UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Departamento de Traducción e Interpretación
Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DOCTORAL

La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: Análisis de aptitudes para la interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España

Katrin Vanhecke

realizada bajo la dirección del
Dr. Emilio Ortega Arjonilla

MÁLAGA - 2008

MENÚ SALIR

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Departamento de Traducción e Interpretación
Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DOCTORAL

La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: Análisis de aptitudes para la interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España

Tesis Doctoral presentada por Katrin Vanhecke para optar a la obtención del Título de Doctora en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga

Fdo. Katrin Vanhecke

Vº. Bº. Director de la Tesis Doctoral

Fdo. Dr. Emilio Ortega Arjonilla

MÁLAGA – 2008

MENÚ SALIR

INFORME RAZONADO Y CERTIFICADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL DE D.ª KATRIN VANHECKE

El abajo firmante, Dr. Emilio Ortega Arjonilla, profesor titular de Universidad del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, actuando en calidad de director de la tesis doctoral realizada por la doctoranda Doña KATRIN VANHECKE con el título "La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: análisis de aptitudes para la interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España" en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, HACE CONSTAR:

1. Que Doña KATRIN VANHECKE ha realizado la citada tesis bajo mi dirección en el Departamento de Traducción e Interpretación de esta Universidad.
2. Que una vez revisada por mí, esta Tesis Doctoral es apta para su depósito y posterior lectura y defensa públicas en la Universidad de Málaga.

Lo que firma en Málaga, a 19 de enero de 2008, para que surta los efectos oportunos donde fuese necesaria su presentación.

Fdo. Dr. Emilio Ortega Arjonilla
Director de la Tesis Doctoral

Departamento de Traducción e Interpretación
Facultad de Filosofía y Letras
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MENÚ SALIR

Todo se ha dicho ya, pero,
como nadie escucha, siempre
hay que empezar de nuevo.

ANDRÉ GIDE

MENÚ SALIR

AGRADECIMIENTOS

Debo comenzar por expresar mi agradecimiento al doctor Emilio Ortega Arjonilla, por su sabia orientación en este trabajo, por introducirme en el apasionante mundo de la investigación y por sus ánimos constantes y su disponibilidad.

Quiero dar las gracias también al doctor Alvaro Arroyo, director de Cluny ISEIT y amigo, por haberme permitido realizar el trabajo de investigación, y por haberme ofrecido el apoyo logístico y académico necesario. También por permitirme introducir cuantas modificaciones creyera necesarias en el plan de estudios del centro Cluny-ISEIT para mejorar la formación de los futuros intérpretes.

Mi agradecimiento también al rector y a la decana de la Universidad Católica de París por dejarme organizar y dirigir el primer máster en interpretación de conferencia de Cluny-ISEIT. Gracias por creer en mi proyecto de formación de intérpretes y ofrecerme la posibilidad de seguir investigando.

También quisiera dar las gracias al doctor Enrique Turover por su ejemplo profesional, por dejarme participar en su proyecto de terminología específica para la interpretación y por conseguir tanto material auténtico de congresos de Naciones Unidas.

Agradezco también su colaboración a todos mis alumnos, por haber confiado en mi proyecto didáctico y haberse entregado a él. Gracias por el interés mostrado y la fiel participación en clase. En especial quisiera dar las gracias a los alumnos observados que se prestaron voluntariamente a participar en este proyecto de investigación y sin cuyos esfuerzos este trabajo jamás habría podido ver la luz.

Finalmente quiero dar las gracias a mi familia, por estar siempre a mi lado.

MENÚ SALIR

TABLA DE CONTENIDO

1 INTRODUCCIÓN 17
1.1 ANTECEDENTES. 17
1.2 MOTIVACIÓN 25
1.3 OBJETIVOS 29
1.4 ESTRUCTURA 30

PARTE I: MARCO TEÓRICO

2. LA ESPECIFICIDAD DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA 35
2.1 ¿QUÉ ES LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA? 35
2.2 LA HISTORIA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA 37
2.3 LAS DIFERENCIAS ENTRE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA Y OTRAS TÉCNICAS DE INTERPRETACIÓN. 42
2.4 LAS OPERACIONES COGNITIVAS EN LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA 48
2.4.1. El modelo de los esfuerzos de D. Gile 48
2.4.2. Las ocho operaciones cognitivas de M. Lederer 51
2.5 LAS REGLAS DE ORO EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA 52
2.6 LAS ESTRATEGIAS DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA 55
2.6.1. Reformulación 60
2.6.1.1. Simplificación. 63
2.6.1.2. Generalización 64
2.6.1.3. Omisión. 64
2.6.1.4. Explicación 65
2.6.2. Anticipación 66
2.6.3. Espera. 66
2.6.4. Entonación y pausas. 67
2.7. LAS TÁCTICAS DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA 68
2.7.1. La ayuda del compañero de cabina. 68
2.7.2. La utilización de nuevas tecnologías 69
2.7.3. Los aspectos técnicos de la cabina 71
2.7.4. La interpelación de los ponentes 73
2.7.5. La toma de notas. 73
2.7.6. El cierre del micrófono. 74

3. LAS APTITUDES EN LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA. 75
3.1 BREVE RECORRIDO HISTÓRICO POR LA INVESTIGACIÓN REALIZADA SOBRE LAS APTITUDES 75
3.2 LAS APTITUDES FUNDAMENTALES PROPUESTAS POR W. KEISER 76
3.2.1. Un buen conocimiento de las lenguas de trabajo 76
3.2.2. Capacidad de análisis y de síntesis. 78
3.2.3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido del discurso 79
3.2.4. Una buena capacidad de concentración 80

3.2.5. Una buena memoria a corto y a largo plazo. 81
3.2.6. Una voz y presentación aceptables 82
3.2.7. Curiosidad intelectual, honradez intelectual y cultura general. 83
3.2.8. El tacto y sentido diplomático....86
3.2.9. Buena resistencia física y nerviosa y buena salud. 87
3.3 LAS PRUEBAS DE SELECCIÓN....88
3.3.1. Conocimiento de las lenguas de trabajo y de la cultura general 89
3.3.2. Habilidades. 90
3.3.3. Características personales. 91
3.4 LAS PRUEBAS DE APTITUD PROPUESTAS POR SYLVIE LAMBERT Y BARBARA MOSER-MERCER....91
3.4.1. Shadowing....92
3.4.2. Cloze. 93
3.4.3. Traducción a vista. 94
3.4.4. Pruebas de memoria. 95
3.4.5. Entrevista. 95
3.4.6. Conclusión. 95
3.5 LAS PRUEBAS DE SELECCIÓN DENTRO DEL CONTEXTO ESPAÑOL....97

4. LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA PRÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA 101
4.1 COMPRENSIÓN. 103
4.1.1. La comprensión oracional....104
4.1.2. La comprensión léxica....106
4.1.3. Comprensión de textos. 107
4.1.4. Procesamiento sintáctico y proposicional. 108
4.2 MEMORIA 111
4.2.1. Memoria sensorial y percepción 112
4.2.2. Memoria a corto plazo (MCP) 112
4.2.3. Memoria a largo plazo (MLP) 113
4.2.4. Memoria operativa (MO) o memoria de trabajo 114
4.2.4.1. Memoria operativa y comprensión lectora. El modelo de Kintsch-Van Dijck 116
4.2.4.2. El papel de la memoria operativa en la comprensión. El modelo de Just y Carpenter. 116
4.2.4.3. El uso estratégico de la memoria. 120
4.2.4.4. El olvido o decaimiento. 122
4.3 ATENCIÓN 123
4.3.1. Simultaneidad de habla y escucha 124
4.3.2. Anticipación del mensaje 125

5. PSICOLOGÍA COGNITIVA E INSTRUCCIÓN. APORTACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA 127
5.1 INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA COGNITIVA 127
5.1.1. Breve historia de la psicología cognitiva 127
5.1.2. Temas cognitivos para la instrucción. 129
5.2 TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....131
5.2.1. El modelo modal y el modelo de Baddeley 131
5.2.2. Consecuencias de la teoría del procesamiento de la información para la instrucción. 134
5.2.3. Procesos de codificación y recuperación 136
5.3 LAS CREENCIAS Y LA COGNICIÓN. 138
5.3.1. La teoría sociocognitiva del aprendizaje de Bandura 139
5.3.2. La teoría de la atribución. 142
5.3.3. Autonomía y control 143
5.3.4. El aula reflexiva. 145
5.3.5. La motivación 146
5.4 OTRAS APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA A LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA: APRENDIZAJE SOCIAL Y ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES. 150

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

6. MARCO Y OBJETIVO DEL ESTUDIO EMPÍRICO 157
6.1 MARCO GENERAL DEL ESTUDIO EMPÍRICO 157
6.2 FORMACIÓN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO CLUNY-ISEIT-DEPARTAMENTO DE INGLÉS. 159
6.3 TRABAJO DE CAMPO 165
6.4 DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO. 171
6.4.1. Los grupos observados – Muestreo motivado 171
6.4.2. Elección de las técnicas de observación 172
6.4.3. Variables dependientes e independientes.....173
6.4.4. Delimitación espacial y temporal de la investigación.....174
6.4.5. Variables externas a la investigación 174
6.4.6. Recogida y procesamiento de datos. 175

7. RESULTADOS OBTENIDOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO REALIZADO 177
7.1 FASE 1: OBSERVACIÓN DE UN GRUPO NO SOMETIDO AL ESTÍMULO DE LA FORMACIÓN SISTEMÁTICA 178
7.1.1. Objeto de observación: Prueba 1: texto sobre psicología. 178
7.1.2. Objeto de observación: Prueba 2: discurso de Romano Prodi 191

7.2 FASE 2: OBSERVACIÓN DE UN GRUPO SOMETIDO AL ESTÍMULO DE LA FORMACIÓN SISTEMÁTICA 203
7.2.1. Objeto de observación: Prueba 1:"A time for hope". 204
7.2.2. Objeto de observación: Prueba 2: Discurso de Sadako Ogata. 225
7.2.3. Objeto de observación: Prueba 3: Discurso de Romano Prodi. 245

8. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO 265
8.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. 265
8.2 COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS 280
8.3 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO. 284

PARTE III: PROPUESTA METODOLÓGICA

9. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.....291
9.1 PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 291
9.1.1. Modalidades 293
9.1.2. Métodos de enseñanza. 294
9.2 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: CLASES PRÁCTICAS.....295
9.2.1. Concepto y utilización. 295
9.2.2. Objetivos y competencias. 296
9.2.3. Marco teórico 297
9.2.4. Estrategias organizativas y metodológicas. 297
9.2.4.1 Estrategias organizativas.....297
9.2.4.2 Estrategias metodológicas.....298
9.2.5. Papel y tareas del profesor y de los estudiantes 299
9.2.6. Recursos necesarios 301
9.2.7. Procedimientos de evaluación.....302
9.2.8. Prácticas externas. 304
9.3 RECOMENDACIONES DEL COMITÉ CIENTÍFICO DEL CONSEJO EUROPEO DE LENGUAS (EUROPEAN LANGUAGE COUNCIL) ..306
9.3.1. Principios generales 307
9.3.2 Perfil recomendado para un curso universitario en interpretación de conferencia. 308
9.4 BREVE RECORRIDO POR LOS MODELOS CURRICULARES MÁS RELEVANTES.....310
9.4.1. La teoría del sentido.....311
9.4.2. El modelo del Monterey Institute for International Studies.....311
9.4.3. El modelo de esfuerzos de Gile 312
9.4.4. La propuesta de Sylvie Lambert: 313

10. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA – ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS 315
10.1 PRINCIPIOS GENERALES 315
10.2 PRUEBA DE APTITUD 318
10.2.1. Concepto y objetivos.....318
10.2.2. Estrategias organizativas y metodológicas 319
10.2.3. Tarea del profesor 319
10.2.4. Tarea del alumno.....320
10.2.5. Recursos necesarios 320
10.2.6. Procedimiento de evaluación 322
10.3 TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA.....324
10.3.1. Concepto y objetivos.....324
10.3.2. Estrategias organizativas y metodológicas 324
10.3.3. Tarea del profesor 330
10.3.4. Recursos necesarios 330
10.3.5. Procedimiento de evaluación 331
10.4 METODOLOGÍA DEL TRABAJO TERMINOLÓGICO Y LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN 331
10.4.1. Concepto y objetivos.....331
10.4.2. Estrategias organizativas y metodológicas 332
10.4.3. Tarea del profesor 335
10.4.4. Tarea del alumno.....336
10.4.5. Recursos necesarios 336
10.4.6. Procedimiento de evaluación 337
10.5 ESTUDIOS CULTURALES – ORGANIZACIONES INTERNACIONALES 337
10.5.1. Concepto y objetivos.....337
10.5.2. Estrategias organizativas y metodológicas 338
10.5.3. Tarea del profesor 340
10.5.4. Tarea del alumno.....341
10.5.5. Recursos necesarios 341
10.5.6. Procedimiento de evaluación 342
10.6 ESTRATEGIAS DE MEJORA DE LAS APTITUDES.....342
10.6.1. Concepto y objetivos.....342
10.6.2. Estrategias organizativas y metodológicas 344
10.6.3. Tareas del profesor.....345
10.6.4. Tareas del alumno. 345
10.6.5. Procedimiento de evaluación 345
10.7 PRÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA.....346
10.7.1. Concepto y objetivos.....346
10.7.2. Estrategias organizativas y metodológicas 346
10.7.2.1 Estrategias organizativas.....346
10.7.2.2 Estrategias metodológicas.....347
10.7.3. Tarea del profesor 349
10.7.4. Tarea del alumno.....349

10.7.5. Recursos necesarios 350
10.7.6. Procedimiento de evaluación 352

11. CONCLUSIONES.....355

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía formada.....365

ANEXOS

A1.- Corpus del material didáctico utilizado para el trabajo de campo 385
A2.- Textos de las pruebas observadas.....539
A3.- Prueba de cultura general.....547

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 1: evolución alumno 1 ..... **266**

Figura 2: evolución alumno 2 ..... **267**

Figura 3: evolución alumno 3 ..... **268**

Figura 4: evolución alumno 4 ..... **269**

Figura 5: evolución alumno 5 ..... **270**

Figura 6: evolución alumno 6 ..... **271**

Figura 7: evolución alumno 7 ..... **272**

Figura 8: evolución alumno 8 ..... **273**

Figura 9: evolución alumno 9 ..... **274**

Figura 10: evolución alumno 10 ..... **275**

Figura 11: evolución alumno 11 ..... **277**

Figura 12: evolución alumno 12 ..... **277**

Figura 13: evolución alumno 13 ..... **278**

Figura 14: evolución alumnos 14 ..... **279**

Tabla 1.- tabla de resultados de los alumnos de la fase i **281**

Tabla 2.- tabla de resultados de los alumnos de la fase ii **282**

MENÚ SALIR

1 INTRODUCCIÓN

> *"The pedagogy of translation and interpreting is a broad field of promising research that will, of necessity, depend heavily on the results of investigations into the cognitive processes underlying these activities.*
> *[...] a pedagogy that is not ultimately grounded in an understanding of how texts are understood, processed and transformed by the cognitive system will fail" (Danks, Schreve 1997:xv)*

1. 1. ANTECEDENTES.

