <i>Concern</i> yo diría que es más “preocupación” que “problema”, o sea, cuando hay un <i>concern</i>, ¿no?, todavía</p> | <p>[No se oye el comentario del evaluador VI.]</p> <p>Bueno, pero yo les estoy informando. No, es una sugerencia, <i>I share them with you</i>. Después, <i>re-uptake</i> —quizá no lo habéis oído— no es “absorción”, es “recaptación”. Pero probablemente es que no habéis oído el <i>re-</i>, porque ha costado mucho de oír. Yo me ponía aquí al margen que el orador ha ido a un ritmo, eso, no desenfrenado, pero implacable, pero que existen. Haberlos, haylos, ¿eh? También forma parte de la experiencia.</p> <p>e18, lo del tigre te ha salido perfecto. Has vuelto a tus antepasados, a nuestros antepasados, y ahí te has relajado, supongo que te imaginabas al tigre corriendo, y todo el párrafo éste te ha salido impecable, lo cual demuestra que cuando quieres lo puedes hacer muy bien, ¿vale? Vale.</p> <p>A veces te saltas las causas de una situación, y es importante saberlas. La “digoxina”, que lo estábamos comentando antes con eIV, es un fármaco, un medicamento, que unos pronuncian <i>digoxin?</i>, <i>dygoxin?</i>, <i>dygoxin?</i>, <i>digoxine?</i> O sea que esto es para una disfunción ventricular izquierda rápida, pero bueno, que estéis al loro de esto. Y después, lo del NEA Heart Association, yo no sé si el profesor les ha dicho que digan “clase funcional”, punto, pero no citáis la NEA Heart. ¿No hace falta? Vale. Después, recordad el artículo (y esto lo hacemos todos también) “metabloqueantes son...” ¡No! “Los metabloqueantes...” si tenéis tiempo. Y después hay cosas importantes, por eso hay que estar muy al loro de lo que dice el orador. Decía “es que estos pacientes, cuando andan”, les puede pasar algo, pero es que resulta que andaban “deprisa”, ha dicho. Han dicho <i>briskly</i>, y aquí se ha quedado el <i>briskly</i> y hay una diferencia entre andar paseándose y andar “a buen paso”, “a paso ligero”.</p> <p>Con los diabéticos el lío ha sido bastante importante, pero vamos a dejarlo. ¿Por qué? Porque el hombre iba deprisa, era un momento... <i>Concern</i> yo diría que es más “preocupación” que “problema”, o sea, cuando hay un <i>concern</i>, ¿no?, todavía</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>no se ha materializado el problema, preocupa que pueda darse, me parece. Otra cosa en la que caemos todos mucho, fruto de la velocidad, es la <i>cardiomiopathy</i>. ¿Eso qué es? ¿Eso qué es, e18? ¿Qué es <i>cardiomiopathy</i>?</p> <p>—¿Cardiomiopatía?</p> <p>—No.</p> <p>— ¿Miocardiopatía?</p> <p>— Exactamente. No, es que es muy fácil, ¿eh? Pero recordadlo. La gente lo entiende igual, y todos nos equivocamos y lo decimos. Es un poco como la <i>pathophysiology</i>, igual, “fisiopatología”, pues mira... Y después, e18, has resuelto muy bien el tema del <i>lightheadedness</i>, porque ha dicho “se verá la luz al final del túnel”, o algo así... <i>Lightheadedness</i>... ¿Qué tiene que ver con la luz al final del túnel, <i>lightheadedness</i>? Es maravilloso, ¿eh?, me ha encantado. ¿Qué es <i>lightheadedness</i>? <i>Light-head-ed-ness</i>.</p> <p>[No se oye el comentario.]</p> <p>Exacto. Puede ser al final del túnel o antes. Bueno, pues, me parece que ya está. ¿Sí?</p> <p>Entonces, para el NEA Heart Association, ¿qué opciones tenemos para decir? ¿“Clases funcionales” es lo ideal? ¿O “clases funcionales de la NEA Heart Association”?</p> <p>[No se oye el comentario.]</p> <p>—Para acabar, e18 —no sé si me he alargado demasiado—, en un momento dado has dicho, traduciendo muy bien al orador, ¿me escuchas?, “mermar temores”, que me ha encantado. Y eso es lo que te pediría a ti, que mermes tus temores.</p> | <p>no se ha materializado el problema, preocupa que pueda darse, me parece. Otra cosa en la que caemos todos mucho, fruto de la velocidad, es la <i>cardiomiopathy</i>. ¿Eso qué es? ¿Eso qué es, e18? ¿Qué es <i>cardiomiopathy</i>?</p> <p>—¿Cardiomiopatía?</p> <p>—No.</p> <p>— ¿Miocardiopatía?</p> <p>— Exactamente. No, es que es muy fácil, ¿eh? Pero recordadlo. La gente lo entiende igual, y todos nos equivocamos y lo decimos. Es un poco como la <i>pathophysiology</i>, igual, “fisiopatología”, pues mira... Y después, e18, has resuelto muy bien el tema del <i>lightheadedness</i>, porque ha dicho “se verá la luz al final del túnel”, o algo así... <i>Lightheadedness</i>... ¿Qué tiene que ver con la luz al final del túnel, <i>lightheadedness</i>? Es maravilloso, ¿eh?, me ha encantado. ¿Qué es <i>lightheadedness</i>? <i>Light-head-ed-ness</i>.</p> <p>[No se oye el comentario.]</p> <p>Exacto. Puede ser al final del túnel o antes. Bueno, pues, me parece que ya está. ¿Sí?</p> <p>Entonces, para el NEA Heart Association, ¿qué opciones tenemos para decir? ¿“Clases funcionales” es lo ideal? ¿O “clases funcionales de la NEA Heart Association”?</p> <p>[No se oye el comentario.]</p> <p>—Para acabar, e18 —no sé si me he alargado demasiado—, en un momento dado has dicho, traduciendo muy bien al orador, ¿me escuchas?, “mermar temores”, que me ha encantado. Y eso es lo que te pediría a ti, que mermes tus temores.</p> | <p>no se ha materializado el problema, preocupa que pueda darse, me parece. Otra cosa en la que caemos todos mucho, fruto de la velocidad, es la <i>cardiomiopathy</i>. ¿Eso qué es? ¿Eso qué es, e18? ¿Qué es <i>cardiomiopathy</i>?</p> <p>—¿Cardiomiopatía?</p> <p>—No.</p> <p>— ¿Miocardiopatía?</p> <p>— Exactamente. No, es que es muy fácil, ¿eh? Pero recordadlo. La gente lo entiende igual, y todos nos equivocamos y lo decimos. Es un poco como la <i>pathophysiology</i>, igual, “fisiopatología”, pues mira... Y después, e18, has resuelto muy bien el tema del <i>lightheadedness</i>, porque ha dicho “se verá la luz al final del túnel”, o algo así... <i>Lightheadedness</i>... ¿Qué tiene que ver con la luz al final del túnel, <i>lightheadedness</i>? Es maravilloso, ¿eh?, me ha encantado. ¿Qué es <i>lightheadedness</i>? <i>Light-head-ed-ness</i>.</p> <p>[No se oye el comentario.]</p> <p>Exacto. Puede ser al final del túnel o antes. Bueno, pues, me parece que ya está. ¿Sí?</p> <p>Entonces, para el NEA Heart Association, ¿qué opciones tenemos para decir? ¿“Clases funcionales” es lo ideal? ¿O “clases funcionales de la NEA Heart Association”?</p> <p>[No se oye el comentario.]</p> <p>—Para acabar, e18 —no sé si me he alargado demasiado—, en un momento dado has dicho, traduciendo muy bien al orador, ¿me escuchas?, “mermar temores”, que me ha encantado. Y eso es lo que te pediría a ti, que mermes tus temores.</p> |
| <p>Recuento total de palabras: 1.237</p> | | |