Este trabajo tiene su origen en nuestro proyecto de investigación titulado "*Investigación sobre aptitudes para la práctica de la interpretación de conferencias*" (Vanhecke, 2001). El objetivo de ese proyecto era analizar las aptitudes y los aspectos cognitivos que intervienen en la interpretación simultánea para posteriormente utilizar los resultados de la investigación en el desarrollo de una propuesta metodológica para la enseñanza de la interpretación simultánea en el contexto español. El interés por el proyecto nació durante el ejercicio de la docencia en el centro universitario Cluny-ISEIT, donde la autora de esta tesis impartió clases de interpretación consecutiva y simultánea de 1992 a 2001. Es peculiar del sistema de estudios español que, al contrario de lo que ocurre en otros países europeos, todos los alumnos realicen las asignaturas de interpretación consecutiva y simultánea, incluso cuando no reúnan las aptitudes necesarias para ello.

La formación como intérprete de conferencia la realicé en Bélgica, donde esta especialidad no está abierta a todos los alumnos de traducción. En primer

lugar se seleccionan los alumnos por las aptitudes (sólo se admiten alumnos 'con madera de intérprete' a la formación de interpretación) y una vez admitidos, en el ecuador de la carrera, hay que superar otra prueba de calidad para poder presentarse a los exámenes finales y obtener el título de licenciado en traducción-interpretación con una especialidad en interpretación de conferencias.

Al ser la realidad española completamente distinta, hube de modificar también el enfoque instructivo. De ahí que mis preocupaciones iniciales se dirigieran a dilucidar (desde una perspectiva didáctica y de iniciación en la profesión) cómo dar cabida a todos los alumnos (con o sin aptitudes, con o sin motivación para la interpretación) y que la instrucción fuera provechosa sin distinción, si bien especialmente motivadora y gratificante para aquellos realmente dotados con las aptitudes necesarias de un posible futuro intérprete.

De esta manera empecé a analizar las aptitudes en interpretación simultánea y los aspectos cognitivos que intervienen en el proceso interpretativo. Con este análisis intenté construir una base sobre la que apoyar mi proyecto de sistematización de una metodología de la interpretación simultánea y mejorar la formación en interpretación simultánea en el segundo ciclo de la licenciatura de traducción e interpretación teniendo como referente administrativo la legislación vigente en las Universidades españolas.

Para ello, a través de la observación de la realidad, del estudio empírico, era preciso obtener información relevante y suficiente sobre dos aspectos que en aquel entonces yo consideraba como fundamentales:

1.- Averiguar si la intervención metodológica en la enseñanza de la interpretación producía el efecto deseado, es decir, si una mayor automatización del esfuerzo de comprensión de discursos similares (en cuanto a temática y grado de dificultad) podía llevar a una mejor comprensión del contenido, y así liberar algo de energía para dedicarla a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa.

2.- Investigar si las aptitudes detectadas al principio del ciclo influían en los resultados obtenidos, para lo cual, tras los estímulos instructivos recibidos, comparé los resultados obtenidos del grupo de alumnos con aptitudes con los resultados del grupo de alumnos que, aparentemente, carecían de las aptitudes requeridas.

El trabajo de campo se centró en los alumnos de segundo ciclo de la Licenciatura en Traducción - Interpretación del centro universitario de Cluny-ISEIT de Madrid durante los cursos académicos 1997-98, 1998-99, 1999-2000.

La interpretación es una actividad mental muy compleja y las aptitudes que intervienen en ella son múltiples. Entre ellas están las determinadas por la personalidad, por los conocimientos previos de los alumnos y por los procesos cognitivos implicados en su realización. Aunque todas son susceptibles de ser mejoradas con una adecuada formación, el grupo que más interés científico suscita es el de las aptitudes adquiridas en los procesos cognitivos. Para poder diseñar una metodología de enseñanza que mejore los procesos cognitivos de la interpretación simultánea, es necesario comprenderlos antes.

Basándonos en las investigaciones ya realizadas en España y especialmente en los trabajos de investigación realizados en las grandes escuelas de traducción e interpretación de referencia por Daniel Gile (ISIT- París), Barbara Moser-Mercer (ETI de Ginebra), Sylvie Lambert (Universidad de Ottawa) y en la Escuela de Monterey con respecto a las aptitudes para la interpretación simultánea y los procesos cognitivos que intervienen en el proceso interpretativo, buscábamos verificar con el trabajo de campo cuál era la evolución de aquellas aptitudes determinadas por los aspectos cognitivos (comprensión, memoria, atención) que suelen facilitar la destreza del alumno. Dada la amplitud de la investigación, el estudio no podía abarcar aquellas otras aptitudes determinadas por las características personales del alumno (tacto, diplomacia, adaptabilidad, temple, etc).

Los alumnos que participaron en el estudio empírico dieron su consentimiento y estaban matriculados en la asignatura de simultánea de inglés-español (con inglés como lengua B). Se trata de una asignatura obligatoria para todos los alumnos de la licenciatura de Traducción-Interpretación que tienen como primera lengua extranjera el inglés.

El trabajo de campo realizado consta de dos fases: en la primera se observaron las prestaciones de 5 alumnos (de un grupo de 13), en dos cursos consecutivos: 3º (1997-1998) y 4º (1998-1999). De un grupo de 13 alumnos, elegimos a 5 basándonos en la observación en clase y las notas obtenidas en los exámenes parciales de febrero de 3º.

Durante la segunda fase, sin embargo optamos por observar a todos los alumnos de la clase porque así se podía observar la situación real, es decir, alumnos con y sin aptitudes y someter este grupo a observaciones repetidas: la primera observación se hizo cuando cursaban 3º (junio 1999), la segunda cuando cursaban 4º (febrero de 2000) y la última en 4º (junio de 2000). Para aumentar la fiabilidad de los resultados optamos por minimizar factores aleatorios que pudieran influir en los resultados y someter a todo el grupo (tanto en la fase primera como en la segunda) a una situación similar: los exámenes oficiales.

No consideramos ético someter a un grupo a un estímulo (la formación sistemática) mientras que otro grupo se veía privado de recibir esta instrucción. En nuestro trabajo de campo, sin embargo, comenzamos a observar los alumnos sin haber llegado a ninguna conclusión de sistematización didáctica. Por eso, el primer grupo no recibió el mismo estímulo didáctico que el siguiente grupo, que fue sometido a una formación más sistematizada. La formación del primer grupo estaba basada en la experiencia didáctica -como alumna- de la autora de esta tesis y en un enfoque didáctico intuitivo. Por eso utilizamos los resultados del primer grupo como si fueran los de un grupo de control, al no haber recibido el mismo

nivel de estímulo que el grupo segundo. Además las observaciones del primer grupo también se realizan sobre un periodo de 2 años y con el mismo número de horas de formación.

Para el segundo grupo la instrucción ya no fue intuitiva sino activa por parte del profesor: no solamente se trabajaba en bloques temáticos de más larga duración sino también con textos paralelos. Todos los textos eran discursos reales pronunciados en distintos organismos internacionales. La disponibilidad de estos discursos en Internet facilita la elección temática de discursos pronunciados en el mismo entorno o por las mismas personas. Además, podía aprovechar la particularidad de ser también la persona que impartía las clases de consecutiva y traducción inversa por lo que los textos empleados en estas asignaturas también pertenecían al mismo bloque temático. Así, los alumnos podían afianzar el vocabulario y el registro y estilo de los textos trabajados.

La idea subyacente de la observación era la siguiente: En la línea de lo planteado por Peralbo, Gracía et.al. (1998:133) *"En la medida en que los procesos de descodificación se automatizan, la lectura es más rápida y la extracción del significado del texto para su integración en el conocimiento previo es más eficaz. Además de la práctica lectora, el progresivo aumento del conocimiento previo conduce a un mejor rendimiento en comprensión lectora."* Se trataba de averiguar si en estos alumnos también mejoraba la comprensión de los textos a medida que iban familiarizándose con este tipo de textos.

En segundo lugar como ya destacó D. Gile (1991: 93) *"el intérprete hace un doble esfuerzo al diversificar sus focos de atención en las múltiples tareas del proceso interpretativo por mantener el equilibrio en el reparto de sus recursos mentales, de manera que cuando dedica más atención a algunas tareas del proceso (por ejemplo la comprensión o la percepción), menos atención podrá dedicar a los procesos restantes"*.

Si, por un lado, la automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos puede llevar a una mejor comprensión, podría liberar algo de energía para dedicar más esfuerzo a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa.

Así, la evaluación de las prestaciones de los alumnos podría dar una clave en el proceso evolutivo de las aptitudes y de los procesos cognitivos de los alumnos. Para poder analizar esta evolución había que partir de una tipificación de errores que permitiera, con posterioridad, realizar un análisis exhaustivo de resultados.

Los errores fueron clasificados en cuatro categorías relacionadas con los principales procesos cognitivos implicados en el proceso de la interpretación: los errores producidos como resultado de una falta de **comprensión**, los que se debían más bien a una falta de **atención**, los que se deben a una falta de **memoria** o al uso no estratégico de la memoria operativa y, finalmente, los errores relacionados con la **técnica** empleada en la interpretación.

Con los resultados de las observaciones en la mano tratamos de averiguar si la intervención metodológica en la enseñanza de la interpretación produjo el efecto deseado, es decir si una mayor automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos llevaba realmente a una mejor comprensión, con lo que se podrían dedicar más esfuerzos a los demás procesos cognitivos implicados en la práctica de la interpretación. De ser así, los resultados de los alumnos sometidos a este estímulo didáctico deberían mostrar una reducción en el número de errores en los tres procesos cognitivos implicados (atención, memoria y comprensión) y esta reducción debería ser más notable que la observada en los alumnos no sometidos al estímulo didáctico.

También tratamos de averiguar si las aptitudes detectadas al principio del ciclo influían en los resultados obtenidos, comparando los resultados obtenidos

por los alumnos con aptitudes para la interpretación y aquellos de los alumnos que no presentaban aptitudes para esta práctica translativa.

Dado que el objetivo de la investigación consiste en elaborar una metodología para la interpretación simultánea aplicble a todos los alumnos que cursan la asignatura de interpretación simultánea (con o sin aptitudes), analizaremos si se observa una mejoría en los resultados de ambos grupos y qué otros factores (no detectados o que no se han tenido en cuenta en esta investigación) pueden tener una incidencia en los resultados obtenidos.

Una vez obtenidos los resultados individuales de los alumnos observados, empezamos a analizarlos y compararlos. En primer lugar, analizamos si se podía observar una diferencia en los resultados obtenidos que pudiera demostrar que la intervención metodológica en la enseñanza de la interpretación produjera el efecto deseado. De ser así, los resultados de los alumnos sometidos a este estímulo didáctico deberían mostrar una reducción en el número de errores en los tres procesos cognitivos implicados (atención, memoria y comprensión) y esta reducción debía ser más notable que la observada en los alumnos no sometidos al estímulo didáctico.

El análisis de los resultados parece confirmar que la didáctica sistematizada logra motivar y estimular a los dos grupos de alumnos que tenemos en las clases de interpretación, tanto a los alumnos con aptitudes (en los que se observa un aumento de su interés por seguir formándose como intérpretes) como a los alumnos sin aptitudes, que se ven obligados a cursar una asignatura difícil.

.

El primer grupo puede, sin la debida motivación, perder la ilusión o pensar que no se puede hacer mucho para influir en los esfuerzos cognitivos. A veces, sienten que 'el intérprete nace y no se hace' y se vuelven autocomplacientes. La comparación de los resultados obtenidos por los alumnos de la primera fase con los obtenidos por los alumnos de la segunda fase parece confirmar que una

didáctica sistematizada resulta clave para motivar a los alumnos, porque implica también que se establezcan criterios que los alumnos deben cumplir. Alcanzar un criterio preestablecido motiva mucho, sobre todo cuando se relaciona con las metas personales del alumno. 'A medida que la eficacia se incrementa, se experimenta un sentimiento mayor de control, lo que produce menos ansiedad, más perseverancia y más esfuerzo relacionado con la tarea.'

Las metas personales del alumno con aptitudes serán diferentes de las del alumno sin aptitudes: el primero intentará conseguir la perfección en la tarea interpretativa mientras que el segundo intentará dominar el proceso básico de la interpretación. Por lo tanto habrá que dedicar especial atención a cómo incrementar la dificultad de la tarea en la elaboración de una metodología para este grupo heterogéneo.

Los resultados obtenidos también parecen confirmar la hipótesis según la cual la automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos puede llevar a una mejor comprensión, y, por lo tanto, a una reducción de los errores que hemos constatado en todos los alumnos observados de la fase II. A su vez, se puede liberar algo de energía para poder dedicar más esfuerzo a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa, lo que se observa en la reducción de errores debidos a una falta de memoria operativa o a largo plazo. Como los alumnos pueden dedicar más esfuerzo a las tareas cognitivas mejora también el resultado general de la interpretación. Esto se desprende de la calidad de la traducción como texto convincente que todos los alumnos con aptitudes de la segunda fase han conseguido en la observación final. También queda patente en el número total de errores cometidos que es considerablemente menor en el grupo de alumnos de la segunda fase.

Como también quisimos investigar si las aptitudes detectadas al principio del ciclo influían en los resultados obtenidos, comparamos los resultados

obtenidos por el grupo de alumnos con aptitudes con aquellos del grupo que, aparentemente, no presentaban las aptitudes requeridas.

El segundo grupo de alumnos, el de aquellos que no presentaban aptitudes, puede fácilmente caer en la desmotivación. Sienten que no están hechos para la interpretación y si no logran mejorar en al menos dos procesos cognitivos, suelen dar la batalla por perdida. El estudio realizado muestra que, incluso partiendo de una situación en la que se constatan deficiencias en las aptitudes, los alumnos logran mejorar y motivarse porque las tareas de dificultad moderada son las que suponen un mayor reto y una mayor satisfacción para los alumnos.

La investigación en la psicología cognitiva también indica que otro aspecto que influye en la motivación es el tratamiento que los errores reciben por parte del profesor. Los estudios indican que los errores no minan forzosamente el rendimiento siempre que se utilicen para evaluar el "proceso" del rendimiento del alumno en vez del "producto". Y este es un factor que se ha de tener en cuenta en la elaboración de la propuesta metodológica.

1.2 MOTIVACIÓN

El motivo que nos impulsó a iniciar esta investigación se basa en la constación siguiente: el plan de estudios de la licenciatura en Traducción e Interpretación en España no prevé una separación entre las dos especialidades en el segundo ciclo como ocurre en muchos países europeos. Esto implica que todo alumno de segundo ciclo debe recibir una formación en interpretación simultánea. Bien es sabido, sin embargo, que un buen traductor, no necesariamente tiene que ser un buen intérprete, ni viceversa. No cabe duda de que la formación en traducción constituye una excelente base para la interpretación (tiene una repercusión positiva en las aptitudes relacionadas con el nivel de conocimiento del alumno: el alumno tiene mayor conocimiento de las lenguas extranjeras y más cultura general después de dos años de estudios de traducción) y así queda reflejado en las recomendaciones que el *European Language Council* elaboró con respecto al

perfil propuesto para la formación universitaria de traductores e intérpretes. Pero no está tan claro que todo traductor también deba tener nociones de interpretación.

La obligatoriedad de las asignaturas de interpretación puede, en la práctica, llevar a situaciones absurdas. Pensemos en las personas con problemas de habla o de gran timidez que disfrutan traduciendo pero jamás podrían estar a gusto hablando en público. Dado que esa es la realidad española y que hay que conseguir que los estudiantes tengan un cierto nivel en interpretación simultánea y consecutiva al acabar la carrera de 4 años, aún con un volumen horario muy reducido (la media es de 8 créditos para la interpretación simultánea), urge encontrar un método didáctico que dé cabida a las dos situaciones posibles. Por un lado, no frenar una carrera como traductor por la obligatoriedad de las asignaturas de interpretación, y, por otro lado, ofrecer un nivel de formación lo suficientemente alto a los posibles intérpretes para que puedan defenderse en el mercado.

Para ello, no solamente recurrimos a nuestra experiencia docente de 8 años impartiendo clases de simultánea en el Centro Universitario Cluny-ISEIT de Madrid sino también a la experiencia profesional de casi 20 años (como intérprete de conferencias) de la autora de esta tesis doctoral. La experiencia docente nos ha demostrado que, aunque algunos alumnos no poseen, en principio, las aptitudes necesarias para poder ser intérpretse de conferencias, éstos consiguen un nivel aceptable de comprensión, velocidad de procesamiento, capacidad de memoria, simultaneidad de habla y escucha, y de voz y dicción, después de recibir una formación sistemática y gradual. Al haber detectado que los alumnos son capaces de mejorar en estas aptitudes cognitivas, queríamos averiguar cuáles eran las aptitudes que con el entrenamiento y la práctica mejoraban y cuáles eran las estrategias utilizadas por los alumnos en el ejercicio de la interpretación.

A menudo, el profesor detecta, desde las primeras clases, cuáles son los alumnos que “aparentemente” presentan aptitudes para la interpretación y cuáles

no. La comparación entre los tipos de errores cometidos por aquellos alumnos y los cometidos por los que no presentan dotes o aptitudes puede darnos algunas pistas sobre cómo enfocar la enseñanza para que todos los alumnos puedan llegar a tener un nivel mínimo requerido en la técnica de la simultánea, que no tiene que ser el nivel requerido para ser intérprete de conferencias. Optamos por un diseño con repetición de las observaciones (diversas pruebas a los mismos sujetos) dado que la repetición ayuda a controlar las variables de los sujetos. Si los sujetos son los mismos en las distintas pruebas, los efectos diferenciales que aparecen se manifestarán en los resultados.

La pregunta que se planteó se centraba en discernir si los efectos diferenciales pueden atribuirse a los estímulos recibidos. No sería ético en la enseñanza disponer de un grupo que se somete al estímulo y un grupo de control que deliberadamente no es sometido a dicho estímulo. En nuestro trabajo de campo, sin embargo, comenzamos a observar los alumnos sin haber llegado a ninguna conclusión de sistematización didáctica. Por eso, el primer grupo no recibió el mismo estímulo didáctico que el siguiente grupo, que ya fue sometido a una formación más sistematizada. La formación del primer grupo estaba basada en la propia experiencia de la autora de esta tesis como alumna de interpretación y en un enfoque didáctico intuitivo. Por eso, se utilizaron los resultados del primer grupo como si fueran los de un grupo de control, al no haber recibido el mismo nivel de estímulo que el segundo grupo. Las observaciones de ambos grupos se produjeron sobre un periodo de 2 años y los alumnos recibieron el mismo número de horas de formación.

.

La experiencia profesional de la autora de esta tesis también le permitió observar el trabajo de intérpretes noveles que salen al mercado. Resulta llamativo la falta de conocimientos 'del entorno' que tienen. Con el entorno no sólo nos referimos al entorno físico en el que se desarrolla la actividad interpretativa (palacio de congresos, la cabina, el pupitre, los cambios de canales) sino también el escenario, el contexto en el que tiene lugar la reunión. No es lo mismo unas

negociaciones entre sindicatos y empresartios para acordar un nuevo reglamento interno en un Comité de Empresa Europeo (o para evitar el despido de miles de trabajadores o el cierre de la fábrica y su traslado a otro país) que una reunión entre académicos que vienen a dar unas charlas culturales y científicas. Parece que durante la formación de los intérpretes se olvida instruir a los alumnos en estos aspectos fundamentales del trabajo de intérprete.

Aunque ya hay varios trabajos de investigación centrados en la didáctica de la interpretación simultánea, incluso dentro del contexto español pretendemos, siguiendo a Jesús de Manuel (tesis doctoral, 2006), opinamos que pocas veces se ha intentado evaluar los métodos de enseñanza o el proceso de aprendizaje contando con los estudiantes o aplicando cualquier forma de investigación en el aula. Los ejercicios preparatorios para la interpretación han suscitado más publicaciones y debate que la formación propiamente dicha. En este sentido, el presente trabajo quiere aportar su granito de arena con una propuesta metodológica estructurada que pueda ayudar a cumplir las metas y los objetivos propuestos en los planes de estudio, basándose en los problemas de formación detectados a través de la investigación en el aula.

La cita de Gregory Schreve del principio resume el tema de la investigación que se presenta en este trabajo. A este respecto, el objeto de estudio en esta tesis reúne los tres tipos de interés que todo trabajo de estas características debe comprender:

a) interés psicológico, puesto que es gratificante como docente verificar de qué modo se puede ayudar al alumno a mejorar sus aptitudes
b) interés profesional, puesto que se enmarca en la actividad docente y profesional del doctorando.
c) interés social, puesto que esta investigación pretende ser una aportación más a la didáctica de la interpretación en España. La formación en interpretación está en auge debido a un mayor grado de mundialización, no sólo en los ámbitos económicos y políticos sino también culturales y sociales. Con la globalización

también se ha observado una multiplicación en el número de escuelas de traducción, sin embargo esta globalización no se ha traducido en una unificación de los criterios que rigen la definición y aplicación de sus planes de estudio.

1.3 OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo de investigación son primordialmente dos:
- conocer los procesos cognitivos sobre los que podemos incidir mediante estímulos didácticos, y
- sistematizar los resultados obtenidos de la investigación en forma de unidades didácticas para la enseñanza de la interpretación simultánea en las universidades españoles según los planes de estudio vigentes.

Con el presente trabajo no solo hemos querido analizar y comprender las aptitudes requeridas en la interpretación simultánea siguiendo tanto las recomendaciones de profesionales como las de los propios formadores, sino también mejorar la comprensión de los procesos cognitivos que intervienen en la actividad de la interpretación. También era nuestro objetivo averiguar cuáles son las aptitudes más significativas para la enseñanza y para la práctica profesional de la interpretación. El conocimiento de estas aptitudes puede llevarnos a desarrollar una sistematización "consciente" de la enseñanza de esta materia especializada.

Asimismo nos interesaba averiguar si hay límites en el aprendizaje y en la mejora o progresión de los alumnos. Para ello, se ha realizado una comparación intrasujeto e intersujeto. En primer lugar, dado que el mismo grupo de sujetos es objeto de observaciones repetidas, previa aplicación sucesiva de los diversos niveles de estímulos, se puede proceder a una comparación intrasujeto. Pero además se establece una comparación de los resultados obtenidos entre los distintos grupos definidos (grupo de alumnos - grupo de control - y grupo de alumnos con aptitudes y grupo de alumnos sin aptitudes).

Sin embargo, el objetivo final de la investigación era el de elaborar una metodología de enseñanza de la interpretación simultánea aplicable a todos los alumnos que cursan la asignatura de interpretación simultánea, al margen de que presenten aptitudes o no para esta práctica translativa.

1.4 ESTRUCTURA

El trabajo consta de tres grandes partes. La primera parte dibuja el marco teórico que sirvió de base teórica y metodológica para el desarrollo del estudio empírico que se lleva a cabo en la segunda parte. La tercera parte del trabajo ofrece la propuesta metodológica que nace del estudio de los modelos curriculares existentes, el marco teórico de la interpretación y las conclusiones del trabajo empírico.

En primer lugar, en el capítulo segundo comenzamos por analizar qué es la interpretación simultánea y cuáles son las operaciones cognitivas implicadas en el proceso interpretativo. También se explican las estrategias y tácticas empleadas durante el proceso de la interpretación simultánea.

El tercer capítulo versa sobre las aptitudes que caracterizan a la interpretación simultánea y sobre las pruebas de selección de candidatos para las escuelas de interpretación derivadas de esta investigación centrada en las aptitudes.

El cuarto capítulo delimita las aptitudes que van a ser objeto de estudio y sólo se dedica al análisis de los procesos cognitivos que más interesan en el presente trabajo, entendiendo que estos procesos y aptitudes son los más pueden verse afectados por la aplicación de un determinado programa de formación. A este respecto, investigaciones recientes llevadas a cabo dentro de la psicología cognitiva han mostrado que los procesos cognitivos mejoran considerablemente con la práctica y el adiestramiento.

Así, el quinto capítulo está dedicado a la psicología cognitiva y a la instrucción. Especial atención se dedica, en este sentido, al estudio de las teorías en torno al procesamiento de la información y de las consecuencias que estas reflexiones teóricas pueden tener para la instrucción, destacando, a este respecto, el estudio de los conceptos de "creencia" y "cognición".

En la segunda parte del trabajo, dedicado al estudio empírico, se describe en el sexto capítulo el marco teórico y metodológico utilizados y los objetivos del estudio empírico. El capítulo siete recoge los resultados de las observaciones realizadas durante las dos fases del trabajo de campo. Por último, en el capítulo ocho se comparan y analizan los resultados obtenidos de las observaciones repetidas.

La tercera parte del trabajo está dedicada a la propuesta metodológica de enseñanza de la interpretación.

En el capítulo nueve se describe, en primer lugar, el proceso de convergencia europea de la educación superior puesto que, aunque este trabajo se centra en la realidad española, nuestro marco de referencia presente y futuro es el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).

A continuación se describen las metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias, prestando especial atención a las clases prácticas que es la modalidad que más se presta para una enseñanza adecuada de la interpretación simultánea. También se recurre a las recomendaciones emitidas por la Unión Europea con respecto a la formación de intérpretes en contexto universitario (de grado o de postgrado) y a los modelos curriculares utilizados en las escuelas de interpretación más relevantes del mundo.

El capítulo 10 presenta las estrategias didácticas propuestas a partir del análisis de resultados del estudio empírico llevado a cabo en esta tesis doctoral y de los resultados presentados en otras investigaciones recientes sobre el tema.

En el capítulo 11 recapitulamos los resultados más significativos de nuestra investigación y nuestra propuesta metodológica y detallamos las conclusiones.

La bibliografía formada recoge las monografías, los artñiculos de revistas, actas de congresos y seminarios utilizados para la elaboración de esta tesis doctoral y está organizada en tres grandes apartados: las obras de referencia sobre interpretación, sobre psicología cognitiva y sobre didáctica e instrucción.

En el apartado de anexos incluimos el corpus de material didáctico utilizado durante el periodo de observación y formación (anexo A1), la prueba de cultura general (anexo A2) y la transcripción de los discursos utilizados para llevar a cabo el trabajo empírico (Anexo A3).

Parte I: Marco teórico

MENÚ SALIR

2. LA ESPECIFICIDAD DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

En este capítulo definiremos la interpretación simultánea a través de la historia de la interpretación y explicaremos las diferencias que existen entre las diferentes modalidades de interpretación. Explicaremos qué operaciones cognitivas están implicadas en el acto de interpretar y cuáles son las estrategias empleadas en la interpretación simultánea.

2.1 ¿QUÉ ES LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA?

No resulta nada fácil definir en qué consiste la actividad denominada "interpretación simultánea". Según el diccionario del español actual de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos “un intérprete es una persona que explica oralmente a otra, en lengua que entiende, lo que una tercera dice en otra lengua”.

Con esta definición queda claro que la interpretación requiere la presencia de al menos tres personas: dos que participan activamente en un acto de comunicación (el ponente y el oyente) y una tercera (el intérprete) que facilita la comunicación funcionando como vehículo de la misma. Aparte de ser una traducción oral inmediata, la interpretación es un medio de comunicación.

La interpretación puede tener lugar en una sala de conferencia con miles de asistentes que hablan varios idiomas o en una sala dónde hay sólo dos personas que quieren comunicar pero no pueden hacerlo porque algo les impide hacerlo.

Como dice R. Jones (1998: 3), este obstáculo suele ser una barrera lingüística y por lo tanto los intérpretes deben tener conocimientos lingüísticos suficientes para poder traducir correctamente. Sin embargo, también hay otros factores, no-lingüísticos, que pueden impedir la comprensión: las personas no sólo hablan otros idiomas, también tienen otro bagaje cultural, diferentes formas de educación y pensamiento y, por tanto, distintos enfoques intelectuales. Así podemos afirmar que las dificultades de comunicación son más que simples problemas de traducción. Aparte, los referentes culturales presentes en cualquier acto de comunicación pueden ser implícitos o explícitos. El ponente puede hacer referencias a hechos culturales, económicos, sociales, de sistemas de gobierno o educación etc. para los que no hay equivalentes directos en el idioma del oyente al que se está dirigiendo. Incluso al ser desconocidos, pueden carecer de sentido para el oyente. Ahí el intérprete tendrá que "explicar" o incluso modificar las referencias culturales originales del ponente para poder transmitir el mensaje al oyente. Implícitamente, los referentes culturales pueden constituir formas de expresión, como, por ejemplo, la ironía, que pueden ser difíciles o incluso imposibles de reproducir en la lengua del oyente.

Todo esto no implica que, como sugiere la definición del diccionario, el intérprete "explique" (como le parezca) el mensaje a una tercera persona. El intérprete debe ofrecer una reproducción exacta y fiel del discurso original. Sólo se podrá desviar del original si mejora la comprensión por parte del oyente del mensaje original e intencionado del ponente. La información complementaria sólo se podrá dar si es indispensable para superar lagunas culturales, pero nunca implicará que el intérprete dé su propia opinión ni punto de vista sobre lo que está diciendo el ponente.

El intérprete puede trabajar en distintas modalidades. En principio hay dos grandes categorías: la interpretación simultánea y la interpretación consecutiva. Pero en los últimos años y debido al gran flujo global de migraciones, otra

modalidad se está abriendo camino tanto en la formación como en la investigación. Se trata de la interpretación comunitaria o de enlace.