| n°62 | 4ª | I | e18 | ESC | Observador 1 | Observador 2 |
|------|----|---|-----|---|---|---|
| | | | | <p>–Yo tengo aquí a e18.</p> <p>¿Me estás oyendo? Bien, vamos a ver. Muy bien, prácticamente casi todo, pero, hay “peros”, hay “peros”. Había muchísimos detalles que intentas seguir con congruencia y coherencia, aunque a veces algunos han saltado. La “piel de lagarto”, no la captaste. No pasa nada, no era importante, pero en cambio, luego, salió la “piel de leopardo”, creo que salió, y esa sí, pero la piel de <i>lizard skin</i>, eso la dijo primero y esa no salió, no se captó. Luego, los “ganglios linfáticos”, los <i>lymph nodes</i>. Primero dijiste que eran “nódulos”, luego a la segunda vez rápidamente te corregiste y los pusiste bien. También, en los términos médicos, a veces, como eran muchos... No es “pruriginoso”, sino que es “pruriginoso”, ¿no? Bueno. Tampoco creo que se diga “prurito”, sino “prurito”, pero eso son cosas que oyes. Lo dijiste una vez, la primera vez. Luego, aquí en este contexto, creo que eran siempre “picaduras”, no ha habido ni un solo bicho con dientes. No pueden morder, una pulga, vamos. Es que, ¿sabes lo que pasa? Sí, te oigo.</p> <p>[No se oyen los comentarios de e18.]</p> <p>“Mordedura de serpiente”, sí. Pero es “picadura de pulga”, “picadura de mosquito”, “de mosca”, etc. Ya, pero, bueno mira, yo creo que personalmente hubiese dicho “picadura”, pero de todas formas he comprobado en el maravilloso diccionario y desde luego te lo pone clarísimo, que la mordedura sólo puede ser de los animales que tienen dientes. La sarna, yo creo que es “sarna” siempre. Lo de “escabiosis” no creo que se diga tanto en español, yo siempre oigo oír “sarna”. Y es que te empeñabas en decir “escabiosis o sarna” y luego ya todo el tiempo “escabiosis”. Yo creo que es mucho más fácil decir siempre “sarna”. Yo siempre he oído “sarna”. “Escabioso” sí es el que se utiliza para el adjetivo. También puedes decir “sarnoso”, pero bueno, “sarnoso” suena un</p> | <p>–Yo tengo aquí a e18.</p> <p>¿Me estás oyendo? Bien, vamos a ver. Muy bien, prácticamente casi todo, pero, hay “peros”, hay “peros”. Había muchísimos detalles que intentas seguir con congruencia y coherencia, aunque a veces algunos han saltado. La “piel de lagarto”, no la captaste. No pasa nada, no era importante, pero en cambio, luego, salió la “piel de leopardo”, creo que salió, y esa sí, pero la piel de <i>lizard skin</i>, eso la dijo primero y esa no salió, no se captó. Luego, los “ganglios linfáticos”, los <i>lymph nodes</i>. Primero dijiste que eran “nódulos”, luego a la segunda vez rápidamente te corregiste y los pusiste bien. También, en los términos médicos, a veces, como eran muchos... No es “pruriginoso”, sino que es “pruriginoso”, ¿no? Bueno. Tampoco creo que se diga “prurito”, sino “prurito”, pero eso son cosas que oyes. Lo dijiste una vez, la primera vez. Luego, aquí en este contexto, creo que eran siempre “picaduras”, no ha habido ni un solo bicho con dientes. No pueden morder, una pulga, vamos. Es que, ¿sabes lo que pasa? Sí, te oigo.</p> <p>[No se oyen los comentarios de e18.]</p> <p>“Mordedura de serpiente”, sí. Pero es “picadura de pulga”, “picadura de mosquito”, “de mosca”, etc. Ya, pero, bueno mira, yo creo que personalmente hubiese dicho “picadura”, pero de todas formas he comprobado en el maravilloso diccionario y desde luego te lo pone clarísimo, que la mordedura sólo puede ser de los animales que tienen dientes. La sarna, yo creo que es “sarna” siempre. Lo de “escabiosis” no creo que se diga tanto en español, yo siempre oigo oír “sarna”. Y es que te empeñabas en decir “escabiosis o sarna” y luego ya todo el tiempo “escabiosis”. Yo creo que es mucho más fácil decir siempre “sarna”. Yo siempre he oído “sarna”. “Escabioso” sí es el que se utiliza para el adjetivo. También puedes decir “sarnoso”, pero bueno, “sarnoso” suena un</p> | <p>–Yo tengo aquí a e18.</p> <p>¿Me estás oyendo? Bien, vamos a ver. Muy bien, prácticamente casi todo, pero, hay “peros”, hay “peros”. Había muchísimos detalles que intentas seguir con congruencia y coherencia, aunque a veces algunos han saltado. La “piel de lagarto”, no la captaste. No pasa nada, no era importante, pero en cambio, luego, salió la “piel de leopardo”, creo que salió, y esa sí, pero la piel de <i>lizard skin</i>, eso la dijo primero y esa no salió, no se captó. Luego, los “ganglios linfáticos”, los <i>lymph nodes</i>. Primero dijiste que eran “nódulos”, luego a la segunda vez rápidamente te corregiste y los pusiste bien. También, en los términos médicos, a veces, como eran muchos... No es “pruriginoso”, sino que es “pruriginoso”, ¿no? Bueno. Tampoco creo que se diga “prurito”, sino “prurito”, pero eso son cosas que oyes. Lo dijiste una vez, la primera vez. Luego, aquí en este contexto, creo que eran siempre “picaduras”, no ha habido ni un solo bicho con dientes. No pueden morder, una pulga, vamos. Es que, ¿sabes lo que pasa? Sí, te oigo.</p> <p>[No se oyen los comentarios de e18.]</p> <p>“Mordedura de serpiente”, sí. Pero es “picadura de pulga”, “picadura de mosquito”, “de mosca”, etc. Ya, pero, bueno mira, yo creo que personalmente hubiese dicho “picadura”, pero de todas formas he comprobado en el maravilloso diccionario y desde luego te lo pone clarísimo, que la mordedura sólo puede ser de los animales que tienen dientes. La sarna, yo creo que es “sarna” siempre. Lo de “escabiosis” no creo que se diga tanto en español, yo siempre oigo oír “sarna”. Y es que te empeñabas en decir “escabiosis o sarna” y luego ya todo el tiempo “escabiosis”. Yo creo que es mucho más fácil decir siempre “sarna”. Yo siempre he oído “sarna”. “Escabioso” sí es el que se utiliza para el adjetivo. También puedes decir “sarnoso”, pero bueno, “sarnoso” suena un</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>poquito peor. Pero bueno, es “sarna”, así de fácil. e18, todo esto son detallitos. No pasa nada, era muy denso, tremendamente denso y lo que decía este hombre era muy interesante cuando lo estás escuchando sin traducir. Mucho más divertido, lógicamente, los “juegos olímpicos de la pulga de arena” tampoco los captaste, que no hubiese ganado nunca, que saltan, pero no saltan tanto que no podrían ni a los olímpicos, vamos. Eso lo dijo y tampoco. Pero vamos, eso, evidentemente, no pasa nada. Era una sonrisita que echó al público. Y luego, tampoco sé si las pulgas te “atacan”, pero bueno, no sé yo. Si te atacan las pulgas o te llenas de pulgas, pero bueno, pueden atacar. Y luego, tienes muy buena voz, buen tono, buen ritmo, enlazas frases con otras, aunque en algún momento justamente a lo mejor te das cuenta que hay algo que no has captado del todo, no se nota. Yo lo noto porque estoy escuchando las dos cosas, pero si no, no se nota. Y algunas cosas, te das cuenta después, y a la siguiente vez, las dices. Y nada más. Bien. Bien, pero ya digo, eran muchos detalles y era realmente entretenido para escucharle.</p> | <p>poquito peor. Pero bueno, es “sarna”, así de fácil. e18, todo esto son detallitos. No pasa nada, era muy denso, tremendamente denso y lo que decía este hombre era muy interesante cuando lo estás escuchando sin traducir. Mucho más divertido, lógicamente, los “juegos olímpicos de la pulga de arena” tampoco los captaste, que no hubiese ganado nunca, que saltan, pero no saltan tanto que no podrían ni a los olímpicos, vamos. Eso lo dijo y tampoco. Pero vamos, eso, evidentemente, no pasa nada. Era una sonrisita que echó al público. Y luego, tampoco sé si las pulgas te “atacan”, pero bueno, no sé yo. Si te atacan las pulgas o te llenas de pulgas, pero bueno, pueden atacar. Y luego, tienes muy buena voz, buen tono, buen ritmo, enlazas frases con otras, aunque en algún momento justamente a lo mejor te das cuenta que hay algo que no has captado del todo, no se nota. Yo lo noto porque estoy escuchando las dos cosas, pero si no, no se nota. Y algunas cosas, te das cuenta después, y a la siguiente vez, las dices. Y nada más. Bien. Bien, pero ya digo, eran muchos detalles y era realmente entretenido para escucharle.</p> | <p>poquito peor. Pero bueno, es “sarna”, así de fácil. e18, todo esto son detallitos. No pasa nada, era muy denso, tremendamente denso y lo que decía este hombre era muy interesante cuando lo estás escuchando sin traducir. Mucho más divertido, lógicamente, los “juegos olímpicos de la pulga de arena” tampoco los captaste, que no hubiese ganado nunca, que saltan, pero no saltan tanto que no podrían ni a los olímpicos, vamos. Eso lo dijo y tampoco. Pero vamos, eso, evidentemente, no pasa nada. Era una sonrisita que echó al público. Y luego, tampoco sé si las pulgas te “atacan”, pero bueno, no sé yo. Si te atacan las pulgas o te llenas de pulgas, pero bueno, pueden atacar. Y luego, tienes muy buena voz, buen tono, buen ritmo, enlazas frases con otras, aunque en algún momento justamente a lo mejor te das cuenta que hay algo que no has captado del todo, no se nota. Yo lo noto porque estoy escuchando las dos cosas, pero si no, no se nota. Y algunas cosas, te das cuenta después, y a la siguiente vez, las dices. Y nada más. Bien. Bien, pero ya digo, eran muchos detalles y era realmente entretenido para escucharle.</p> |
| <p>Recuento total de palabras: 507</p> | | |

- **B2 — BASE DE DATOS DEL ESTUDIO DE CONCORDANCIA**

Estudio de concordancia interobservador : ESC

| ESC | Entrada global | Entrada/jornada | Jornada N° | Evaluable | Estudiante | Recuento palabras x intervención | N° total de observaciones | N° observación x evaluador | Indicadores | Categorías |
|-----|----------------|-----------------|------------|-----------|------------|----------------------------------|---------------------------|---|---------------------------|------------------------|
| | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 1 | Fidelidad al contenido | Competencia traductora |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 2 | Ritmo | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 3 | Décalage (distancia respecto al orador) | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 4 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 5 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 6 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 7 | Titubeos | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 8 | Autocontrol de la producción | Control de la situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 9 | Autocontrol de la producción | Control de la situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 10 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 11 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 12 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 13 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 14 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 15 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 16 | Décalage (distancia respecto al orador) | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 17 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 18 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 19 | Comprensión | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 20 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 21 | Voz | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 22 | Tono | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 23 | Control del estrés | Control de la situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 24 | Seguridad | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 25 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 26 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 27 | Aplomo | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 28 | Resistencia | Control de la situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 29 | 29 | Aplomo | Prestación | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 1 | Formación y mejora continua | Conocimientos generales | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 2 | Tono | Prestación | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 3 | Entonación (modulación de la voz) | Prestación | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 4 | Calcos | Competencia traductora | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 5 | Comprensión | Competencia traductora | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 6 | Conocimientos específicos | Conocimientos específicos | |

Anexo B2: Base de datos del estudio de concordancia

| | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|-----|-----|------|----|--|---|---------------------------|
| ESC | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 7 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 1 | Control del estrés | Control de la situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 2 | Fluidez | Prestación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 3 | Titubeos | Prestación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 4 | Adaptación al estilo discursivo médico | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 5 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 6 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 7 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 8 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 9 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 10 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 11 | Adaptación al estilo discursivo médico | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 12 | Autocontrol de la producción | Control de la situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 13 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 14 | Visualización del discurso original | Control de la situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 15 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 16 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 17 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 18 | Claridad en el mensaje | Prestación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 19 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 20 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 21 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 22 | 22 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 1 | Coherencia | Control de la situación |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 2 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 3 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 3 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 4 | Autocontrol de la producción | Control de la situación |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 6 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 7 | Lapsus linguae | Prestación |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 8 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 9 | Adaptación al estilo discursivo médico | Conocimientos específicos |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 10 | Omisión de datos | Competencia traductora | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 11 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 12 | Voz | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 13 | Tono | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 14 | Ritmo | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 15 | Puntuación (enlazar las frases) | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 16 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Tácticas y estrategias | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 17 | 17 | Autocontrol de la producción | Control de la situación | |

Estudio de concordancia interobservador : Observador 1

| Obs1 | Entrada global | Entrada/jornada | Jornada Nº | Evaluable | Estudiante | Recuento palabras x intervención | Nº total de observaciones | Nº observación x evaluador | Indicadores | Categorías |
|------|----------------|-----------------|------------|-----------|------------|----------------------------------|---------------------------|---|---------------------------|------------------------|
| | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 1 | Fidelidad al contenido | Competencia traductora |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 2 | Velocidad | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 3 | Décalage (distancia respecto al orador) | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 4 | Fidelidad al contenido | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 5 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 6 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 7 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 8 | Rectificar | Control de la Situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 9 | Rectificar | Control de la Situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 10 | Pausas necesarias | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 11 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 12 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 13 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 14 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 15 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 16 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 17 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 18 | Décalage (distancia respecto al orador) | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 19 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 20 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 21 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 22 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 23 | Idiomática | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 24 | Voz | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 25 | Tono | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 26 | Control del estrés | Control de la Situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 27 | Aplomo | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 28 | Seguridad | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 29 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 30 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 31 | Fidelidad al contenido | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 32 | Resistencia | Control de la Situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 33 | 33 | Aplomo | Prestación | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 1 | Formación y mejora continua | Conocimientos generales | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 2 | Tono | Prestación | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 3 | Entonación (modulación de la voz) | Prestación | |

Anexo B2: Base de datos del estudio de concordancia

| | | | | | | | | | | |
|------|----|----|----|-----|-----|------|----|----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| Obs1 | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 4 | Calcos | Competencia traductora |
| | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 5 | Comprensión | Conocimientos generales |
| | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 6 | Conocimientos específicos | Conocimientos específicos |
| | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 7 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 1 | Control del estrés | Control de la Situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 2 | Fluidez | Prestación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 3 | Titubeos | Prestación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 4 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 5 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 6 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 7 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 8 | Captar nombres propios | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 9 | Sentirse juzgado | Control de la Situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 10 | Captar nombres propios | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 11 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 12 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 13 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 14 | Visualización del discurso original | Control de la Situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 15 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 16 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 17 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 18 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 19 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 20 | 20 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 1 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 2 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 3 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 4 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 5 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 6 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 7 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 9 | Voz | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 10 | Tono | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 11 | Ritmo | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 12 | Fluidez | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 13 | Omisión de datos | Competencia traductora | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 14 | 14 | Rectificar | Control de la Situación | |

Estudio de concordancia interobservador : Observador 2

| Obs 2 | Entrada global | Entrada/jornada | Jornada Nº | Evaluar | Estudiante | Recuento palabras x intervención | Nº total de observaciones | Nº observación x evaluador | Indicadores | Categorías |
|-------|----------------|-----------------|------------|---------|------------|----------------------------------|---------------------------|---|---------------------------|------------------------|
| | 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 1 | Fidelidad al contenido | Competencia traductora |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 2 | Velocidad | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 3 | Decalage (distancia respecto al orador) | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 4 | Fidelidad al contenido | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 5 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 6 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 7 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 8 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 9 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 10 | Titubeos | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 11 | Rectificar | Control de la situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 12 | Rectificar | Control de la situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 13 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 14 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 15 | Anticipación | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 16 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 17 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 18 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 19 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 20 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 21 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 22 | Decalage (distancia respecto al orador) | Tácticas y estrategias | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 23 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 24 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 25 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 26 | Calcos | Competencia traductora | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 27 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 28 | Voz y tono | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 29 | Control del estrés | Control de la situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 30 | Aplomo | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 31 | Seguridad | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 32 | Voz y tono | Prestación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 33 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 34 | Resistencia | Control de la situación | |
| 21 | 1 | 2ª | IV | e11 | 1846 | 35 | 35 | Aplomo | Prestación | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 1 | Conocimientos específicos | Conocimientos específicos | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 2 | Voz y tono | Prestación | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 3 | Calcos | Competencia traductora | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 4 | Afán de perfeccionismo | Competencia traductora | |
| 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 5 | Control del estrés | Control de la situación | |

Anexo B2: Base de datos del estudio de concordancia

| | | | | | | | | | | |
|-------|----|----|----|-----|-----|------|----|--|--|---------------------------|
| Obs 2 | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 6 | Comprensión | Conocimientos generales |
| | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 7 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 32 | 12 | 2ª | II | e1 | 247 | 8 | 8 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 1 | Control del estrés | Control de la situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 2 | Fluidez | Prestación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 3 | Titubeos | Prestación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 4 | Economía del lenguaje | Tácticas y estrategias |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 5 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 6 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 7 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 8 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 9 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 10 | Captar nombres propios | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 11 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Tácticas y estrategias |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 12 | Captar nombres propios | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 13 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 14 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 15 | Control del estrés | Control de la situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 16 | Visualización del discurso original | Control de la situación |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 17 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 18 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 19 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 20 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 21 | Problemas de equivalencia léxica | Competencia traductora |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 22 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 39 | 1 | 3ª | III | e18 | 1237 | 23 | 23 | Uso del español | Conocimientos generales |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 1 | Coherencia | Control de la situación |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 2 | Omisión de datos | Competencia traductora |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 3 | Comprensión | Conocimientos generales |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 4 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 5 | Rectificar | Control de la situación |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 6 | Terminología | Conocimientos específicos |
| | 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 7 | Terminología | Conocimientos específicos |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 8 | Terminología | Conocimientos específicos | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 9 | Idiomática | Conocimientos generales | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 10 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 11 | Omisión de datos | Competencia traductora | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 12 | Uso del español | Conocimientos generales | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 13 | Voz y tono | Prestación | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 14 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | Tácticas y estrategias | |
| 62 | 9 | 4ª | I | e18 | 507 | 15 | 15 | Rectificar | Control de la situación | |

- **C — TABLAS COMPLEMENTARIAS**

**Recuento de indicadores
por evaluador**

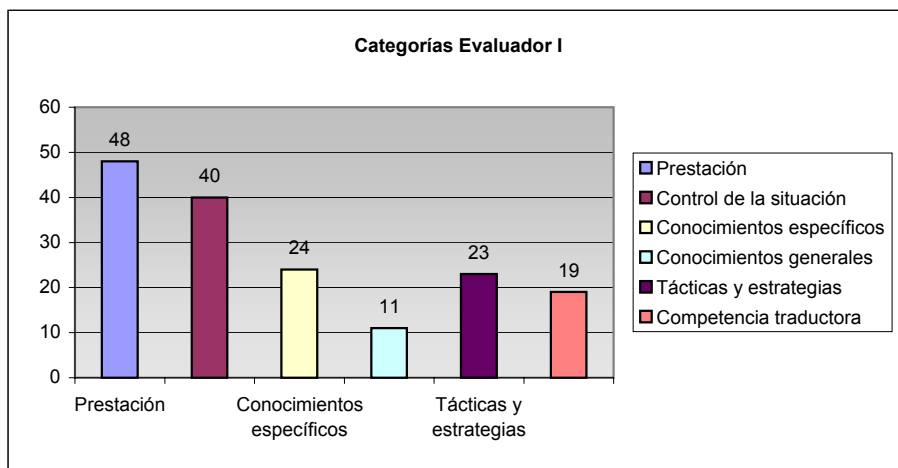
| .. | | I | II | III | IV | V | VI | VII | F |
|----------|--|------------|------------|------------|------------|-----------|----------|-----------|------------|
| 1 | Capacidad de anticipación / Intuición | | 2 | | | | | | 2 |
| 2 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | 2 | | | | | | | 2 |
| 3 | Concentración y abstracción del entorno | 2 | | | | | | | 2 |
| 4 | Falta precisión en los datos | 2 | | | | | | | 2 |
| 5 | Hacerse suyo el discurso del orador | | | | 2 | | | | 2 |
| 6 | Madurez intelectual | | 1 | 1 | | | | | 2 |
| 7 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | | | 2 | | | | | 2 |
| 8 | Actitud física en cabina | | 1 | 2 | | | | | 3 |
| 9 | Idiomática | 1 | 1 | | 1 | | | | 3 |
| 10 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 | | | | | | | 3 |
| 11 | Petición de disculpas por errores | | | | | 3 | | | 3 |
| 12 | Trabajo en equipo en cabina | | | 1 | 2 | | | | 3 |
| 13 | Uso de interjecciones | | | | 3 | | | | 3 |
| 14 | Uso de la memoria a corto plazo | 1 | 1 | 1 | | | | | 3 |
| 15 | Agilidad mental | | | 1 | 3 | | | | 4 |
| 16 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | | | 3 | | | 1 | | 4 |
| 17 | Cultura general | | 2 | 2 | | | | | 4 |
| 18 | Errores en los datos | 2 | | 1 | | | | 1 | 4 |
| 19 | Transmisión de ansiedad | | 1 | | 3 | | | | 4 |
| 20 | Transmisión del mensaje | | | 2 | 1 | 1 | | | 4 |
| 21 | Visualización del discurso original | 1 | | 2 | 1 | | | | 4 |
| 22 | Precipitación | | 3 | | 2 | | | | 5 |
| 23 | Respirar correctamente | | 1 | 3 | 1 | | | | 5 |
| 24 | Sintaxis | | 2 | 2 | 1 | | | | 5 |
| 25 | Lapsus linguae | 1 | | 2 | 3 | | | | 6 |
| 26 | Añadidos | 1 | 1 | 1 | 3 | | | 1 | 7 |
| 27 | Fidelidad al contenido | | | | 7 | | | | 7 |
| 28 | Finalización de frases | 3 | | | 3 | 1 | | | 7 |
| 29 | Titubeos | 1 | 1 | 4 | 1 | | | | 7 |
| 30 | Cifras | | | 3 | 2 | 3 | | | 8 |
| 31 | Comprensión | 2 | 4 | 1 | 1 | | | | 8 |
| 32 | Puntuación (enlazar las frases) | 4 | | 3 | | 1 | | | 8 |
| 33 | Rigor | | 5 | 1 | 2 | | | | 8 |
| 34 | Claridad en el mensaje | 1 | | 5 | 1 | 1 | 1 | | 9 |
| 35 | Comprensión del inglés | 1 | 5 | 1 | 1 | | | 1 | 9 |
| 36 | Décalage (distancia respecto al orador) | 1 | 2 | 1 | 5 | | | | 9 |
| 37 | Comprensión del tema | 4 | 1 | 1 | 4 | | | | 10 |
| 38 | Fluidez | 4 | | 1 | | 3 | 2 | | 10 |
| 39 | No inventar | 1 | 4 | 1 | 4 | | | | 10 |
| 40 | No tirar la toalla/rendirse | 2 | 3 | 3 | 1 | | | 1 | 10 |
| 41 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 1 | 4 | 3 | 2 | | | | 10 |
| 42 | Ritmo | 4 | 3 | 2 | 1 | | | | 10 |
| 43 | Uso del micrófono | 2 | 3 | 2 | 2 | | | 1 | 10 |
| 44 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | 4 | 1 | 2 | 4 | | | | 11 |
| 45 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | 5 | 4 | 1 | 2 | | | | 12 |
| 46 | Tono | 2 | 5 | 3 | 1 | | 1 | 1 | 13 |
| 47 | Formación y mejora continua | 1 | 9 | 3 | | 1 | | | 14 |
| 48 | Seguir ritmo del orador | 9 | | 3 | 2 | | | | 14 |
| 49 | Entonación (modulación de la voz) | 8 | 4 | 2 | 1 | | | | 15 |
| 50 | Resistencia | 1 | 4 | 7 | 2 | | | 1 | 15 |
| 51 | Seguridad/Confianza en uno mismo | 6 | 5 | 2 | 1 | 1 | | | 15 |
| 52 | Coherencia | 4 | 3 | 6 | 1 | | | 1 | 15 |
| 53 | Silencios | 6 | 4 | 5 | 1 | | | | 16 |
| 54 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 5 | 1 | 6 | 3 | | | 1 | 16 |
| 55 | Aplomo | 3 | 2 | 4 | 8 | | | | 17 |
| 56 | Autocontrol de la producción | 2 | 2 | 3 | 8 | 1 | 1 | 1 | 18 |
| 57 | Adaptación al estilo discursivo médico | 3 | 3 | 8 | 5 | | | | 19 |
| 58 | Economía del lenguaje | | | 1 | 20 | | | | 21 |
| 59 | Calcos | | 4 | 1 | 13 | | | 4 | 22 |
| 60 | Perder el hilo | 9 | 1 | 5 | 5 | 1 | | 1 | 22 |
| 61 | Problemas de equivalencia léxica | 1 | 2 | 10 | 9 | 2 | | 1 | 25 |
| 62 | Control del estrés | 6 | 8 | 6 | 5 | 3 | 1 | 2 | 31 |
| 63 | Voz | 6 | 17 | 6 | 2 | 1 | | | 32 |
| 64 | Conocimientos específicos | 2 | 21 | 11 | 4 | | | | 38 |
| 65 | Omisión de datos | 13 | 8 | 18 | 6 | 8 | | 1 | 54 |
| 66 | Uso del español | 7 | 13 | 20 | 23 | | 2 | 8 | 73 |
| 67 | Terminología | 15 | 20 | 24 | 10 | 7 | | 1 | 77 |
| F | | 165 | 192 | 215 | 199 | 38 | 9 | 28 | 846 |