En la interpretación consecutiva, el intérprete escucha todo el discurso o una parte sustancial del discurso y traduce cuando el ponente deja de hablar. El público puede oír el discurso dos veces, una vez en su versión original y otra vez en su versión traducida. La versión traducida debe contener el mensaje completo con todos los conceptos y matices. Esto implica que el tiempo que se necesita para la organización del congreso será mayor que cuando se puede realizar una interpretación simultánea. En la interpretación simultánea el intérprete traduce mientras que el ponente está hablando, simultáneamente. Debido a este factor de tiempo, la interpretación simultánea es la que se emplea cada vez más en congresos internacionales. También porque permite el uso de varios idiomas a la vez. En la Unión Europea, por ejemplo, se traduce a 11 idiomas a la vez y en la ONU a 6 idiomas.

Teniendo en cuenta los factores antes mencionado podríamos aventurarnos a reformular la definición de la interpretación simultánea:

La interpretación simultánea es una actividad de comunicación entre un mínimo de tres personas, de las cuales dos personas (el ponente y el oyente) no pueden comunicarse directamente debido a barreras lingüísticas y culturales, y cuyo mensaje es mediado y traducido oralmente y simultáneamente por un intérprete que entiende y habla el idioma de ambos.

2.2 LA HISTORIA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA.

Laura Bertone (1988:23 y ss.) nos ofrece un interesante recorrido de la interpretación desde la Antigüedad hasta nuestros días. Así afirma que la interpretación ya existía en la Antigüedad. Desde Babel y el inicio de la confusión de lenguas, la tarea de disolver la barrera lingüística les cabe a los intérpretes.

La primera vez que se menciona a los intérpretes en la historia es en los textos de Herodoto. Se trata de los intérpretes de los faraones y de los reyes de Persia, a quienes se designa "hermeneutas", palabra que viene de Hermes, el dios que habla en nombre de los dioses para que los mortales entiendan.

Así, la hermenéutica es el arte de comprender y explicar los textos de Homero y de los autores antiguos, los textos clásicos, es el arte de la exégesis, de la interpretación. Uno de los desarrollos más extraordinarios de la hermenéutica en Europa se dio a través de la interpretación y la traducción de la Biblia. Los traductores e intérpretes dieron sus primeros pasos en aquellos lugares donde se encontraba el saber y el poder: en la biblioteca de Alejandría, en las cortes de los monarcas, conquistadores o comerciantes, en los monasterios donde por entonces caminaban unidas la ciencia y la religión.

En América, la historia de la interpretación está relacionada con la del descubrimiento. Colón embarcó al intérprete de griego, latín y hebreo Don Luis de Torres. No le sirvió de nada. En la primera escala, Colón decidió embarcar a seis indígenas para que actuaran como guías o intérpretes. El más famoso fue bautizado como Diego Colomb. El intérprete en la historia de la conquista fue sinónimo de consejero: eran guías, hombres conocedores y experimentados.

Al igual que Colón, los descubridores posteriores tuvieron a su servicio guías e intérpretes indígenas o españoles. La más famosa fue la Malinche – Doña Marina. Esta princesa indígena llamada Malintzin fue entregada como esclava a Cortés. Convertida al cristianismo, renunció a su nombre para convertirse en Marina, amante y guía del conquistador Cortés. Hablaba el nahuatl, la lengua de los aztecas, pero también la de los mayas y el español. Malinche logró evitar que Cortés cayera en una emboscada y le permitió sorprender al enemigo. Una indígena le había advertido a Malinche sobre lo que iba a ocurrir, dándole la oportunidad de escapar. Acto seguido, Malinche facilitó esta información a Cortés.

Popularmente, para los mejicanos, la Malinche encarnó el símbolo de la traición de los valores autóctonos y de la sumisión a la cultura europea, aunque para otros autores1 es el símbolo del mestizaje de las culturas. El papel del intérprete parece crucial allí donde se establecen los primeros contactos, durante la exploración, el descubrimiento y la conquista, cuando se quiere saber y entender cómo piensan y viven los otros, y quiénes son.

Durante siglos ni los intérpretes ni la interpretación cambiaron. Los que pudieron aprender a fondo otro idioma y compartir otra cultura ayudaron a demoler fronteras y perfilar este oficio. En el ejercicio de la profesión destacaron, con frecuencia, los hijos de diplomáticos, militares y aristócratas.

La irradiación política y cultural de Francia convirtió al francés durante años en el idioma diplomático más empleado. Después de la Segunda Guerra mundial, la pujanza económica y la preponderancia anglosajona en las tecnologías avanzadas han llevado al inglés a ser la lengua internacional más extendida.

Después de la Primera Guerra mundial nace la Sociedad de las Naciones en 1919. Los intérpretes de entonces, generalmente hombres con un alto nivel cultural, trabajaban con la interpretación consecutiva. Anotaban sólo algunas palabras para reconstruir a continuación discursos de 10, 20 ó 30 minutos. Así nació el prestigio de la profesión de intérprete de conferencia.

En noviembre de 1945, después de la Segunda Guerra mundial, se decide utilizar un sistema de interpretación diferente para juzgar a veinticuatro ex-dirigentes nazis en el Tribunal Militar Internacional de Nüremberg. IBM había estado trabajando en un equipo de traducción simultánea desde 1926. Este equipo fue utilizado por primera vez en la Conferencia Internacional del Trabajo en 1927 donde se 'leyeron' los discursos traducidos de antemano mientras que la discusión

[1] Tzvetan Todorov, La conquête de l'Amérique, La question de l'autre, Paris, Seuil, 1982.

se proseguía en consecutiva. Para el juicio se buscaba acelerar la comunicación entre los miembros del tribunal (un americano, un inglés, un ruso y un francés) y los acusados alemanes, los intérpretes tenían que traducir al mismo tiempo que ellos. Al frente de los tres equipos de doce intérpretes (alemán, inglés, francés y ruso) estaba el teniente Léon Dorstet, futuro profesor de la Universidad de Washington (Georgetown). El éxito de la interpretación simultánea fue rotundo a pesar de que la experiencia era novedosa. Dorstet configuró el primer equipo de intérpretes para la ONU.

Desde entonces, el número de congresos, simposios, coloquios y reuniones ha crecido exponencialmente y con ellos el número de participantes, idiomas e intérpretes. En Europa, la institución que más intérpretes emplea es la Unión Europea. Desde el 1 de enero de 2007, la Unión Europea trabaja con 27 Estados miembros y 23 lenguas oficiales. 'La magnitud de su régimen lingüístico es un caso único en el mundo. Existen motivos especiales para este régimen. La Unión aprueba legislación que es directamente vinculante para sus ciudadanos y sus empresas y, por una simple cuestión de justicia natural, estos y los tribunales deben disponer de una versión de la legislación que deben cumplir o hacer aplicar en una lengua que puedan comprender'2. Las instituciones europeas celebran cada año decenas de miles de reuniones y cuentan para ello con 800 intérpretes de conferencias. La mayoría de los intérpretes que desempeñan la labor cotidiana pertenece al personal de plantilla del Parlamento Europeo, el Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas - estas instituciones cuentan con servicios de interpretación independientes - o la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea. Estos tres servicios de interpretación cooperan estrechamente, especialmente en la gestión de un equipo conjunto de 2.700 intérpretes autónomos (*freelance*).

Tras las dos últimas ampliaciones, el Consejo de la Unión ha introducido un gradiente de prioridades para la interpretación. Las reuniones a nivel ministerial,

[2] MEMO/06/174. *La interpretación: ¿cuál es la situación dos años después de la ampliación?*

así como determinados grupos de trabajo, tienen una cobertura completa, mientras que otros grupos tienen una cobertura variable, que depende de lo que soliciten los Estados miembros. Las reuniones plenarias del Comité de las Regiones y del Comité Económico y Social Europeo siguen trabajando con cobertura completa. Los comités y grupos de trabajo de la Comisión trabajan – tal como ha sido habitual en los últimos veinte años – con equipos de interpretación que cubren las necesidades reales de interpretación. El Colegio de Comisarios sigue trabajando con interpretación en tres lenguas (EN, FR y DE).

En la actualidad, la UE-27, las instituciones europeas tienen 23 idiomas oficiales, lo que implica más de 400 combinaciones posibles. En consecuencia, se ha estandarizado el uso del sistema "*retour*", así como la interpretación en "*relais*", en el que un idioma es traducido a otro mediante un tercer idioma "*pivot*". Sin embargo, a medida que los intérpretes aprenden nuevas lenguas, hay más idiomas que son interpretados directamente. Los intérpretes trabajan normalmente en equipos de 3 personas por cabina.

España es un país que se ha unido relativamente tarde al mundo de los congresos y simposios internacionales. La mayor asociación de intérpretes de España, AICE, cuenta en la actualidad con casi 80 miembros repartidos por toda España. El mercado en el que trabajan es muy distinto del que conocieron los fundadores de la Asociación en los años 60: se trabaja con una especialización mucho mayor y en un entorno mucho más competitivo. Sin embargo, los intérpretes de AICE siguen siendo quienes realizan más días de trabajo en España (más de 8.000 jornadas en 2006). En España también trabajan intérpretes free-lance que son miembros de otras asociaciones internacionales (entre ellos AIIC) e intérpretes que no son miembros de ninguna asociación. Con la adhesión de España a la Unión Europea y con el creciente número de avances científicos y tecnológicos, el número de reuniones internacionales celebradas en el país se ha incrementado considerablemente, dando lugar al incremento de la edificación con varios modernos palacios de congresos en toda la geografía española.

2.3. LAS DIFERENCIAS ENTRE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA Y OTRAS TÉCNICAS DE INTERPRETACIÓN.

Antes de hablar de las diferencias entre la interpretación simultánea y las otras modalidades conviene recordar brevemente las cuatro modalidades principales:

La interpretación simultánea es una actividad compleja de procesamiento cognitivo integrada por una serie de procesos interdependientes que permite al oyente recibir la traducción del discurso original en tiempo real.

Esta actividad, caracterizada por la presentación ininterrumpida en lengua de llegada de un discurso pronunciado en lengua de partida, se inicia cuando el intérprete escucha parte de una frase pronunciada por un ponente. Apenas ha comenzado a recibir este segmento, debe comenzar a interpretarlo y restituirlo en lengua de llegada. Al mismo tiempo, mientras todavía está ocupado en vocalizar ese segmento, recibe la siguiente unidad de significado, que debe ser capaz de retener en su memoria. Además, a la vez que traduce el primer segmento y retiene el segundo en su memoria, el intérprete verifica que su presentación en lengua de llegada sea correcta desde un punto de vista discursivo, gramatical y léxico. El proceso descrito es posible únicamente gracias a la utilización de un equipo técnico para interpretación simultánea, constituido por cabinas, receptores, auriculares, micrófonos, consolas, emisoras o radiadores, antenas, mesas mezcladoras, etc, etc.

En **la interpretación consecutiva**, el intérprete ofrece una versión en lengua de llegada de un discurso una vez que el ponente ha acabado de pronunciarlo. Si el discurso es muy extenso, el ponente suele detenerse cada cierto tiempo para permitir al intérprete ofrecer su traducción.

El intérprete puede basar la restitución del discurso en su memoria, aunque, en la práctica, esto sucede con muy poca frecuencia, ya que, dadas las limitaciones de la memoria humana, se suele recurrir a estrategias como la toma de notas. Esta modalidad de interpretación es un acto comunicativo "directo", en el que el lenguaje no verbal (especialmente el contacto visual) adquiere especial importancia.

La interpretación susurrada (o "chuchotage") es un tipo menos habitual de interpretación simultánea. Para poder utilizar este sistema, el número de personas que no entienden el idioma original debe ser muy reducido. Este tipo de interpretación suele complementarse con interpretación consecutiva si los usuarios del "chuchotage" desean expresar alguna cosa. También puede emplearse en negociaciones o reuniones reducidas. Una versión más completa de esta variedad es el "chuchotage con maleta": el intérprete lleva una maleta con auriculares y un micrófono y hace una interpretación simultánea sin estar en una cabina de simultánea.

Finalmente, **la interpretación de enlace** es la modalidad en la que el intérprete se encuentra entre dos personas que hablan diferentes idiomas y traduce cada frase o cada secuencia del diálogo entre estos interlocutores. Es un sistema de interpretación que se utiliza mucho tanto en los tribunales, comisarias de policía, hospitales y centros sociales como en visitas a fábricas, delegaciones comerciales, etc.

Según D. Gile, la interpretación se diferencia de la traducción por 3 razones. Obviamente, la primera es que la interpretación es una traducción **oral** y no escrita. Dicha especificidad tiene varias implicaciones: las normas lingüísticas que se aplican son distintas, hay una participación de la prosodia y elementos no verbales que intervienen en la interpretación y no en la traducción escrita. La redundancia lingüística de un discurso oral es mayor que en un texto escrito, y no debe ser traducida en una interpretación. Esta circunstancia, poco habitual en la

traducción escrita, se ve contrarrestada sin embargo por una mayor densidad de información en los discursos (al no haber redundancia temática) y para una mayor concreción y espontaneidad.

La segunda diferencia radica en las **restricciones temporales**. La actividad de la interpretación se realiza en tiempo real en simultánea y en tiempo casi real en consecutiva. Dichas restricciones tienen consecuencias prácticas importantes. De hecho, privan el intérprete de ciertas posibilidades tácticas de información y documentación que los traductores poseen a la hora de traducir y les obliga a una preparación máxima antes de realizar la interpretación. Para solucionar los problemas de terminología el traductor dispone de tiempo para consultar todo tipo de fuentes. En la interpretación estos problemas deben haberse solucionado de antemano mediante una preparación constante y mediante una preparación específica (desde un punto de vista temático y terminológica) del encargo que va a ser objeto de interpretación (en un Congreso, en una reunión o en cualquier otro acto público de intercambio de información en distintos idiomas – dos como mínimo), ya que, por restricciones obvias de falta de espacio y tiempo, el intérprete no tiene acceso a otras fuentes de información distintas a los conocimientos adquiridos.

.

Por otra parte, la práctica de la interpretación requiere mucho de la capacidad cognitiva del intérprete. Entre otras razones, la dificultad que caracteriza a la práctica de la interpretación se basa en dos razones: el ritmo (impuesto) de comprensión, producción y toma de decisiones, y la simultaneidad de operaciones mentales que implica tener que compartir la atención en varios focos de información (la información procedente del orador, el procesamiento de esa información y el control de la calidad del discurso interpretado).

En la traducción, por el contrario, no existe el factor sorpresa, pero sí existe en la interpretación, y el buen intérprete intentará por todos los medios mantener los efectos sorpresa bajo control. Las restricciones temporales y de espacio

requieren mucha flexibilidad y versatilidad por parte del intérprete, que habrá de aprender a tomar decisiones de forma instantánea.

Finalmente, la situación de **comunicación**. Al contrario de lo que ocurre con la traducción, que no se realiza en tiempo real y no puede provocar reacciones inmediatas, en la interpretación la comunicación es inmediata, con todo lo que implica en términos de interacción entre ponentes, delegados e intérpretes.

Una vez hecha la distinción entre traducción e interpretación, también conviene determinar cuales son las diferencias entre las modalidades de interpretación, y en especial entre la interpretación consecutiva e simultánea, ya que las otras dos modalidades son derivadas de las anteriores.