Número de evaluadores que citan cada indicador

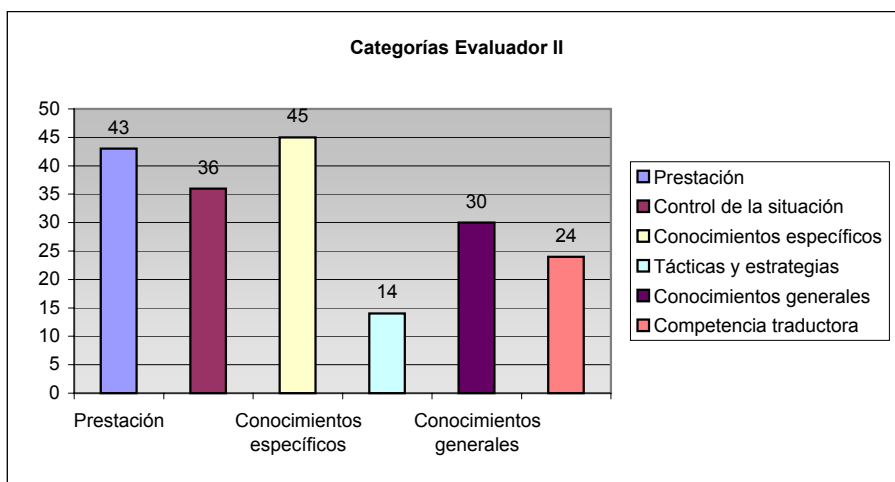
| Indicadores | I | II | III | IV | V | VI | VII | Total |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|
| 1 Capacidad de anticipación / Intuición | | x | | | | | | 1 |
| 2 Capacidad de reacción al factor sorpresa | x | | | | | | | 1 |
| 3 Concentración y abstracción del entorno | x | | | | | | | 1 |
| 4 Falta precisión en los datos | x | | | | | | | 1 |
| 5 Hacerse suyo el discurso del orador | | | | x | | | | 1 |
| 7 No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | | | x | | | | | 1 |
| 10 Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | x | | | | | | | 1 |
| 11 Petición de disculpas por errores | | | | | x | | | 1 |
| 13 Uso de interjecciones | | | | x | | | | 1 |
| 27 Fidelidad al contenido | | | | x | | | | 1 |
| 6 Madurez intelectual | | x | x | | | | | 2 |
| 8 Actitud física en cabina | | x | x | | | | | 2 |
| 12 Trabajo en equipo en cabina | | | x | x | | | | 2 |
| 15 Agilidad mental | | | x | x | | | | 2 |
| 16 Captar nombres propios (fármacos, siglas) | | | x | | | x | | 2 |
| 17 Cultura general | | x | x | | | | | 2 |
| 19 Transmisión de ansiedad | | x | | x | | | | 2 |
| 22 Precipitación | | x | | x | | | | 2 |
| 58 Economía del lenguaje | | | x | x | | | | 2 |
| 9 Idiomática | x | x | | x | | | | 3 |
| 14 Uso de la memoria a corto plazo | x | x | x | | | | | 3 |
| 18 Errores en los datos | x | | x | | | | x | 3 |
| 20 Transmisión del mensaje | | | x | x | x | | | 3 |
| 21 Visualización del discurso original | x | | x | x | | | | 3 |
| 23 Respirar correctamente | | x | x | x | | | | 3 |
| 24 Sintaxis | | x | x | x | | | | 3 |
| 25 Lapsus linguae | x | | x | x | | | | 3 |
| 28 Finalización de frases | x | | | x | x | | | 3 |
| 30 Cifras | | | x | x | x | | | 3 |
| 32 Puntuación (enlazar las frases) | x | | x | | x | | | 3 |
| 33 Rigor | | x | x | x | | | | 3 |
| 48 Seguir ritmo del orador | x | | x | x | | | | 3 |
| 29 Titubeos | x | x | x | x | | | | 4 |
| 31 Comprensión | x | x | x | x | | | | 4 |
| 36 Décalage (distancia respecto al orador) | x | x | x | x | | | | 4 |
| 37 Comprensión del tema | x | x | x | x | | | | 4 |
| 38 Fluidez | x | | x | | x | x | | 4 |
| 39 No inventar | x | x | x | x | | | | 4 |
| 41 Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | x | x | x | x | | | | 4 |
| 42 Ritmo | x | x | x | x | | | | 4 |
| 44 Vocalización/Pronunciación/Dicción | x | x | x | x | | | | 4 |
| 45 Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | x | x | x | x | | | | 4 |
| 47 Formación y mejora continua | x | x | x | | x | | | 4 |
| 49 Entonación (modulación de la voz) | x | x | x | x | | | | 4 |
| 53 Silencios | x | x | x | x | | | | 4 |
| 55 Aplomo | x | x | x | x | | | | 4 |
| 57 Adaptación al estilo discursivo médico | x | x | x | x | | | | 4 |
| 59 Calcos | | x | x | x | | | x | 4 |
| 64 Conocimientos específicos | x | x | x | x | | | | 4 |
| 26 Añadidos | x | x | x | x | | | x | 5 |
| 34 Claridad en el mensaje | x | | x | x | x | x | | 5 |
| 35 Comprensión del inglés | x | x | x | x | | | x | 5 |
| 40 No tirar la toalla/rendirse | x | x | x | x | | | x | 5 |
| 43 Uso del micrófono | x | x | x | x | | | x | 5 |
| 50 Resistencia | x | x | x | x | | | x | 5 |
| 51 Seguridad/Confianza en uno mismo | x | x | x | x | x | | | 5 |
| 52 Coherencia | x | x | x | x | | | x | 5 |
| 54 Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | x | x | x | x | | | x | 5 |
| 63 Voz | x | x | x | x | x | | | 5 |
| 46 Tono | x | x | x | x | | x | x | 6 |
| 60 Perder el hilo | x | x | x | x | x | | x | 6 |
| 61 Problemas de equivalencia léxica | x | x | x | x | x | | x | 6 |
| 65 Omisión de datos | x | x | x | x | x | | x | 6 |
| 66 Uso del español | x | x | x | x | | x | x | 6 |
| 67 Terminología | x | x | x | x | x | | x | 6 |
| 56 Autocontrol de la producción | x | x | x | x | x | x | x | 7 |
| 62 Control del estrés | x | x | x | x | x | x | x | 7 |
| Total general | 46 | 44 | 54 | 51 | 16 | 7 | 17 | 235 |

Categorías por evaluador

| Categorías Ev. I | Ev. I |
|---------------------------|------------|
| Prestación | 48 |
| Control de la situación | 40 |
| Conocimientos específicos | 24 |
| Conocimientos generales | 11 |
| Tácticas y estrategias | 23 |
| Competencia traductora | 19 |
| Total general | 165 |

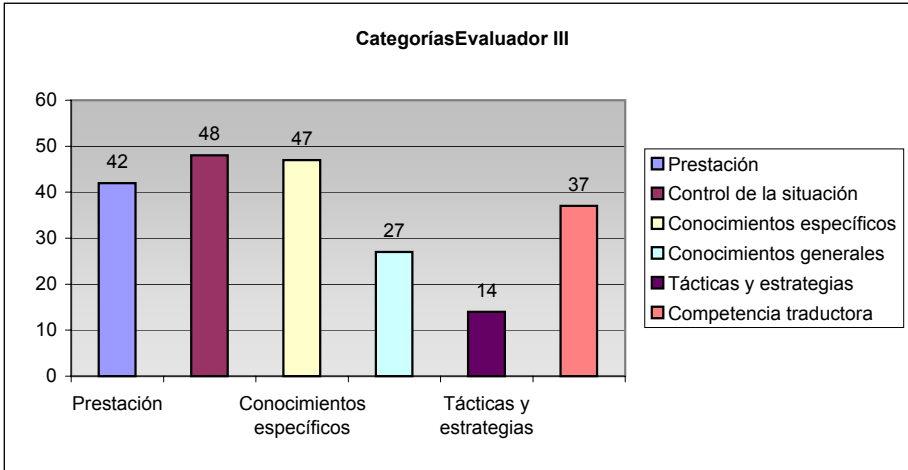


| Categorías Ev. II | Ev. II |
|---------------------------|------------|
| Prestación | 43 |
| Control de la situación | 36 |
| Conocimientos específicos | 45 |
| Tácticas y estrategias | 14 |
| Conocimientos generales | 30 |
| Competencia traductora | 24 |
| Total general | 192 |

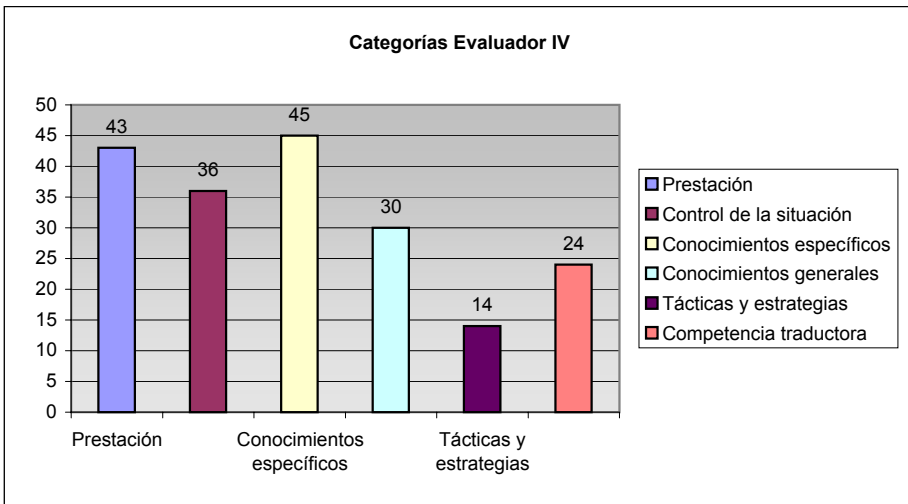


Categorías por evaluador

| Categorías Ev. III | Ev. III |
|---------------------------|------------|
| Prestación | 42 |
| Control de la situación | 48 |
| Conocimientos específicos | 47 |
| Conocimientos generales | 27 |
| Tácticas y estrategias | 14 |
| Competencia traductora | 37 |
| Total general | 215 |

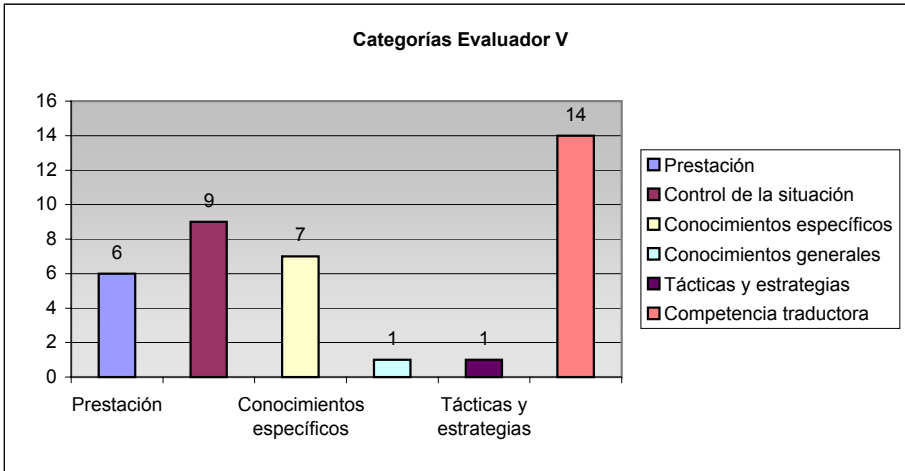


| Categorías Ev. IV | Ev. IV |
|---------------------------|------------|
| Prestación | 43 |
| Control de la situación | 36 |
| Conocimientos específicos | 45 |
| Conocimientos generales | 30 |
| Tácticas y estrategias | 14 |
| Competencia traductora | 24 |
| Total general | 192 |

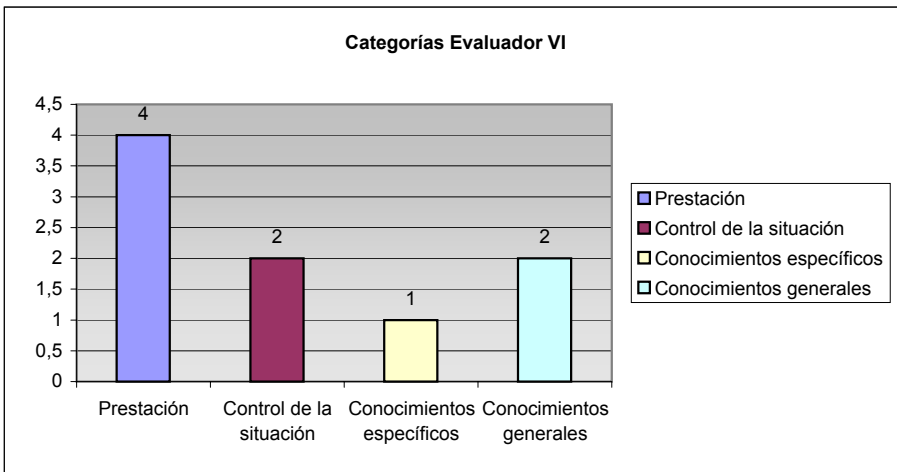


Categorías por evaluador

| Categorías Ev. V | V |
|---------------------------|-----------|
| Prestación | 6 |
| Control de la situación | 9 |
| Conocimientos específicos | 7 |
| Conocimientos generales | 1 |
| Tácticas y estrategias | 1 |
| Competencia traductora | 14 |
| Total general | 38 |

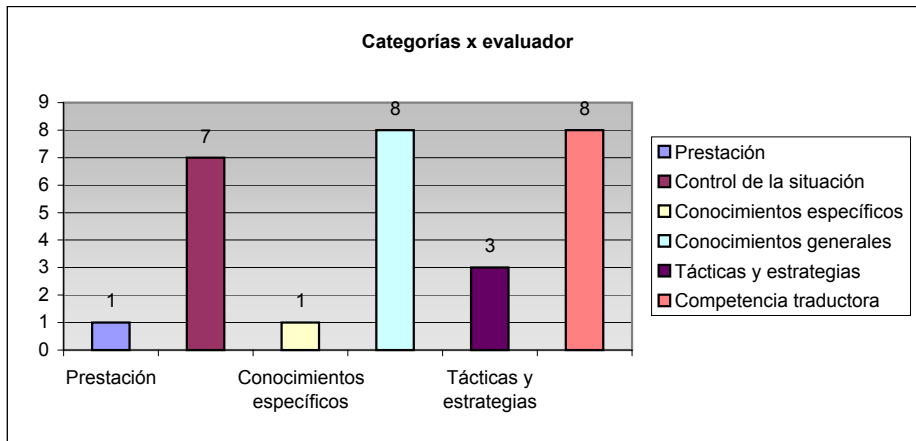


| Categorías Ev. VI | VI |
|---------------------------|----------|
| Prestación | 4 |
| Control de la situación | 2 |
| Conocimientos específicos | 1 |
| Conocimientos generales | 2 |
| Total general | 9 |



Categorías por evaluador

| Categorías Ev. VII | VII |
|---------------------------|-----------|
| Prestación | 1 |
| Control de la situación | 7 |
| Conocimientos específicos | 1 |
| Conocimientos generales | 8 |
| Tácticas y estrategias | 3 |
| Competencia traductora | 8 |
| Total general | 28 |



**Detalle de indicadores
por evaluador**

| Indicadores evaluador I | | Evaluador |
|--|--|------------------|
| Recuento de indicadores por evaluador | | Ev. I |
| 46 | Añadidos | 1 |
| 45 | Claridad en el mensaje | 1 |
| 44 | Comprensión del inglés | 1 |
| 43 | Décalage (distancia respecto al orador) | 1 |
| 42 | Formación y mejora continua | 1 |
| 41 | Idiomática | 1 |
| 40 | Lapsus linguae | 1 |
| 39 | No inventar | 1 |
| 38 | Problemas de equivalencia léxica | 1 |
| 37 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 1 |
| 36 | Resistencia | 1 |
| 35 | Titubeos | 1 |
| 34 | Uso de la memoria a corto plazo | 1 |
| 33 | Visualización del discurso original | 1 |
| 32 | Autocontrol de la producción | 2 |
| 31 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | 2 |
| 30 | Comprensión | 2 |
| 29 | Concentración y abstracción del entorno | 2 |
| 28 | Conocimientos específicos | 2 |
| 27 | Errores en los datos | 2 |
| 26 | Falta precisión en los datos | 2 |
| 25 | No tirar la toalla/rendirse | 2 |
| 24 | Tono | 2 |
| 23 | Uso del micrófono | 2 |
| 22 | Adaptación al estilo discursivo médico | 3 |
| 21 | Aplomo | 3 |
| 20 | Finalización de frases | 3 |
| 19 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 3 |
| 18 | Comprensión del tema | 4 |
| 17 | Fluidez | 4 |
| 16 | Puntuación (enlazar las frases) | 4 |
| 15 | Ritmo | 4 |
| 14 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | 4 |
| 13 | Coherencia | 4 |
| 12 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | 5 |
| 11 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 5 |
| 10 | Control del estrés | 6 |
| 9 | Seguridad/Confianza en uno mismo | 6 |
| 8 | Silencios | 6 |
| 7 | Voz | 6 |
| 6 | Uso del español | 7 |
| 5 | Entonación (modulación de la voz) | 8 |
| 4 | Perder el hilo | 9 |
| 3 | Seguir ritmo del orador | 9 |
| 2 | Omisión de datos | 13 |
| 1 | Terminología | 15 |
| Total general | | 165 |

**Detalle de indicadores
por evaluador**

| Indicadores evaluador II | | Evaluador |
|--|--|------------------|
| Recuento de indicadores por evaluador | | Ev. II |
| 44 | Actitud física en cabina | 1 |
| 43 | Añadidos | 1 |
| 42 | Comprensión del tema | 1 |
| 41 | Idiomaticidad | 1 |
| 40 | Madurez intelectual | 1 |
| 39 | Perder el hilo | 1 |
| 38 | Respirar correctamente | 1 |
| 37 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 1 |
| 36 | Titubeos | 1 |
| 35 | Transmisión de ansiedad | 1 |
| 34 | Uso de la memoria a corto plazo | 1 |
| 33 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | 1 |
| 32 | Aplomo | 2 |
| 31 | Autocontrol de la producción | 2 |
| 30 | Capacidad de anticipación / Intuición | 2 |
| 29 | Cultura general | 2 |
| 28 | Décalage (distancia respecto al orador) | 2 |
| 27 | Problemas de equivalencia léxica | 2 |
| 26 | Sintaxis | 2 |
| 25 | Adaptación al estilo discursivo médico | 3 |
| 24 | No tirar la toalla/rendirse | 3 |
| 23 | Precipitación | 3 |
| 22 | Ritmo | 3 |
| 21 | Uso del micrófono | 3 |
| 20 | Coherencia | 3 |
| 19 | Calcos | 4 |
| 18 | Comprensión | 4 |
| 17 | Entonación (modulación de la voz) | 4 |
| 16 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | 4 |
| 15 | No inventar | 4 |
| 14 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 4 |
| 13 | Resistencia | 4 |
| 12 | Silencios | 4 |
| 11 | Comprensión del inglés | 5 |
| 10 | Rigor | 5 |
| 9 | Seguridad/Confianza en uno mismo | 5 |
| 8 | Tono | 5 |
| 7 | Control del estrés | 8 |
| 6 | Omisión de datos | 8 |
| 5 | Formación y mejora continua | 9 |
| 4 | Uso del español | 13 |
| 3 | Voz | 17 |
| 2 | Terminología | 20 |
| 1 | Conocimientos específicos | 21 |
| Total general | | 192 |