La interpretación simultánea es, en principio, igual a la interpretación consecutiva en que ambas técnicas requieren la realización de las cuatro operaciones básicas idénticas: escuchar, entender, analizar y re-expresar. En ambas modalidades el intérprete es el vehículo de la comunicación.

Al mismo tiempo queda también patente que la interpretación simultánea y la interpretación consecutiva son diferentes. Según R. Jones (1999: 72) hay fundamentalmente dos diferencias claves que crean dificultades añadidas en la simultánea: la dificultad acústica y la dificultad intelectual. En interpretación consecutiva, el intérprete escucha y luego habla. El intérprete simultáneo tiene que hablar y escuchar a la vez. No es una actividad natural y por tanto debe ser cultivada.

En segundo lugar se diferencian por la dificultad intelectual que encierran. Cuando el intérprete, en consecutiva, comienza su interpretación ya ha oído el discurso y sabe cómo se desarrolla aunque algunos puntos pueden haber quedado poco claros. El intérprete simultáneo, sin embargo, no sabe cuál va ser el final del discurso ni cómo se desarrollará cuando está traduciendo. Desconoce el desarrollo

del discurso tanto a nivel macroestructural (la totalidad del discurso) como microestructural (unidades de significado: términos, frases, fragmentos del discurso, etc.). Muchas veces ignora si la frase va ser afirmativa o negativa antes de tener que tomar la decisión sobre cómo empezar la traducción del enunciado.

.

La dificultad intelectual tiene más implicaciones. Las más importantes son implicaciones lingüísticas en el momento de empezar la traducción. Al principio muchos estudiantes piensan que la interpretación simultánea es mucho más fácil que la consecutiva, ya que la consecutiva implica que deben aprender un sistema de notas y deben hacer trabajar la memoria aparentemente más que en simultánea. En un principio, parece que la interpretación consecutiva requiere más esfuerzos mentales de atención que la simultánea. Eso implica que muy pronto se vean tentados por la traducción literal (palabra por palabra) en interpretación simultánea. A este respecto, empiezan a traducir en cuanto el ponente ha pronunciado dos palabras que parecen tener sentido (por temor a perder demasiada información del discurso original). Esto ocurre con bastante frecuencia en alumnos que tienen una combinación lingüística con dos idiomas muy cercanos, como pueden ser el francés y el español. Sin embargo, es sumamente importante que el alumno aprenda a tomar distancia del discurso original y lo conciba en su idioma de llegada con sus propias estructuras gramaticales y no como un mero calco utilizando palabras traducidas a otro idioma. Es difícil hacer ver al intérprete principiante que no se puede dejar llevar por la traducción literal porque, como ocurre con la combinación francés-español, el discurso francés traducido de esta manera, tendrá un muy alto porcentaje de aciertos. Al seguir este esquema no estará acostumbrado a escuchar un discurso y producir el nuevo en otro sistema lingüístico y cuando no haya posibilidad de calco o traducción inmediata, no sabrá cómo actuar ni cómo reaccionar a tiempo.

Puede parecer que el intérprete simultáneo no participa tanto en la reunión como el intérprete consecutivo por estar apartado en una cabina insonorizada. El intérprete consecutivo, y especialmente el intérprete comunitario, parecen

participar más activamente en el desarrollo de la comunicación. La actitud de un intérprete consecutivo o comunitario puede ser decisiva en el desarrollo de unas negociaciones bilaterales en contexto empresarial, en las que la confianza mutua entre ambas partes y, en consecuencia, la confianza depositada en el intérprete constituyen el factor clave del éxito de la reunión. Sin embargo, un intérprete simultáneo rara vez tendrá influencia – incluso no intencionada – sobre el desarrollo de una conferencia. Esto no implica que el intérprete simultáneo no pueda o deba captar el ambiente de la reunión. Al contrario, observando el lenguaje corporal de los asistentes y participantes, y analizando la información no verbal a través de la entonación del orador, estará al tanto de muchos aspectos extralingüísticos que le pueden ser útiles a la hora de adoptar determinadas decisiones de traducción. El intérprete debe mantener el contacto visual e incluso gestualizar en la cabina, aunque nadie les vea. Por ello, en el diseño de las salas de conferencia se tiene en cuenta la posición de las cabinas y se debe garantizar la posibilidad de que el intérprete vea al conferenciante.

El intérprete no debe nunca interpretar lo que no ha oído. Si las condiciones acústicas son tan nefastas que resulta casi imposible hacer un buen trabajo, el intérprete debe informar al organizador sobre la imposibilidad de trabajar y dejar de interpretar. En tales circunstancias debe ofrecer una interpretación consecutiva como alternativa o bien esperar hasta que los problemas se hayan solucionado.

Otra particularidad de la interpretación simultánea según A. Schjöldager es que un intérprete pueda decir algo que aparentemente no tenga nada que ver con el discurso original si lo que dice es contextualmente plausible. (1995: 84). Dicha norma tendría que ver con las técnicas empleadas a la hora de interpretar como, por ejemplo, la omisión o generalización de proposiciones que se puedan considerar de menor importancia, para ofrecer una traducción fluida y coherente.

2.4. LAS OPERACIONES COGNITIVAS EN LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA.

Aunque el cuarto capítulo está dedicado a los aspectos cognitivos de la interpretación, en este capítulo recogemos brevemente un estado de la cuestión, centrado específicamente en el modelo de esfuerzos de Daniel Gile y en el estudio de las operaciones cognitivas realizado por Marianne Lederer.

2.4.1. El modelo de los esfuerzos de D. Gile

La interpretación integra un gran número de operaciones cognitivas. Daniel Gile (1991:93 y ss.) definió tres grupos de operaciones cuando propuso el Modelo de los Esfuerzos en interpretación.

En primer lugar define el esfuerzo de escucha y análisis que engloba todas las operaciones mentales que intervienen en la percepción del sonido del discurso por los órganos de audición y el momento en el que el intérprete atribuye un sentido (o varias posibilidades de sentido) al segmento del discurso que ha oído, o el momento en que renuncia a hacerlo.

En segundo lugar está el esfuerzo de la producción del discurso, que engloba las operaciones mentales que intervienen en el momento en el que el intérprete decide transmitir la información o la idea y el momento en el que produce oralmente el enunciado que ha elaborado para ello.

En tercer lugar, distingue el esfuerzo de la memoria a corto plazo (MCP) que corresponde a las operaciones relacionadas con el almacenamiento de segmentos del discurso escuchado en la memoria hasta el momento de su producción en la lengua de llegada o la decisión del intérprete de no producir dicha información.

La pregunta entonces es ¿son automáticas dichas operaciones y hasta qué punto?

En la vida diaria, la comprensión de textos y de discursos parece ser una actividad espontánea que no requiere ningún esfuerzo. Sin embargo varios estudios psicolingüísticos postulan que el análisis que surge de la escucha de un discurso no es una operación automática porque hace que la información se almacene en la MCP para poder compararla con la información almacenada en la memoria a largo plazo (MLP) y así tomar decisiones de interpretación. Ya que dicho esfuerzo se hace de manera rápida y muchas veces inconsciente hace que se perciba como espontáneo y sin esfuerzo, pero no lo es.

En la interpretación la comprensión es más compleja. Por un lado, el intérprete tiene menos conocimientos sobre el tema tratado que los conferenciantes. No hay que olvidar que el ponente habla al público y no al intérprete. El público, lo componen, generalmente otros expertos en la materia. El discurso para el intérprete estará plagado de información nueva, de información que conoce de manera menos perfecta. Tendrá menos elementos conocidos por lo que tendrá más limitaciones para anticipar o reconstruir segmentos que no ha entendido del todo. Por lo tanto, en términos de procesamiento de la información tendrá mayores dificultades de comprensión que el experto que se encuentra entre el público.

En interpretación el esfuerzo de producción es mayor que en la producción de un discurso propio. En primer lugar, vuelven a intervenir los conocimientos del intérprete que son inferiores a los del ponente y el público. Dicho déficit de conocimientos hace que la codificación y reorganización del mensaje se haga más difícil a la hora de transmitirlo en la lengua de llegada. En términos lingüísticos, el intérprete tendrá menos recursos que el ponente en el caso de un vocabulario o un registro muy especializado. Además, el ponente impone un ritmo distinto al que elegiría el intérprete de manera natural. El ritmo del ponente no es un problema

en sí ya que para el público la comprensión del discuros siguiendo el ritmo marcado por el ponente no suele suponer ningún problema. Sin embargo, para el intérprete ésta constituye una restricción de mucha importancia.

En tercer lugar, el intérprete suele empezar a transmitir y reformular una idea en la lengua de llegada antes de tener una idea muy clara del desarrollo de la misma o el encadenamiento del discurso. Esto le obliga a utilizar ciertas tácticas que le dejen cierto margen de maniobra al final de la frase o de tener que enfrentarse a un final de frase complicado por un inesperado giro que el ponente le haya dado. El intérprete tiene que luchar contra las interferencias lingüísticas de la lengua original y todos estos factores hacen también que el esfuerzo de la producción sea un esfuerzo poco natural y que las dificultades sean grandes en la fase de la producción.

Por otra parte, que se trate de interpretación simultánea y no de producción propia de un discurso también conlleva algunas ventajas. El intérprete tiene que tomar menos decisiones sintácticas que el ponente ya que podrá seguir la sintaxis de la frase en la lengua original, aunque tendrá que tener cuidado con el calco sintáctico.

Aunque durante la formación de los intérpretes se suele llamar bastante la atención sobre el peligro del calco sintáctico, en la práctica profesional muchos intérpretes recurren a él. Como veremos en el punto 2.5, el intérprete debe reformular la idea del ponente en frases sencillas (en inglés se suele llamar *meaning-based translation strategy*) en la que el intérprete retiene la información recibida, olvida la forma lingüística superficial y vuelve a codificar el sentido en la lengua de llegada. Si el intérprete trabaja de esta manera se expondrá menos a interferencias sintácticas y léxicas y podrá elegir las expresiones lingüísticas más apropiadas en la lengua de llegada. Sin embargo, también existe la estrategia llamada *word-for-word translation strategy* mediante la cual el intérprete traduce la unidad de sentido mínima que tiene un equivalente en la lengua de llegada. A

nivel fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico puede haber interferencias entre ambas lenguas y el mensaje general no ser descodificado a nivel cognitivo. De hecho, incluso puede ocurrir que el intérprete no haya entendido el mensaje y, sin embargo, sea capaz de traducirlo palabra por palabra, encontrando equivalencias en la lengua de llegada y formulando frases sintácticamente correctas. Dicha estrategia – aunque nunca recomendada – suele ser aplicada incluso por intérpretes expertos cuando se trata de discursos altamente especializados y técnicos (matemáticas, física teórica, ingeniería, etc.) o cuando se enumeran listas de palabras, números, productos, países o fórmulas en un discurso cualquiera, e incluso cuando, de repente, el intérprete tiene algún problema determinado en el proceso de la traducción.

Por último, el intérprete tendrá que emplear menos esfuerzos que el ponente para elegir el vocabulario ya que dichas decisiones ya han sido tomadas por éste (especialmente si, fonológicamente hablando, los términos son cercanos).

El esfuerzo de la memoria no constituye tampoco una operación automática, ya que se trata de almacenar información en la memoria, para, más tarde volver a utilizarla, máxime si tenemos en cuenta que el ritmo de almacenamiento, de la búsqueda de la información (e incluso la cantidad de ésta que ha de ser almacenada) son aspectos que dependen del ponente y no del intérprete.

2.4.2. Las ocho operaciones cognitivas de M. Lederer.

En su libro *La traduction simultanée, fondements théoriques* (1981), Marianne Lederer analiza un discurso interpretado de una hora segundo por segundo. En dicho estudio detecta 8 operaciones que hace el intérprete que podrían parecer una sola.

Algunas de estas operaciones son permanentes y su manifestación es constante**:**

1. audición
2. comprensión de la lengua

3. conceptualización (constitución de un recuerdo cognitivo por la integración de fragmentos sucesivos en el discurso a conocimientos anteriores)
4. enunciación a partir del recuerdo cognitivo;

otras son permanentes pero su manifestación es intermitente:

5. conciencia de la situación
6. control auditivo;

mientras que otras operaciones se producen esporádicamente y su manifestación es ocasional:

7. *transcodage* y
8. recuerdo de significados específicos

2.5 LAS REGLAS DE ORO EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

R. Jones (1999: 78) enumera lo que llama las reglas de oro que debe seguir el intérprete para hacer su trabajo mejor.

El intérprete debe

1. acordarse de que está facilitando la comunicación,
2. utilizar de la mejor manera posible las instalaciones técnicas,
3. asegurarse de que puede escuchar bien al ponente y a si mismo,
4. no intentar traducir lo que no ha oído,
5. maximizar la concentración,
6. no dejarse distraer concentrándose en palabras problemáticas sueltas,
7. cultivar la capacidad de división de la atención, escuchando analíticamente al ponente y escuchándose críticamente a si mismo,
8. utilizar frases breves y sencillas donde le sea posible,
9. ser gramaticalmente correcto,
10. hacer que cada frase simple tenga sentido y
11. acabar siempre las frases.

Los consejos pueden agruparse en dos categorías: los que tienen que ver con aspectos cognitivos (atención, concentración, memoria) que se tratarán en detalle en el capítulo 3 y los que se refieren a aspectos lingüísticos.

En primer lugar el intérprete tendrá que aprender a cultivar la capacidad de división de la atención, de manera que le permita hacer varias operaciones mentales a la vez. Para ello necesitará concentrarse. Sin concentración no hay interpretación. Normalmente, una persona se concentra en una cosa a la vez y cuando escucha un discurso sólo se concentra en escuchar el discurso pronunciado. El intérprete debe escuchar dos discursos a la vez, el del ponente y el suyo propio. Un factor fundamental en la interpretación es escuchar el propio discurso porque, a diferencia de lo que ocurre cuando uno está hablando "normalmente" – no hay necesidad de escucharse y puede hablar de manera automática - el intérprete trabaja en una situación de estrés, en la que puede ocurrir algo que le distraiga. El intérprete tiene que controlar su interpretación para averiguar si no pronuncia mal las palabras, comete errores gramaticales, olvida palabras o se contradice. El esfuerzo de autocontrol es un esfuerzo deliberado y no muy natural: por tanto deberá ser enseñado y/o aprendido.

Cuando uno intenta concentrarse en más de una cosa a la vez, corre el riesgo de cometer más errores en alguna de ellas. Para evitar dichos errores en la interpretación, el intérprete debe estar muy concentrado. Sólo puede estar concentrado en el discurso del ponente y en el suyo propio pero debería evitar dejarse distraer por otros asuntos, como, por ejemplo, el acento del ponente, detalles visuales de la sala y otros aspectos no relacionados con el discurso o la reunión.