**Detalle de indicadores
por evaluador**

| Indicadores evaluador III | | Evaluador |
|--|--|------------------|
| Recuento de indicadores por evaluador | | Ev. III |
| 54 | Agilidad mental | 1 |
| 53 | Añadidos | 1 |
| 52 | Calcos | 1 |
| 51 | Comprensión | 1 |
| 50 | Comprensión del inglés | 1 |
| 49 | Comprensión del tema | 1 |
| 48 | Décalage (distancia respecto al orador) | 1 |
| 47 | Economía del lenguaje | 1 |
| 46 | Errores en los datos | 1 |
| 45 | Fluidez | 1 |
| 44 | Madurez intelectual | 1 |
| 43 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | 1 |
| 42 | No inventar | 1 |
| 41 | Rigor | 1 |
| 40 | Trabajo en equipo en cabina | 1 |
| 39 | Uso de la memoria a corto plazo | 1 |
| 38 | Actitud física en cabina | 2 |
| 37 | Cultura general | 2 |
| 36 | Entonación (modulación de la voz) | 2 |
| 35 | Lapsus linguae | 2 |
| 34 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | 2 |
| 33 | Ritmo | 2 |
| 32 | Seguridad/Confianza en uno mismo | 2 |
| 31 | Sintaxis | 2 |
| 30 | Transmisión del mensaje | 2 |
| 29 | Uso del micrófono | 2 |
| 28 | Visualización del discurso original | 2 |
| 27 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | 2 |
| 26 | Autocontrol de la producción | 3 |
| 25 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | 3 |
| 24 | Cifras | 3 |
| 23 | Formación y mejora continua | 3 |
| 22 | No tirar la toalla/rendirse | 3 |
| 21 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 3 |
| 20 | Puntuación (enlazar las frases) | 3 |
| 19 | Respirar correctamente | 3 |
| 18 | Seguir ritmo del orador | 3 |
| 17 | Tono | 3 |
| 16 | Aplomo | 4 |
| 15 | Titubeos | 4 |
| 14 | Claridad en el mensaje | 5 |
| 13 | Perder el hilo | 5 |
| 12 | Silencios | 5 |
| 11 | Control del estrés | 6 |
| 10 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 6 |
| 9 | Voz | 6 |
| 8 | Coherencia | 6 |
| 7 | Resistencia | 7 |
| 6 | Adaptación al estilo discursivo médico | 8 |
| 5 | Problemas de equivalencia léxica | 10 |
| 4 | Conocimientos específicos | 11 |
| 3 | Omisión de datos | 18 |
| 2 | Uso del español | 20 |
| 1 | Terminología | 24 |
| Total general | | 215 |

**Detalle de indicadores
por evaluador**

| Indicadores evaluador IV | | Evaluador |
|--|--|------------------|
| Recuento de indicadores por evaluador | | Ev. IV |
| 51 | Claridad en el mensaje | 1 |
| 50 | Comprensión | 1 |
| 49 | Comprensión del inglés | 1 |
| 48 | Entonación (modulación de la voz) | 1 |
| 47 | Idiomaticidad | 1 |
| 46 | No tirar la toalla/rendirse | 1 |
| 45 | Respirar correctamente | 1 |
| 44 | Ritmo | 1 |
| 43 | Seguridad/Confianza en uno mismo | 1 |
| 42 | Silencios | 1 |
| 41 | Sintaxis | 1 |
| 40 | Titubeos | 1 |
| 39 | Tono | 1 |
| 38 | Transmisión del mensaje | 1 |
| 37 | Visualización del discurso original | 1 |
| 36 | Coherencia | 1 |
| 35 | Cifras | 2 |
| 34 | Hacerse suyo el discurso del orador | 2 |
| 33 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | 2 |
| 32 | Precipitación | 2 |
| 31 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 2 |
| 30 | Resistencia | 2 |
| 29 | Rigor | 2 |
| 28 | Seguir ritmo del orador | 2 |
| 27 | Trabajo en equipo en cabina | 2 |
| 26 | Uso del micrófono | 2 |
| 25 | Voz | 2 |
| 24 | Agilidad mental | 3 |
| 23 | Añadidos | 3 |
| 22 | Finalización de frases | 3 |
| 21 | Lapsus linguae | 3 |
| 20 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 3 |
| 19 | Transmisión de ansiedad | 3 |
| 18 | Uso de interjecciones | 3 |
| 17 | Comprensión del tema | 4 |
| 16 | Conocimientos específicos | 4 |
| 15 | No inventar | 4 |
| 14 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | 4 |
| 13 | Adaptación al estilo discursivo médico | 5 |
| 12 | Control del estrés | 5 |
| 11 | Décalage (distancia respecto al orador) | 5 |
| 10 | Perder el hilo | 5 |
| 9 | Omisión de datos | 6 |
| 8 | Fidelidad al contenido | 7 |
| 7 | Aplomo | 8 |
| 6 | Autocontrol de la producción | 8 |
| 5 | Problemas de equivalencia léxica | 9 |
| 4 | Terminología | 10 |
| 3 | Calcos | 13 |
| 2 | Economía del lenguaje | 20 |
| 1 | Uso del español | 23 |
| Total general | | 199 |

**Detalle de indicadores
por evaluador**

| Indicadores evaluador V | | Evaluador |
|--|-----------------------------------|------------------|
| Recuento de indicadores por evaluador | | Ev. V |
| 16 | Autocontrol de la producción | 1 |
| 15 | Claridad en el mensaje | 1 |
| 14 | Finalización de frases | 1 |
| 13 | Formación y mejora continua | 1 |
| 12 | Perder el hilo | 1 |
| 11 | Puntuación (enlazar las frases) | 1 |
| 10 | Seguridad/Confianza en uno mismo | 1 |
| 9 | Transmisión del mensaje | 1 |
| 8 | Voz | 1 |
| 7 | Problemas de equivalencia léxica | 2 |
| 6 | Cifras | 3 |
| 5 | Control del estrés | 3 |
| 4 | Fluidez | 3 |
| 3 | Petición de disculpas por errores | 3 |
| 2 | Terminología | 7 |
| 1 | Omisión de datos | 8 |
| Total general | | 38 |

| Indicadores evaluador VI | | Evaluador |
|--|---|------------------|
| Recuento de indicadores por evaluador | | Ev. VI |
| 7 | Autocontrol de la producción | 1 |
| 6 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | 1 |
| 5 | Claridad en el mensaje | 1 |
| 4 | Control del estrés | 1 |
| 3 | Tono | 1 |
| 2 | Fluidez | 2 |
| 1 | Uso del español | 2 |
| Total general | | 9 |

| Indicadores evaluador VII | | Evaluador |
|--|--|------------------|
| Recuento de indicadores por evaluador | | Ev. VII |
| 17 | Añadidos | 1 |
| 16 | Autocontrol de la producción | 1 |
| 15 | Comprensión del inglés | 1 |
| 14 | Errores en los datos | 1 |
| 13 | No tirar la toalla/rendirse | 1 |
| 12 | Omisión de datos | 1 |
| 11 | Perder el hilo | 1 |
| 10 | Problemas de equivalencia léxica | 1 |
| 9 | Resistencia | 1 |
| 8 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 1 |
| 7 | Terminología | 1 |
| 6 | Tono | 1 |
| 5 | Uso del micrófono | 1 |
| 4 | Coherencia | 1 |
| 3 | Control del estrés | 2 |
| 2 | Calcos | 4 |
| 1 | Uso del español | 8 |
| Total general | | 28 |

Indicadores por estudiante

| Recuento de indicadores por estudiante | | e01 | e02 | e03 | e04 | e05 | e06 | e07 | e08 | e09 | e10 | e11 | e12 | e13 | e14 | e15 | e16 | e17 | e18 | F |
|--|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 67 | Capacidad de anticipación / Intuición | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | | | 2 |
| 66 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | 1 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | 2 |
| 65 | Concentración y abstracción del entorno | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 | | 2 |
| 64 | Falta precisión en los datos | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | 2 |
| 63 | Hacerse suyo el discurso del orador | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | 2 |
| 62 | Madurez intelectual | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | 2 |
| 61 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | 2 |
| 60 | Actitud física en cabina | | 1 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | 3 |
| 59 | Idiomática | 1 | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | | 3 |
| 58 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | 1 | | | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | 3 |
| 57 | Petición de disculpas por errores | | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | 1 | | | 3 |
| 56 | Trabajo en equipo en cabina | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | | | 3 |
| 55 | Uso de interjecciones | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | 3 |
| 54 | Uso de la memoria a corto plazo | | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | 3 |
| 53 | Agilidad mental | | | | | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 4 |
| 52 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | 4 |
| 51 | Cultura general | | | | | 1 | | 2 | | | | | | 1 | | | | | | 4 |
| 50 | Errores en los datos | | | | | | | | 1 | | | | | 1 | | | 1 | 1 | | 4 |
| 49 | Transmisión de ansiedad | | | | 1 | | | | | | | 1 | 1 | | | | | 1 | | 4 |
| 48 | Transmisión del mensaje | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | 2 | | | 4 |
| 47 | Visualización del discurso original | | | | | | | 1 | | | 2 | | | | | | | | 1 | 4 |
| 46 | Precipitación | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | 3 | 5 |
| 45 | Respirar correctamente | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | 2 | | 1 | | 5 |
| 44 | Sintaxis | | | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 5 |
| 43 | Lapsus linguae | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | | 3 | 6 |
| 42 | Añadidos | 1 | | | | | | | 1 | | 2 | | 1 | | 2 | | | | | 7 |
| 41 | Fidelidad al contenido | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 2 | | | 1 | | | | 1 | 7 |
| 40 | Finalización de frases | 2 | | | | 1 | | | | | 1 | | 2 | | | 1 | | | | 7 |
| 39 | Títubeos | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| 38 | Cifras | 1 | | | 2 | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | 1 | 1 | | | 8 |
| 37 | Comprensión | 2 | | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | | | | 8 |
| 36 | Puntuación (enlazar las frases) | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 3 | 2 | 1 | 8 |
| 35 | Rigor | 1 | | | | | | | | | | | | 2 | | 1 | 2 | 2 | | 8 |
| 34 | Claridad en el mensaje | | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 2 | 1 | 9 |
| 33 | Comprensión del inglés | | | | 3 | | | | 1 | | 1 | | 1 | 2 | | | 1 | | | 9 |
| 32 | Décalage (distancia respecto al orador) | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 3 | 2 | | | | | | | 1 | 9 |
| 31 | Comprensión del tema | 1 | 1 | | | 1 | | 2 | | | 4 | | | | | | 1 | | | 10 |
| 30 | Fluidez | | 2 | | | 1 | | | | | | | | 1 | | 1 | 3 | 1 | 1 | 10 |
| 29 | No inventar | 3 | | | 2 | 1 | | 1 | | | | | | 3 | | | | | | 10 |
| 28 | No tirar la toalla/rendirse | 1 | 1 | | 2 | | | 1 | | | 1 | | 2 | 1 | 1 | | | | | 10 |
| 27 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 2 | 3 | | 10 |
| 26 | Ritmo | | 1 | | 1 | 2 | 1 | 1 | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | 10 |
| 25 | Uso del micrófono | 2 | | | 1 | | | 2 | | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 10 |
| 24 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | | | | 2 | | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | 1 | | | 1 | 1 | | 11 |
| 23 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | 2 | | | 1 | 1 | | 2 | | | 3 | | | | 3 | | | | | 12 |
| 22 | Tono | 1 | 2 | 3 | | | | | | 1 | | 2 | | | 1 | | 1 | | 2 | 13 |
| 21 | Formación y mejora continua | 2 | | | 2 | 2 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 14 |
| 20 | Seguir ritmo del orador | 1 | 1 | | | 1 | | | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 2 | | 14 |
| 19 | Entonación (modulación de la voz) | 2 | | | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 2 | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 15 |
| 18 | Resistencia | 1 | | 2 | | 2 | | 1 | | | 1 | 2 | | 1 | | 2 | 1 | 2 | | 15 |
| 17 | Seguridad/Confianza en uno mismo | 3 | | 2 | | 2 | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 4 | | 1 | | 15 |
| 16 | Silencios | 3 | | | 1 | 1 | | 3 | | | 2 | | | 1 | | 2 | 2 | | 1 | 16 |
| 15 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 3 | 1 | 2 | | 1 | | | | 1 | | 1 | 16 |
| 14 | Aplomo | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 3 | 1 | 1 | 17 |
| 13 | Autocontrol de la producción | 1 | 1 | | 2 | | | 1 | 1 | 2 | | 2 | 1 | | | 1 | 2 | 1 | 3 | 18 |
| 12 | Adaptación al estilo discursivo médico | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 2 | 3 | 2 | | | | 2 | 1 | 1 | | 4 | 19 |
| 11 | Economía del lenguaje | 3 | 3 | 1 | | | | | | 3 | | 4 | 2 | | 1 | | 1 | | 3 | 21 |
| 10 | Calcos | 1 | | 3 | 1 | | | | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | | 2 | | 1 | 2 | 2 | 22 |
| 9 | Perder el hilo | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 2 | | 4 | | 1 | | 2 | 1 | 1 | | | 22 |
| 8 | Problemas de equivalencia léxica | 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | | 1 | 5 | 1 | 1 | | 2 | 2 | | | 1 | | 2 | 25 |
| 7 | Control del estrés | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | | | | | | 3 | 2 | 5 | | 3 | 2 | 1 | 1 | 31 |
| 6 | Voz | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 1 | | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | | 3 | 1 | 3 | 32 |
| 5 | Conocimientos específicos | 5 | 1 | 1 | 3 | 4 | | 2 | 4 | | 6 | 1 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 38 |
| 4 | Omisión de datos | 2 | | 1 | 8 | 3 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 7 | 4 | 1 | 7 | 54 |
| 3 | Uso del español | | 8 | 7 | 3 | 1 | | 5 | 6 | 6 | 1 | 10 | 4 | 1 | 6 | 1 | 4 | 2 | 8 | 73 |
| 2 | Terminología | 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 6 | 6 | 9 | 1 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 6 | 2 | 3 | 8 | 77 |
| 1 | Coherencia | 1 | 1 | | | | | 3 | 1 | | 1 | | 3 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| Frecuencias (F) | | 65 | 43 | 37 | 57 | 44 | 17 | 50 | 50 | 35 | 56 | 52 | 40 | 44 | 41 | 50 | 60 | 43 | 62 | 846 |

**Recuentos de indicadores
por jornada
Positivos / negativos / neutros**

| | Recuento de indicadores por jornada (1ª) | Neutros | Negativos | Positivos | F |
|----|--|----------------|------------------|------------------|------------|
| 47 | No inventar | | | 1 | 1 |
| 46 | Titubeos | | 1 | | 1 |
| 45 | Uso de la memoria a corto plazo | | 1 | | 1 |
| 44 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | | 1 | | 1 |
| 43 | Concentración y abstracción del entorno | | | 1 | 1 |
| 42 | Ritmo | | | 1 | 1 |
| 41 | Agilidad mental | | 1 | | 1 |
| 40 | Capacidad de anticipación / Intuición | | 1 | | 1 |
| 39 | Cultura general | | 1 | | 1 |
| 38 | Madurez intelectual | | 1 | | 1 |
| 37 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | | 1 | | 1 |
| 36 | Rigor | | 1 | | 1 |
| 35 | Comprensión del inglés | 1 | 1 | | 2 |
| 34 | Idiomática | | 2 | | 2 |
| 33 | Errores en los datos | | 2 | | 2 |
| 32 | Falta precisión en los datos | | 2 | | 2 |
| 31 | Puntuación (enlazar las frases) | | 2 | | 2 |
| 30 | Respirar correctamente | | 2 | | 2 |
| 29 | Sintaxis | | 2 | | 2 |
| 28 | Añadidos | | 3 | | 3 |
| 27 | Décalage (distancia respecto al orador) | | 3 | | 3 |
| 26 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 25 | Comprensión | | 1 | 2 | 3 |
| 24 | Tono | | | 3 | 3 |
| 23 | Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | | 2 | 1 | 3 |
| 22 | Fluidez | | 1 | 2 | 3 |
| 21 | Actitud física en cabina | | 3 | | 3 |
| 20 | Formación y mejora continua | | 3 | 1 | 4 |
| 19 | Resistencia | | 3 | 1 | 4 |
| 18 | Aplomo | | 3 | 1 | 4 |
| 17 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | | 1 | 3 | 4 |
| 16 | Perder el hilo | | 4 | | 4 |
| 15 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | | 4 | 1 | 5 |
| 14 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | 1 | 4 | 5 |
| 13 | Coherencia | | 4 | 1 | 5 |
| 12 | No tirar la toalla/rendirse | | 5 | 1 | 6 |
| 11 | Uso del micrófono | | 6 | | 6 |
| 10 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | 2 | 4 | 6 |
| 9 | Uso del español | 1 | 3 | 3 | 7 |
| 8 | Silencios | | 9 | | 9 |
| 7 | Seguir ritmo del orador | 1 | 6 | 3 | 10 |
| 6 | Entonación (modulación de la voz) | | 6 | 5 | 11 |
| 5 | Control del estrés | | 10 | 2 | 12 |
| 4 | Omisión de datos | | 12 | 1 | 13 |
| 3 | Conocimientos específicos | 1 | 10 | 3 | 14 |
| 2 | Voz | | 6 | 8 | 14 |
| 1 | Terminología | 2 | 21 | 4 | 27 |
| | Total general | 7 | 155 | 58 | 220 |

**Recuentos de indicadores
por jornada
Positivos / negativos / neutros**

| | Recuento de indicadores por jornada (2ª) | Neutros | Negativos | Positivos | F |
|----|--|----------------|------------------|------------------|------------|
| 49 | Añadidos | | 1 | | 1 |
| 48 | Idiomaticidad | | 1 | | 1 |
| 47 | Madurez intelectual | | | 1 | 1 |
| 46 | Respirar correctamente | 1 | | | 1 |
| 45 | Capacidad de anticipación / Intuición | | | 1 | 1 |
| 44 | Cultura general | | 1 | | 1 |
| 43 | Entonación (modulación de la voz) | | | 1 | 1 |
| 42 | Comprensión del inglés | | 1 | | 1 |
| 41 | Cifras | | 1 | | 1 |
| 40 | Claridad en el mensaje | 1 | | | 1 |
| 39 | Visualización del discurso original | | 1 | | 1 |
| 38 | Coherencia | | 1 | | 1 |
| 37 | Perder el hilo | | 2 | | 2 |
| 36 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | 1 | 1 | 2 |
| 35 | Titubeos | | 1 | 1 | 2 |
| 34 | Transmisión de ansiedad | | 1 | 1 | 2 |
| 33 | Sintaxis | | 1 | 1 | 2 |
| 32 | Precipitación | | 2 | | 2 |
| 31 | Ritmo | | 1 | 1 | 2 |
| 30 | Uso del micrófono | | 2 | | 2 |
| 29 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | | 2 | | 2 |
| 28 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 2 | | | 2 |
| 27 | Tono | | 1 | 1 | 2 |
| 26 | Agilidad mental | | 2 | | 2 |
| 25 | Hacerse suyo el discurso del orador | | | 2 | 2 |
| 24 | Lapsus linguae | | 2 | | 2 |
| 23 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | | 3 | | 3 |
| 22 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | 2 | 1 | 3 |
| 21 | Omisión de datos | | 2 | 1 | 3 |
| 20 | Uso de interjecciones | | 2 | 1 | 3 |
| 19 | Comprensión | | 3 | 1 | 4 |
| 18 | No inventar | | 4 | | 4 |
| 17 | Resistencia | | | 4 | 4 |
| 16 | Formación y mejora continua | | 1 | 3 | 4 |
| 15 | Comprensión del tema | | 4 | 1 | 5 |
| 14 | Décalage (distancia respecto al orador) | | 3 | 2 | 5 |
| 13 | Rigor | | 4 | 1 | 5 |
| 12 | Fidelidad al contenido | | | 5 | 5 |
| 11 | Autocontrol de la producción | | | 6 | 6 |
| 10 | Adaptación al estilo discursivo médico | | 4 | 2 | 6 |
| 9 | Voz | | 2 | 4 | 6 |
| 8 | Control del estrés | | 5 | 2 | 7 |
| 7 | Aplomo | | 1 | 7 | 8 |
| 6 | Problemas de equivalencia léxica | | 8 | 1 | 9 |
| 5 | Terminología | | 6 | 3 | 9 |
| 4 | Calcos | | 9 | 1 | 10 |
| 3 | Economía del lenguaje | 1 | 10 | 1 | 12 |
| 2 | Conocimientos específicos | | 12 | 1 | 13 |
| 1 | Uso del español | | 16 | 6 | 22 |
| | Total general | 5 | 126 | 65 | 196 |