También es fácil perder la concentración por dudar de una palabra, si la ha entendido bien, o por saber que no la podrá traducir correctamente. Sólo tiene una milésima de segundo para tomar una decisión y, desde luego, no puede estar pendiente de este imprevisto durante el resto de la intervención. El intérprete tiene

la obligación de traducir correctamente pero eso no implica que pueda estar corrigiéndose ni buscando sinónimos para mejorar la primera versión (quizá no tan acertada como él hubiera querido). Resulta contraproducente intentar arreglar un desliz con un bombardeo de sinónimos o explicaciones. Otra distracción surge cuando el intérprete se da cuenta de que ha perdido algo o de que ha traducido un párrafo no tan bien como debiera. No tiene sentido volver hacia atrás y distraerse por ello. Al igual que hace cualquier deportista, tendrá que concentrarse en lo que viene y olvidarse de las jugadas perdidas; si no 'perderá el partido'. La división mental de atención es una actividad no natural que hay que practicar. El intérprete es capaz de dividir su atención gracias a la concentración.

En segundo lugar, conviene hacer algunos comentarios con respecto a las recomendaciones lingüísticas mencionadas más arriba. Como nos recuerda R. Jones, el intérprete debe utilizar frases breves y sencillas donde le sea posible, ser gramaticalmente correcto, hacer que cada frase simple tenga sentido y acabar siempre las frases. Parecen consejos sencillos que, sin embargo, no son aplicados de forma natural o espontánea.

Lo primero que tendrá que aprender el intérprete es a hablar con frases cortas y sencillas. Se debe aplicar este principio incluso cuando las frases del ponente sean extremadamente complejas y largas. Cuando el intérprete comienza con una frase larga y compleja con muchas subordinadas y frases relativas, corre el riesgo de perder el hilo de su propia frase y de olvidar información esencial. Las frases cortas son más fáciles de controlar y en caso de haber cometido un leve error será más fácil corregirlo. Al escuchar su propia interpretación el intérprete deberá asegurarse de que cada frase individual tenga sentido, tanto en términos gramaticales como lógicos. Si el intérprete adquiere el hábito de nunca decir nada sin sentido, habrá eliminado un buen número de errores. Además, será más fácil controlar la coherencia global del discurso y la lógica de su propia interpretación si puede asegurarse de que cada frase individual tenga sentido. Finalmente, hay que acabar todas las frases empezadas. Si la frase no se acaba, deja de tener

sentido. Al oyente de la interpretación se le pueden escapar errores e incluso omisiones en la frase, pero siempre se dará cuenta de la existencia de una frase inacabada y no hay nada más molesto para un oyente que quedar colgado en mitad de una frase por culpa del intérprete.

Como ya mencionamos en el punto 2.4.2. sobre el esfuerzo de la producción, en algunas ocasiones, el intérprete recurre a la traducción palabra por palabra que aunque no se recomienda puede ayudarle a salir del paso e incluso hacer una interpretación brillante. Tanto es así que, en ocasiones, los asistentes a un congreso expresan su satisfacción absoluta sobre la interpretación ofrecida por el intérprete aunque éste, en realidad, sólo haya entendido secuencias de palabras, pero no el sentido subyacente de estas palabras.

2.6 LAS ESTRATEGIAS DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Una de las primeras decisiones que se han de tomar en la interpretación simultánea es cuándo se empieza a hablar. En la primera clase de interpretación simultánea la autora de esta tesis deja a los alumnos que intenten hacer algo intuitivamente. La profesora comienza a leer el discurso sin darles instrucciones sobre cuándo deben empezar ellos. La mayoría se lanza sobre el discurso y algunos no encuentran el momento de empezar, suelen esperar hasta acabar la primera frase para dar una idea de lo que se ha dicho en ésta. Incluso hay alumnos que no saben qué es lo que se espera de ellos en la cabina, interrumpen el discurso y preguntan qué deben hacer.

Nadie suele adoptar intuitivamente la actitud que debe seguir. Aunque este experimento carece de valor científico, nos muestra que la interpretación no es una actividad natural ni intuitiva. Acto seguido se puede empezar a explicar qué se espera del intérprete y cuándo puede comenzar a traducir.

Dos estudiosas de referencia en el ámbito de la interpretación son Danica Seleskovitch y Marianne Lederer. Ellas han estudiado y desarrollado la idea del concepto de "Unidad de sentido". Por unidad de sentido entienden una representación cognitiva que se produce en la mente del oyente (o del intérprete) del sentido intencionado del ponente. Dicha representación cognitiva se forma con las palabras pronunciadas por el ponente y la aplicación de estas palabras a otra información cognitiva disponible para el intérprete. La información cognitiva complementaria puede proceder de información previa, de la cultura general, del contexto del congreso en el que se desarrolla el congreso cuando un ponente hace referencia, por ejemplo, a comentarios realizados por otros participantes u ponentes, o puede proceder del contexto discursivo, como, por ejemplo, la frase anterior.

La representación cognitiva por lo tanto no es lo mismo que las palabras pronunciadas por el ponente: es el producto de las palabras y la información previa de que dispone el intérprete. La extensión mínima de una unidad de sentido está determinada por el pasaje del discurso más corto que pueda engendrar una representación cognitiva clara en la mente del oyente. Eso implica que la unidad de sentido también puede ser una palabra. La extensión máxima será el pasaje oral más largo que puede hacerse comprensible en un momento dado.

Así, según Lederer y Seleskovitch la unidad de sentido será el producto de una secuencia de palabras que dura unos segundos (entre 7 y 8 palabras) y en ningún caso más de una frase. Así dicen, la unidad de sentido es la menor que puede ser utilizada por el intérprete, el cual comenzará a hablar cuando haya rcibido esta unidad de sentido. De esta forma, el intérprete deberá comenzar a hablar cuando haya recibido una unidad de sentido y estar siempre sólo a una unidad de sentido de distancia del discurso del ponente.

El inconveniente es que no siempre es práctico aplicar la propuesta de unidad de sentido de Lederer y Seleskovitch, y en ningún caso con alumnos que

carecen de la técnica suficiente para poder esperar y retener la información dada. Esto se debe, entre otras, a las siguientes razones:

En primer lugar, debido al estrés y a la dificultad del discurso, el intérprete no consigue establecer las unidades de sentido. Ya nos hemos referido antes a la necesidad que puede tener el intérprete de recurrir a la traducción palabra por palabra.

En segundo lugar cuando el intérprete trabaja con la combinación de ciertos idiomas, en muchos casos no puede esperar a que se establezca la unidad de sentido (por ejemplo el neerlandés o el alemán suelen utilizar frases complejas.) Se puede ilustrar con una frase en neerlandés:

> *"Door de Nederlandse regering voorgestelde en door de Belgische regering gesteunde, en in de huidige omstandigheden heel begrijpelijke maar misschien te gehaaste amendementen...."*

En español sería:

> "Las **enmiendas** propuestas por el gobierno neerlandés y apoyadas por el gobierno belga, que en las circunstancias actuales son comprensibles pero probablemente algo prematuras....."

aunque el intérprete percibe la siguiente oración:

> *"por el gobierno holandés propuesto y por el gobierno belga apoyado y en las circunstancias actuales comprensible pero quizá prematuro enmiendas."*

Siendo el sujeto la palabra 'enmiendas', el intérprete al español no podrá empezar hasta oír *amendementen* (enmiendas) después de 22 palabras en el texto original. Si por la falta de experiencia profesional no es capaz de esperar hasta recibir la información necesaria, podrá optar por utilizar frases más cortas y sencillas. En este ejemplo puede optar por la sustantivación del verbo 'proponer' y luego adaptar la información que recibe al final.

Por ejemplo:

La propuesta del gobierno neerlandés, apoyado por el gobierno belga, es comprensible en las circunstancias actuales aunque quizá sea algo precipitada. Dicha propuesta es enmendar.....

El intérprete empieza por una sustantivación del verbo proponer y así puede seguir perfectamente al orador hasta llegar a la palabra 'enmiendas'. En ese momento tendrá la posibilidad de rectificar, si fuese necesario, o de adaptar la información recibida: la propuesta es enmendar ..... Dicha solución es preferible a la de esperar demasiado tiempo y callarse para luego tener que aumentar el ritmo de producción para poder traducir toda la información dada.

En tercer lugar, trabajar con las unidades de sentido puede forzar al intérprete a dejar pausas demasiado largas en mitad de las frases. Por eso R. Jones recomienda simplemente empezar en cuanto el intérprete haya entendido algo con sentido para poder decir algo que tenga sentido (construyendo siempre frases coherentes y gramaticalmente correctas). Debe empezar cuando tenga suficiente material informativo para poder empezar una frase que sabe cómo se va poder acabar.

Como ya dijeron Seleskovitch y Lederer, un intérprete no podrá empezar una frase antes de tener, por lo menos, una idea de su desarrollo, evitando de esta manera cometer el grave error de dejar una frase inacabada. Si el intérprete sabe cuál va ser el final de la frase podrá traducir incluso a un ponente malo. Podríamos incluso afirmar que no es necesario saber cómo va acabar la frase. Como vimos en el ejemplo de la frase en neerlandés, el intérprete tendría que esperar mucho tiempo antes de poder empezar la frase ya que en el momento de recibir la información clave "enmiendas" todavía no tiene ninguna información sobre cuál va ser el final. A este respecto, consideramos que el intérprete puede perfectamente empezar su discurso cuando posee suficiente material para poder

empezar una frase que tenga sentido y pueda intuir el desarrollo o final de la misma. La intuición es obviamente difícil de medir y de enseñar pero los intérpretes que trabajan con lenguas germánicas y románicas saben que tienen que esperar bastante antes de recibir la palabra clave de la frase.

Un ejemplo muy corriente es el siguiente.

"We have not been able to eradicate AIDS in poor countries for cultural, economic, social and scientific reasons."

El intérprete traduce: "*No hemos podido erradicar el sida en los países pobres por ..... culturales, económicas, sociales y científicas (razones).*"

Obviamente el intérprete ya intuye que la palabra va ser razones. A lo largo de la formación el alumno desarrollará dicha intuición al escuchar múltiples discursos que le permiten aumentar esta intuición. Parece que los intérpretes que trabajan con combinaciones lingüísticas pertenecientes a lenguas de distintas familias aprenden antes a desarrollar dicha intuición al tener que acostumbrarse a esperar más para recibir una información válida de una frase cualquiera. Además, de esta forma se evita esperar demasiado. El público suele ponerse nervioso cuando el intérprete espera para empezar su traducción.

En algunos casos llegan incluso a interrumpir el discurso afirmando que el sistema técnico no funciona o que su propio auricular tiene defectos. Esto ocurre a menudo cuando hay que trabajar con 'relais' o una 'lengua pívot', porque la reunión congrega a personas de muchos idiomas o de idiomas minoritarios o poco habituales en ese ámbito cultural (polaco, checo, rumano), lo que genera más necesidad de recurrir al relais. Como los intérpretes de las otras cabinas deben esperar hasta recibir la versión del discurso o de la intervención en español para poder traducir el discurso a su lengua de salida (por ejemplo, francés o inglés) los oyentes pueden llegar a impacientarse. Muchas veces se trata de comités de empresa europeos en los que se reúnen sindicatos con empresarios y, a veces, los asistentes a la reunión no tienen experiencia en este tipo de acontecimientos o no

pueden entender que los intérpretes no dominan todas las combinaciones lingüísticas de la reunión.

En este tipo de reuniones resulta fundamental ofrecer una buena calidad de interpretación ya que las re-traducciones de las demás cabinas dependen de la primera traducción que se hace. Si el intérprete se precipita y produce frases incoherentes o no las termina, los intérpretes que dependen del relais poco podrán hacer para mejorar la comunicación.

La 'distancia' con el discurso del orador, el retardo que se debe mantener ha de ser similar durante todo el transcurso del discurso. Cuando el intérprete perciba que el ponente está acabando su intervención, aumentará un poco el ritmo para poder terminar la frase antes de que el público empiece a aplaudir. Más aun cuando la interpretación propia sirva de 'relais' para otros intérpretes, la 'distancia' no puede ser muy grande. Se puede dar el caso de que el público comience ya a formular una pregunta cuando la interpretación en 'relais' todavía no haya finalizado.

Para poder mantener cierta distancia del ponente, el intérprete tendrá que aprender y ejercitar la técnica de la reformulación, que se describe a continuación.

2.6.1. Reformulación

Este término fue llamado por Marianne Lederer y Danica Seleskovitch en francés '*deverbalisation'*. Para ellas el intérprete aprende a tomar conciencia de la idea del discurso del ponente quitando a las palabras su forma verbal. Es decir, el intérprete tiene que aprender a sacar el sentido de la frase o del discurso sin aferrarse a las palabras utilizadas por el ponente. Luego tendrá que formular la misma idea para que tenga sentido en el idioma de llegada.

Teniendo en cuenta que el primer objetivo del intérprete es transmitir el mensaje del ponente de la manera más fiel posible, como ocurre en cualquier tipo

de traducción, la forma del original no se podrá mantener. La técnica de formular de nuevo las palabras del ponente se convertirá en la segunda naturaleza del intérprete.

No siempre es fácil buscar la nueva formulación para las ideas originales. Una palabra no existe en la lengua de llegada y hay que buscar un término que la explique o una paráfrasis; incluso puede que exista el término pero que suene muy poco natural en el idioma de llegada en un contexto dado. El objetivo último del intérprete es el de ofrecer una interpretación correcta y fiel del original en un forma que suene natural en la lengua de llegada. El público no debería tener la sensación de estar escuchando una traducción. Así, las decisiones que habrá de tomar el intérprete al construir la "nueva formulación del discurso" no son sólo de naturaleza léxica o semántica sino también estilística. El intérprete debe evaluar cuál es la manera más adecuada de expresar una idea en la lengua de llegada. El hecho de que dichas decisiones hayan de ser tomadas en tiempo real, durante un discurso, es decir, sin pausa y bajo presión, resalta la importancia de que el intérprete domine la lengua de llegada. Si domina esta lengua, respetará las estructuras estilísticas, léxicas y semánticas de la lengua de llegada y producirá una interpretación convincente y fácil de escuchar, facilitando la comunicación, ya que el público se sentirá cómodo.

Optar por una traducción reformulando las ideas del ponente también facilita el trabajo al intérprete frente a una traducción palabra por palabra. En primer lugar, le permite cambiar estructuras sintácticas complicadas y sustituirlas por otras más sencillas. En segundo lugar, si topa con una palabra que realmente no conoce, no le costará tanto superar el problema y buscar inmediatamente una paráfrasis. Lo podrá hacer porque a través del texto está recibiendo el contexto del discurso y está recibiendo pistas para poder resolver la dificultad de una palabra determinada. Huelga decir que el requisito fundamental para poder entender el contexto es, por supuesto, estar atento durante todo el congreso.

El intérprete deberá seguir la reunión incluso cuando no está traduciendo, por ejemplo y muy especialmente cuando toman la palabra las delegaciones que hablan en el idioma de llegada, ya que ellos pueden proporcionar términos en el idioma de llegada que el intérprete desconoce. Además, al haber tomado una cierta distancia del texto, el interprete tiene algo de tiempo para poder tomar una decisión con respecto a una palabra desconocida y tendrá tiempo para dar un giro a la frase sin que el público lo note. Tanto antes de la reunión como en los descansos entre sesiones el intérprete puede preguntar a los participantes, por medio de los organizadores, si le pueden ayudar a resolver problemas de terminología específica.