**Recuentos de indicadores
por jornada
Positivos / negativos / neutros**

| | Recuento de indicadores por jornada (3ª) | Neutros | Negativos | Positivos | F |
|----|---|----------------|------------------|------------------|------------|
| 43 | Agilidad mental | | 1 | | 1 |
| 42 | Comprensión | | 1 | | 1 |
| 41 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | | 1 | | 1 |
| 40 | Rigor | | 1 | | 1 |
| 39 | Lapsus linguae | | 1 | | 1 |
| 38 | Visualización del discurso original | | | 1 | 1 |
| 37 | Formación y mejora continua | | | 1 | 1 |
| 36 | Titubeos | | 1 | | 1 |
| 35 | Añadidos | | 1 | 1 | 2 |
| 34 | Trabajo en equipo en cabina | | | 2 | 2 |
| 33 | Entonación (modulación de la voz) | | 2 | | 2 |
| 32 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | 1 | 1 | 2 |
| 31 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | | 2 | | 2 |
| 30 | No tirar la toalla/rendirse | | 2 | | 2 |
| 29 | Puntuación (enlazar las frases) | | | 2 | 2 |
| 28 | Seguir ritmo del orador | | | 2 | 2 |
| 27 | Tono | | 1 | 1 | 2 |
| 26 | Silencios | | 2 | | 2 |
| 25 | Fidelidad al contenido | | | 2 | 2 |
| 24 | Transmisión de ansiedad | | 2 | | 2 |
| 23 | Transmisión del mensaje | | 1 | 2 | 3 |
| 22 | Resistencia | | 2 | 1 | 3 |
| 21 | Petición de disculpas por errores | | 2 | 1 | 3 |
| 20 | No inventar | | 4 | | 4 |
| 19 | Captar nombres propios (fármacos, siglas) | | 4 | | 4 |
| 18 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | 2 | 2 | 4 |
| 17 | Voz | | | 4 | 4 |
| 16 | Adaptación al estilo discursivo médico | | 4 | | 4 |
| 15 | Finalización de frases | | 4 | | 4 |
| 14 | Aplomo | | 2 | 3 | 5 |
| 13 | Claridad en el mensaje | | 3 | 2 | 5 |
| 12 | Calcos | | 3 | 3 | 6 |
| 11 | Fluidez | | 5 | 1 | 6 |
| 10 | Conocimientos específicos | | 6 | | 6 |
| 9 | Autocontrol de la producción | | 6 | 1 | 7 |
| 8 | Cifras | | 4 | 3 | 7 |
| 7 | Control del estrés | | 7 | | 7 |
| 6 | Perder el hilo | | 7 | 1 | 8 |
| 5 | Economía del lenguaje | 1 | 6 | 2 | 9 |
| 4 | Problemas de equivalencia léxica | | 12 | | 12 |
| 3 | Uso del español | 1 | 11 | 5 | 17 |
| 2 | Omisión de datos | | 21 | 1 | 22 |
| 1 | Terminología | | 16 | 11 | 27 |
| | Total general | 2 | 151 | 56 | 209 |

**Recuentos de indicadores
por jornada
Positivos / negativos / neutros**

| | Recuento de indicadores por jornada (4ª) | Neutros | Negativos | Positivos | F |
|----|--|----------------|------------------|------------------|------------|
| 50 | Entonación (modulación de la voz) | | | 1 | 1 |
| 49 | Sintaxis | | 1 | | 1 |
| 48 | Transmisión del mensaje | | | 1 | 1 |
| 47 | Rigor | | 1 | | 1 |
| 46 | Trabajo en equipo en cabina | | 1 | | 1 |
| 45 | Añadidos | | | 1 | 1 |
| 44 | No inventar | | 1 | | 1 |
| 43 | Décalage (distancia respecto al orador) | | 1 | | 1 |
| 42 | Capacidad de reacción al factor sorpresa | | 1 | | 1 |
| 41 | Concentración y abstracción del entorno | | 1 | | 1 |
| 40 | Fluidez | | 1 | | 1 |
| 39 | No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | | 1 | | 1 |
| 38 | No tirar la toalla/rendirse | | 1 | 1 | 2 |
| 37 | Respirar correctamente | | 2 | | 2 |
| 36 | Visualización del discurso original | | 2 | | 2 |
| 35 | Seguir ritmo del orador | | 2 | | 2 |
| 34 | Uso del micrófono | | 2 | | 2 |
| 33 | Vocalización/Pronunciación/Dicción | | 1 | 1 | 2 |
| 32 | Cultura general | | 2 | | 2 |
| 31 | Errores en los datos | | 2 | | 2 |
| 30 | Uso de la memoria a corto plazo | | 1 | 1 | 2 |
| 29 | Claridad en el mensaje | | 2 | 1 | 3 |
| 28 | Titubeos | | 3 | | 3 |
| 27 | Precipitación | | 2 | 1 | 3 |
| 26 | Finalización de frases | | 3 | | 3 |
| 25 | Lapsus linguae | | 3 | | 3 |
| 24 | Seguridad/Confianza en uno mismo | | 3 | 1 | 4 |
| 23 | Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | | 3 | 1 | 4 |
| 22 | Resistencia | | 4 | | 4 |
| 21 | Problemas de equivalencia léxica | | 4 | | 4 |
| 20 | Puntuación (enlazar las frases) | | 2 | 2 | 4 |
| 19 | Silencios | | 4 | 1 | 5 |
| 18 | Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | | 3 | 2 | 5 |
| 17 | Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | 1 | 4 | 5 |
| 16 | Comprensión del tema | | 3 | 2 | 5 |
| 15 | Conocimientos específicos | | 3 | 2 | 5 |
| 14 | Control del estrés | | 3 | 2 | 5 |
| 13 | Autocontrol de la producción | | 2 | 3 | 5 |
| 12 | Formación y mejora continua | | 1 | 4 | 5 |
| 11 | Comprensión del inglés | | 5 | 1 | 6 |
| 10 | Tono | | 1 | 5 | 6 |
| 9 | Calcos | | 6 | | 6 |
| 8 | Ritmo | | 5 | 2 | 7 |
| 7 | Voz | | 2 | 6 | 8 |
| 6 | Perder el hilo | | 7 | 1 | 8 |
| 5 | Adaptación al estilo discursivo médico | | 9 | | 9 |
| 4 | Coherencia | | 8 | 1 | 9 |
| 3 | Terminología | | 11 | 3 | 14 |
| 2 | Omisión de datos | | 16 | | 16 |
| 1 | Uso del español | 2 | 23 | 2 | 27 |
| | Total general | 2 | 166 | 53 | 221 |

**Recuentos global
de indicadores
Positivos / negativos / neutros**

| Recuento global de indicadores posit/negat/neutros | A | N | P | F |
|---|-----------|------------|------------|------------|
| Capacidad de anticipación / Intuición | | 1 | 1 | 2 |
| Capacidad de reacción al factor sorpresa | | 2 | | 2 |
| Concentración y abstracción del entorno | | 1 | 1 | 2 |
| Falta precisión en los datos | | 2 | | 2 |
| Hacerse suyo el discurso del orador | | | 2 | 2 |
| Madurez intelectual | | 1 | 1 | 2 |
| No repetir, e incluso corregir, los errores del orador | | 2 | | 2 |
| Actitud física en cabina | | 3 | | 3 |
| Idiomática | | 3 | | 3 |
| Mejorar, si se precisa, la presentación del orador | | 2 | 1 | 3 |
| Petición de disculpas por errores | | 2 | 1 | 3 |
| Trabajo en equipo en cabina | | 1 | 2 | 3 |
| Uso de interjecciones | | 2 | 1 | 3 |
| Uso de la memoria a corto plazo | | 2 | 1 | 3 |
| Agilidad mental | | 4 | | 4 |
| Captar nombres propios (fármacos, siglas) | | 4 | | 4 |
| Cultura general | | 4 | | 4 |
| Errores en los datos | | 4 | | 4 |
| Transmisión de ansiedad | | 3 | 1 | 4 |
| Transmisión del mensaje | | 1 | 3 | 4 |
| Visualización del discurso original | | 3 | 1 | 4 |
| Precipitación | | 4 | 1 | 5 |
| Respirar correctamente | 1 | 4 | | 5 |
| Sintaxis | | 4 | 1 | 5 |
| Lapsus linguae | | 6 | | 6 |
| Añadidos | | 5 | 2 | 7 |
| Fidelidad al contenido | | | 7 | 7 |
| Finalización de frases | | 7 | | 7 |
| Titubeos | | 6 | 1 | 7 |
| Cifras | | 5 | 3 | 8 |
| Comprensión | | 5 | 3 | 8 |
| Puntuación (enlazar las frases) | | 4 | 4 | 8 |
| Rigor | | 7 | 1 | 8 |
| Claridad en el mensaje | 1 | 5 | 3 | 9 |
| Comprensión del inglés | 1 | 7 | 1 | 9 |
| Décalage (distancia respecto al orador) | | 7 | 2 | 9 |
| Comprensión del tema | | 7 | 3 | 10 |
| Fluidez | | 7 | 3 | 10 |
| No inventar | | 9 | 1 | 10 |
| No tirar la toalla/rendirse | | 8 | 2 | 10 |
| Producto acústico agradable / Transmisión de serenidad | 3 | 4 | 3 | 10 |
| Ritmo | | 6 | 4 | 10 |
| Uso del micrófono | | 10 | | 10 |
| Vocalización/Pronunciación/Dicción | | 7 | 4 | 11 |
| Manejo adecuado/inadecuado de la información visual | | 10 | 2 | 12 |
| Tono | | 3 | 10 | 13 |
| Formación y mejora continua | | 5 | 9 | 14 |
| Seguir ritmo del orador | 1 | 8 | 5 | 14 |
| Entonación (modulación de la voz) | | 8 | 7 | 15 |
| Resistencia | | 9 | 6 | 15 |
| Seguridad/Confianza en uno mismo | | 8 | 7 | 15 |
| Coherencia | | 13 | 2 | 15 |
| Silencios | | 15 | 1 | 16 |
| Técnicas interpretativas (resolución de problemas) | | 5 | 11 | 16 |
| Aplomo | | 6 | 11 | 17 |
| Autocontrol de la producción | | 8 | 10 | 18 |
| Adaptación al estilo discursivo médico | | 17 | 2 | 19 |
| Economía del lenguaje | 2 | 16 | 3 | 21 |
| Calcos | | 18 | 4 | 22 |
| Perder el hilo | | 20 | 2 | 22 |
| Problemas de equivalencia léxica | | 24 | 1 | 25 |
| Control del estrés | | 25 | 6 | 31 |
| Voz | | 10 | 22 | 32 |
| Conocimientos específicos | 1 | 31 | 6 | 38 |
| Omisión de datos | | 51 | 3 | 54 |
| Uso del español | 4 | 53 | 16 | 73 |
| Terminología | 2 | 54 | 21 | 77 |
| Total general | 16 | 598 | 232 | 846 |