No hay que olvidar que los participantes son los verdaderos especialistas en la materia y que el intérprete por mucho que se prepare no puede tener los mismos conocimientos que un experto sobre el tema objeto de interpretación. En muchas ocasiones el ponente ha dedicado toda su vida profesional al tema que expone, por lo que con mucho gusto prestará este servicio al intérprete para asegurar el éxito de su ponencia. Todos los participantes del congreso entenderán mejor la traducción, podrán hacer llegar mejor el mensaje pretendido y facilitarán la realización de preguntas sobre la materia.

Como ya mencionamos antes, en algunas ocasiones no queda más remedio que recurrir a la traducción palabra por palabra. En estos casos, la reformulación sería contraproducente y demasiado cansada para el intérprete. Como apunta R. Jones, la reformulación es un instrumento, el medio para conseguir un fin.

El intérprete tiene como objetivo la eficacia de la expresión. Se encuentra constantemente bajo presión de tiempo ya que tiene que producir la interpretación al mismo ritmo que el ponente con la dificultad añadida de tener que traducir sin saber cómo se desarrollará el discurso. Cada segundo cuenta y es importante que el intérprete se sepa expresar de la manera más sucinta posible. Esto se puede conseguir haciendo referencia durante el discurso a lo que acaba de decir el

ponente. Si, por ejemplo, éste (el ponente) habla del "informe de Banco Mundial sobre la pobreza en los países en vías de desarrollo en el bienio 2000-2001" que acaba de distribuir entre los participantes, el intérprete puede simplemente decir "el informe que tienen ustedes delante". O, al contrario, para evitar una pausa demasiada larga, el intérprete puede describir de qué informe se trata. La idea es utilizar el conocimiento cognitivo compartido por el público y el intérprete. El intérprete sabe que dicho conocimiento es compartido por lo que sucede durante la reunión. También puede sacar provecho del conocimiento cognitivo que no proviene de la reunión en cuestión. Por ejemplo, en una conferencia sobre Oriente Medio, en vez de hablar de "las negociaciones de paz entre palestinos e israelíes en Camp David", el interprete puede hablar directamente de "las negociaciones de Camp David".

A continuación hablaremos de algunas técnicas específicas de reformulación que se pueden aplicar en distintas ocasiones.

2.6.1.1. Simplificación.

Casi todos los intérpretes se verán en algún momento dado ante la situación de tener que traducir un discurso altamente técnico. En estas situaciones es conveniente e incluso necesario simplificar el discurso especialmente en dos escenarios. El primero es aquel donde el discurso es tan técnico que el intérprete a pesar de su buena preparación sobre el tema no es capaz de ofrecer todos los detalles. Tendrá que transmitir lo esencial simplificando el discurso. En el segundo, el ponente puede estar hablando a un nivel técnico tan alto que sus oyentes no captarían el sentido del discurso ni en su idioma materno (por ejemplo, cuando un político habla a unos escolares sobre una política europea compleja– la política de competencia por ejemplo).

El uso de algunos tecnicismos puede hacer que el mensaje global se pierda. Esto también ocurre cuando el público no es homogéneo. Por ejemplo, durante la celebración de una reunión de un comité de empresa, cuando se reúnen

los directivos con los representantes sindicales para dar información de la empresa (por ejemplo estrategias de venta, nuevos sistemas de control de calidad etc.). A menudo, los representantes sindicales tienen la impresión de que la directiva persigue abrumarles con datos técnicos para que no hagan preguntas y acepten todo lo propuesto. Si el intérprete es capaz de transmitir la idea del mensaje simplificando un poco el código o la forma, facilita la comunicación y a la larga todo el mundo queda satisfecho, ya que los representantes sindicales habrán podido expresar sus temores, sus dudas y sus preguntas y los directivos habrán podido transmitir sus nuevas estrategias. Además el ambiente general de este tipo de reuniones mejorará ya que nadie tendrá la impresión de que alguien está ocultando algo al otro.

2.6.1.2. Generalización

Cuando no hace falta simplificar el mensaje original, pero por falta de tiempo no se puede transmitir todo el mensaje, hay que generalizar. Por ejemplo, el ponente puede, como ilustración, enumerar toda una lista de componentes de una grúa excavadora que se producen en una fábrica determinada. Su intención, más que dar una lista de todos los componentes, es transmitir la idea de que la fábrica en cuestión produce la totalidad de los componentes y piezas de la excavadora.

El intérprete si no tiene a su disposición la lista no puede traducir al mismo ritmo todos los componentes pero puede decir “todos los componentes y piezas de la excavadora se producen...”. Por supuesto hay que tener mucho cuidado con la generalización. Así, en un congreso médico, cuando una empresa farmacéutica que quiere comercializar un nuevo medicamento enumera todos los componentes químicos del medicamento, el intérprete no tendrá más remedio que enumerarlos todos ya que con “componentes químicos” no aclarará nada a ninguno de los participantes.

2.6.1.3. Omisión.

Si el intérprete se encuentra en un apuro debido al alto contenido técnico de la intervención, a la manera de hablar del ponente, a la velocidad de exposición o a

una combinación de varios de estos factores, y ni la simplificación ni la generalización son una solución válida, lo único a lo que puede recurrir es a la omisión. El intérprete debe seguir analizando el texto para poder discernir entre lo esencial y lo ilustrativo para omitir sólo lo ilustrativo. El intérprete debe mantener cierta distancia del ponente y no caer en la tentación de "correr" a la misma velocidad que él, pues tendrá menos tiempo para analizar el mensaje y para decidir cómo expresarse y la interpretación se volverá cada vez menos comprensible.

2.6.1.4. Explicación

El intérprete puede encontrarse en un discurso con nociones, elementos culturales o institucionales que carecen de equivalente directo en la lengua de llegada y que deben ser explicados al público. El gran problema es que esto requiere un tiempo del que el intérprete tiene la sensación de no disponer. Por supuesto, si hay que optar por dar una explicación perdiendo información vital del resto del discurso no hay que recurrir a este recurso. Sin embargo, en congresos con un alto grado de comunicación cultural e institucional, una breve explicación la primera vez que surge el término puede ahorrar tiempo si se repite luego muchas veces durante el discurso. En el resto del discurso el intérprete podrá referirse al término de manera abreviada.

El intérprete, como el traductor, es en primer lugar un mediador entre culturas. Posibilita la comunicación y se encuentra en una situación privilegiada ya que es conocedor de ambas culturas y sistemas políticos, sociales, judiciales y educativos, entre otros.

Antes de recurrir a la explicación hay que saber a qué público se dirige, ya que tampoco se trata de minusvalorar a la audiencia explicando términos con los que están muy familiarizados.

2.6.2. Anticipación

En el punto 2.6. hablamos brevemente de la intuición del intérprete a la hora de traducir. También dijimos que el intérprete debe empezar a traducir cuando sabe cuál va ser el desarrollo de la frase. En muchas ocasiones sin embargo, el intérprete empezará a traducir sin conocer el desarrollo de la frase, por lo que tendrá que aprender a anticipar información.

En primer lugar, se puede aprender a anticipar la estructura general del discurso por el contexto. La anticipación se verá reforzada por el conocimiento cognitivo disponible. En segundo lugar, el intérprete tendrá que aprender a reconocer los modelos de discurso y las estructuras retóricas, especialmente en sus lenguas de trabajo. El intérprete debe estar atento a todo tipo de pistas retóricas que le está proporcionando el ponente. En tercer lugar, el intérprete puede anticipar palabras o incluso frases determinadas porque son simplemente obvias. Volviendo al ejemplo citado en el punto 2.6. "*No hemos podido erradicar el sida en los países pobres por ..... culturales, económicas, sociales y científicas (razones).*"

A menudo, la intuición le dicta al intérprete cómo acabar una frase incluso antes de que el ponente pronuncie las palabras. Esto le puede hacer ganar algo de tiempo, que le permita descansar o mejorar el ritmo del discurso. La anticipación se utiliza mucho en las lenguas germánicas (como por ejemplo, el neerlandés o el alemán) cuando los discursos se traducen a lenguas románicas (español o francés). En neerlandés existe la necesidad- al igual que en alemán- de anticipar los verbos, ya que suelen venir al final de la oración.

2.6.3. Espera.

Cuando el intérprete tiene dificultades para extraer el sentido de la frase o tiene dificultades de compresión puede preferir esperar unas palabras para así obtener más pistas que le puedan ayudar a reconstruir el contexto de la frase. Lo puede hacer reduciendo el ritmo al que está hablando para no dejar ninguna pausa

incómoda y para no dar la impresión al oyente de que tiene problemas. A través del análisis lógico del contexto y de la situación puede superar el problema derivado de la incomprensión de un elemento del discurso.

2.6.4. Entonación y pausas.

Las estructuras retóricas de un discurso, la terminología elegida y la entonación del ponente son todos factores de capital importancia que habrá de tener en cuenta el intérprete cuando está analizando el mensaje. Algunos políticos dicen más con las pausas, la entonación y la repetición de determinadas palabras que con el contenido global de su discurso.

Desgraciadamente, el intérprete, debido a restricciones diversas, no siempre es capaz de transmitir la entonación y pausa como le gustaría al ponente. En algunas salas la cabina del intérprete está colocada de manera que éste no puede ver al ponente, por lo que le resulta imposible captar ciertos gestos del ponente que le puedan dar una pista. Incluso en algunas salas no hay cabinas por falta de sitio y el intérprete tiene que trabajar en otra sala en una cabina que dispone de un monitor a través del cual puede seguir lo que ocurre en la sala. El monitor no lo opera el propio intérprete sino el técnico de sonido. El intérprete no podrá elegir qué quiere ver en la sala. Los pequeños comentarios entre delegados, una mirada o incluso un cruce de sonrisas pueden proporcionar más información al intérprete que las palabras pronunciadas.

El intérprete no debe olvidar que está traduciendo a través de un micrófono que transmite todos los ruidos de la cabina (incluidos los ruidos de los bolígrafos, las hojas de papel, el diccionario que golpea contra el micrófono). El público depende de una interpretación de hasta 8-9 horas diarias, escuchando a través de unos auriculares. Esto no sólo constituye un esfuerzo grande para los intérpretes, también supone un esfuerzo agotador para los delegados. Es por ello que el intérprete debe procurar emplear un tono y una entonación agradables, no puede

ser demasiado monótono ni tampoco demasiado exaltado, por mucho énfasis que esté poniendo el ponente en su discurso.

2.7. LAS TÁCTICAS DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA.

Para superar muchas de las dificultades el intérprete recurre a tácticas que rara vez se enseñan y que se adquieren una vez que se empieza a trabajar en cabina con otros intérpretes más expertos. Sin embargo, estas tácticas son tan importantes como las estrategias mencionadas en el punto anterior y pueden ser de valiosa ayuda tanto para el intérprete principiante como para el intérprete experto.

2.7.1. La ayuda del compañero de cabina.

En interpretación simultánea, se trabaja en equipos de al menos dos intérpretes. Uno de ellos habla (el intérprete activo) mientras que el otro descansa (el intérprete pasivo). Si el intérprete activo tiene algún problema, el intérprete pasivo le puede ayudar buscando un término en el diccionario, apuntando nombres o cifras que acaba de dar el ponente, o incluso dando la traducción si ha captado mejor el sentido que el intérprete activo. La colaboración entre los intérpretes de la misma cabina es una práctica muy habitual y vital para su buen funcionamiento.

Si un intérprete sabe que puede contar con la ayuda de su compañero, trabajará con más seguridad. Sin embargo, no siempre se puede contar con la ayuda del compañero porque éste puede preferir descansar un rato en vez de concentrarse escuchando el discurso original y su traducción. También puede ausentarse de la cabina mientras no le toca su turno.

Nos parece fundamental resaltar desde el principio que la interpretación simultánea es un trabajo que se realiza en equipo y que en la medida de lo posible ambos intérpretes deben estar ayudándose mutuamente para así mejorar el resultado de la interpretación de su cabina. El público no siempre distingue entre

los dos intérpretes y si uno de los intérpretes comete errores y el compañero no le ayuda, es la calidad y el prestigio de la cabina la que se verá perjudicada.

El compañero también puede salir de la cabina para pedir textos complementarios que la organización, por error o por cualquier otra causa, no haya proporcionado a los equipos de interpretación. Muchas veces, los datos financieros de empresas en consejos de administración se proporcionan a última hora y no siempre están entre el material que se facilita a los intérpretes. Sin embargo cuando en la conferencia se empieza a hablar de ingresos y gastos conviene tener las cifras exactas para evitar problemas, especialmente si luego la interpretación sirve como relais para otros idiomas.

La presencia del intérprete compañero sin embargo jamás puede ser una excusa para no preparar la conferencia. Tampoco se puede esperar que el compañero sea el que solucione siempre los problemas que puedan presentarse. Actitudes como irse antes de la hora de una reunión, solicitar permanentemente palabras que desconoce, u otras actitudes poco solidarias no podrán jamás fomentar una buena relación y, como consecuencia, una interpretación de calidad.

2.7.2. La utilización de nuevas tecnologías para la interpretación de conferencia.

Con las nuevas tecnologías se ha facilitado mucho el trabajo del intérprete en cabina. Con los ordenadores portátiles, pda's o diccionarios electrónicos, ya no es necesario llevar diccionarios o documentos impresos a la cabina. La opción más cómoda es, sin duda, el ordenador ya que permite no sólo consultar todos los diccionarios que tiene el intérprete almacenados en él, sino que permite también (en determinadas salas de congresos) acceder a bases de datos a través de la red inalámbrica.

Otra ventaja del ordenador radica en que permite almacenar fácilmente los documentos de trabajo, glosarios propios, presentaciones en PowerPoint que

utilizan los ponentes, etc. Resulta especialmente útil en reuniones en las que se discute o se trabaja sobre documentos escritos.

El intérprete podrá rápidamente consultar los documentos cuando los conferenciantes hagan referencia expresa a ellos, cuando por ejemplo, quieran cambiar la redacción de parte del discurso, lo que ocurre en muchas ocasiones cuando se somete un proyecto de resolución a votación, y las delegaciones ponentes desean introducir cambios en el último momento. Ya que se refieren a un texto escrito que todas las delegaciones tienen delante, suelen leerlo rápidamente. En este caso, al intérprete le resultará casi imposible traducirlo sin tener el mismo texto delante, más aun si ha de captar exactamente qué palabras quiere cambiar el ponente.

También puede haber buscado versiones anteriores, o el texto de referencia (por ejemplo el Tratado de Schengen, o Maastricht) y guardar en el ordenador las versiones en sus lenguas de trabajo. Abriendo dos ventanas en el ordenador es sencillo tener a la vista ambas versiones pudiendo referirse a los artículos mencionados utilizando la 'traducción oficial'.

Esas facilidades que ofrece el ordenador no significa, sin embargo, que el intérprete no deba elaborar glosarios propios en la preparación del congreso. Con la preparación del glosario el intérprete también entra en contexto, y esto le servirá de gran ayuda durante el trabajo. Con el ordenador tenemos la posibilidad de consultar glosarios más extensos que cuando los imprimimos en papel.

A veces el intérprete puede disponer del discurso del conferenciante. Esto no siempre es una ventaja como se puede suponer. Puede ocurrir que el ponente lea el discurso tal y como estaba escrito y de manera pausada. Es el caso cuando se da lectura a declaraciones institucionales. En estos casos, la mejor opción es seguir el texto escrito y hacer una interpretación a vista. En la gran mayoría de los casos sin embargo, si el ponente lee su discurso tal como la ha escrito, lo hace porque es un

orador inseguro y los oradores inseguros hablan muy rápido. En este caso es mejor distanciarse del texto y no recurrir a éste excepto cuando no se ha oído bien una parte o para cotejar cifras o datos concretos. No hay que olvidar que traducir el texto a vista requiere otras dos operaciones cognitivas añadidas: leer y hacer una comparación entre el discurso pronunciado y el discurso escrito. No es necesario decir que este esfuerzo añadido cansará aún más al intérprete.

También es habitual que el orador decida distanciarse de su propia ponencia y comience a improvisar sobre la marcha. En este caso una rápida lectura de la ponencia antes de empezar o durante el turno del compañero nos ayudará a situarnos en el contexto pero no servirá de nada mientras estamos traduciendo. Sin embargo, esto suele ocurrir con oradores seguros, que dominan las técnicas de la comunicación y por lo tanto tampoco suponen ningún problema para los intérpretes. Con una buena organización en cabina y preparación de los documentos, los intérpretes pueden ahorrar bastante energía y tiempo y mejorar la calidad de la interpretación.

2.7.3. Los aspectos técnicos de la cabina

Los aspectos técnicos de una cabina de interpretación son claves en la calidad de la interpretación. Por eso la Asociación Internacional de Intérpretes de conferencia (AIIC) y el Servicio Común Interpretación-Conferencias (SCIC) de la Comisión Europea (UE) solicitaron a la Organización Internacional de Normalización (ISO) una norma internacional para regular los aspectos técnicos de las cabinas portátiles de interpretación simultánea para así proporcionar unas condiciones óptimas para la interpretación simultánea.

La concepción de una cabina portátil está determinada por cuatro condiciones:

a. la separación acústica de las distintas lenguas habladas simultáneamente;
b. una buena comunicación visual y auditiva en dos direcciones entre los intérpretes y los asistentes a la reunión;

c. unas condiciones de trabajo adecuadas para los intérpretes. Las cabinas son su lugar de trabajo, y dichas condiciones deben permitirles mantener el intenso esfuerzo de concentración necesario;
d. facilidad de manejo y montaje, y construcción ligera y a la vez robusta.

No siempre se cumplen estas condiciones lo que dificulta nuestra el trabajo y puede mermar la calidad de la interpretación. En estos casos, lo mejor es hacer constar las deficiencias técnicas al cliente para que lo comunique a la empresa encargada de la instalación técnica.

El intérprete puede hacer poco para mejorar las condiciones de trabajo en cabina pero hay dos instrumentos externos que le pueden facilitar el trabajo. Ya se ha mencionado el ordenador en el apartado sobre las nuevas tecnologías. El segundo son los auriculares. Aunque las empresas encargadas de la instalación técnica siempre deben proporcionar un juego a los intérpretes, a veces se encuentran en un estado lamentable. No siempre se ajustan bien a la cabeza, algunos tienen las almohadillas rotas o sucias, y otros no disponen de ellas. Por eso conviene que el intérprete cuente con unos auriculares propios de buena calidad que además se ajusten correctamente al oído. Ahora existen modelos que permiten ajustar el ángulo, la longitud y la inclinación de los auriculares para así obtener la máxima calidad de sonido. Con este tipo de auriculares los beneficios para el intérprete son los siguientes:

1) al poder ajustar bien los auriculares, podrá reducir el volumen de entrada y se cansará menos, rebajando también el volumen de su propia voz.
2) es más fácil dejar destapado un oído para escuchar la propia traducción y así producir una interpretación coherente.
3) es más higiénico.

2.7.4 La interpelación de los ponentes

El intérprete puede interpelar al ponente cuando tiene problemas de comprensión que se deban a la alta velocidad del discurso o a problemas técnicos de sonido. Cuando el ponente habla tan rápido que le es imposible al intérprete garantizar una calidad razonable de interpretación, el intérprete puede llamar con un timbre que tiene en la cabina. Todas las grandes organizaciones tienen estos timbres. Si no hay timbre, el intérprete puede optar por avisar que el ponente habla demasiado rápido para que le hagan saber que tiene que hablar más lento o puede hacer señas desde la cabina (siempre que el orador pueda ver al intérprete y que hayan convenido de antemano que le avise si el ritmo no es el adecuado). Los ponentes están cada vez más concienciados del hecho de que un ritmo demasiado alto dificulta la interpretación y sin interpretación tampoco hay comunicación.

También puede haber problemas de sonido porque el micrófono inalámbrico se haya quedado sin cobertura. Hay intérpretes que salen de la cabina para informar al público de que hay problemas de sonido mientras que otros intentan primero solucionarlo con el equipo de técnicos presentes en la sala. El intérprete no debe olvidar, sin embargo, que no es el protagonista de la reunión y que debe ser una persona discreta y flexible. Si los problemas de sonido persisten e imposibilitan la interpretación, el intérprete debe avisar que no podrá seguir traduciendo en estas condiciones y puede, como alternativa, ofrecer interpretación consecutiva o esperar hasta que los problemas se hayan solucionado.

2.7.5. La toma de notas.

Incluso en una interpretación simultánea, es frecuente que el intérprete tome notas. Eso sucede especialmente cuando el ponente da nombres o cifras. Esto lo suelen realizar tanto el intérprete activo como el compañero. La pérdida de las cifras es uno de los errores más frecuentes en interpretación simultánea.

También es útil tomar notas cuando el ponente enumera los temas que va a tratar en los próximos minutos, lo que permitirá al intérprete disponer de un

pequeño guión sobre la intervención. Por otro lado, si el intérprete necesita la ayuda de un compañero suele apuntarlo en un papel para así evitar cerrar el micrófono innecesariamente. Resulta inadmisible, a este respecto, susurrar la respuesta o la pregunta.

2.7.6. El cierre del micrófono.

A veces hay intérpretes que cierran el micrófono cuando tienen un problema de comprensión. Es una práctica inadmisible, especialmente cuando su interpretación sirve de 'relais' para otros compañeros. El intérprete sólo debe cerrar el micrófono cuando tiene que toser o cuando no interviene y quiere comentar algo a su compañero. En demasiadas ocasiones se oyen comentarios de los intérpretes porque olvidan cortar el micrófono cuando se encuentran ante un problema o quieren hacer un comentario.

Otro problema detectado con el cierre del micrófono es que luego olvidan encenderlo de nuevo, y así interrumpen el curso de la reunión porque los delegados que dependen de su interpretación protestan por no recibir la traducción. Para evitarlo, el intérprete dispone de dos botones: uno para el cierre del micrófono y otro 'mute' para toser.

Como conclusión podemos resaltar que el primer objetivo del intérprete es facilitar y posibilitar la comunicación entre personas. El intérprete debe conseguir una eficacia máxima de expresión, respetando el sentido del original de la manera más natural y correcta posible. El intérprete está al servicio de su cliente y tendrá que adaptarse no soólo al ponente sino también al público y a la situación. Eso requiere mucha habilidad mental del intérprete, un gran dominio de la lengua de llegada y mucha flexibilidad.

3. LAS APTITUDES EN LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA.

3.1. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO POR LA INVESTIGACIÓN REALIZADA SOBRE LAS APTITUDES

Como vimos en el capítulo anterior, la interpretación es una actividad cognitiva muy compleja que requiere muchas habilidades del intérprete. Frecuentemente se sugiere que el intérprete nace y no se hace. Walter Keiser (1978) propuso durante el simposio de la OTAN sobre lenguaje, interpretación y comunicación una lista de aptitudes que ha sido aceptada, desde entonces, por la mayoría de los autores.

D. Gerver realizó pruebas psicológicas sobre estudiantes de la Escuela de Traducción de la Universidad Politécnica de Londres para poder determinar el perfil de personalidad de los alumnos de interpretación. Sin embargo, ni estas pruebas ni otras realizadas con posterioridad para tratar de determinar las diferencias existentes entre el perfil del traductor y el del intérprete han podido concluir con una definición infalible de este "perfil". También Patricia Longley ha estudiado la posibilidad de determinar un perfil psicológico característico del intérprete. Las dos personas que más relevancia han tenido en los últimos años con referencia a las pruebas de aptitud son Sylvie Lambert de la Universidad de Ottawa (Canadá) y Barbara Moser, de la Escuela de Traducción e Interpretación del *Monterey Institute of International Studies* (actualmente directora de la ETI de Ginebra). Ellas han desarrollado varias pruebas de aptitud e incluso un curso de preparación para aspirantes a intérpretes.

En la actualidad, la mayoría de las escuelas que hacen pruebas de ingreso se centran más en pruebas de aptitud que en pruebas de personalidad.

3.2 LAS APTITUDES FUNDAMENTALES PROPUESTAS POR W. KEISER.

W. Keiser enumeró 13 aptitudes fundamentales para poder ser intérprete. Recogemos aquí las trece para a continuación comentarlas y explicarlas.

1. Un buen conocimiento de las lenguas de trabajo,
2. una buena capacidad de análisis,
3. una buena capacidad de síntesis,
4. una buena capacidad de extracción del sentido del discurso,
5. una buena capacidad de concentración,
6. una buena memoria a corto y largo plazo,
7. una voz y presentación aceptables,
8. curiosidad intelectual,
9. honradez intelectual,
10. tacto y cierto sentido diplomático,
11. una buena resistencia física,
12. una buena resistencia nerviosa y
13. buena salud

Muchos autores añaden una 14ª aptitud: una amplia cultura general. Algunas aptitudes son innatas, otras se pueden adquirir con el tiempo. Algunas son muy obvias, otras no tanto. Por eso conviene explicar brevemente en qué consiste cada una de ellas.

3.2.1. Un buen conocimiento de las lenguas de trabajo

En primer lugar y aunque parezca obvio, el intérprete debe tener un excelente conocimiento de sus lenguas de trabajo. Entre lo que se considera lenguas de trabajo se hace una distinción entre lenguas activas y pasivas. La lengua activa es

la lengua de trabajo de y hacia la que trabaja el intérprete. El intérprete sólo traducirá de las lenguas pasivas, pero nunca hacia ellas. Algunos intérpretes o aspirantes piensan que, por tanto, el conocimiento de la lengua pasiva puede ser reducido y nada es menos cierto. El intérprete debe entender a la perfección lo que dice el ponente en la lengua pasiva, simplemente no se espera del intérprete que haga la interpretación a la lengua pasiva. Para poder entender todo (incluido matices, referentes culturales, implícitos culturales etc.) al intérprete no le bastará con "conocimientos de ...." para considerar dicho idioma como lengua de trabajo. No se pueden permitir errores por falta de conocimientos o comprensión del idioma que el intérprete dice tener como lengua pasiva o activa. A menudo, también se olvida la propia lengua materna, ya que, aparentemente, ésta no requiere el esfuerzo de aprendizaje que pueden requerir las lenguas extranjeras. El intérprete debe, por tanto, estar al día con las expresiones y neologismos de su propia lengua materna y procurar mejorar el empleo de la misma. El esfuerzo de mejorar el dominio de la propia lengua debe convertirse en un hábito.

Como ya apuntamos antes, el intérprete es mediador entre culturas y, por eso, el conocimiento no se reduce sólo al conocimiento de la lengua, sino también de la cultura y las instituciones de los países donde se habla dicho idioma. Los términos institucionales son términos muy complicados y no suelen tener equivalente directo pero el intérprete debe saber reconocerlos para poder traducirlos correctamente a la lengua de llegada con una paráfrasis, una explicación o como considere oportuno.

Dentro de la misma comunidad lingüística pueden existir términos distintos (variedades diatópicas, diastráticas o diafásicas; casos de polisemia, etc.) y el intérprete debe conocerlos para no cometer errores. Se puede ilustrar con un ejemplo. La comunidad holandesa (de los Países Bajos) y la flamenca (del norte de Bélgica) comparten el mismo idioma, el neerlandés (erróneamente llamado holandés en España, que sería la variante regional que se habla en los Países Bajos y no la variante flamenca que se habla en Bélgica). Aunque la mayor parte

de las palabras son compartidas en ambas variedades del neerlandés, las diferencias surgen en términos institucionales que son muy distintos. La cabina neerlandesa en España es compartida por intérpretes de ambas regiones y el público también. Los problemas surgen cuando hay que optar por uno u otro término en función del público. Así, el término Audiencia Provincial sería en flamenco "Hof van Assissen" y en holandés "Gerechtshof". Si el traductor opta por el primer término el público holandés no lo entenderá, si opta por el segundo, los flamencos entenderán que se trata de un tribunal cualquiera. Si dichos problemas surgen en comunidades lingüísticas muy pequeñas y muy cercanas, no es difícil imaginarse lo que puede pasar con comunidades mucho más grandes y distantes como la inglesa o la española. Por eso, el intérprete debe saber, por lo menos, por qué toma ciertas decisiones para poder actuar en consecuencia. Una vez que opta por una comunidad lingüística tendrá que ser coherente durante el resto de su intervención y no cambiar de registro.

Como plantea M. Siguán Soler (Peralbo et. Al. 1998:74) el hecho más importante que es necesario tener en cuenta en relación con las diferencias en los significados de las lenguas es que no ocurren al azar, debido a la arbitrariedad de los signos o de la mayor o menor riqueza de cada lengua, sino que resultan de que el conjunto de los significados de una lengua constituye un todo coherente y solidario de la cultura que se expresa en aquella lengua. La lengua entonces, no es sólo un medio de comunicación entre los individuos sino que se inscribe en una cultura determinada a la que sirve de vehículo y a la que expresa en sus elementos y su estructura. Así cuando un niño adquiere una lengua no sólo adquiere un determinado medio de comunicación, sino que asimila la cultura que se expresa a través de la lengua

3.2.2 Capacidad de análisis y de síntesis.

Como apuntamos en el primer capitulo, el intérprete debe analizar constantemente el mensaje entrante para poder tomar decisiones acerca de la interpretación hacia la lengua de llegada. Al no poder traducir palabra por

palabra, tiene que tener o al menos desarrollar una gran capacidad de análisis. Sin dicha capacidad jamás podrá hacer una buena traducción. También necesita una buena capacidad de síntesis para poder recurrir a las estrategias mencionadas en el punto 2.6. Difícilmente podrá simplificar, generalizar u omitir deliberadamente partes o elementos del discurso sin capacidad de síntesis.

Los alumnos suelen tener un déficit muy grande en análisis y síntesis quizá porque ya no hay costumbre de lectura analítica en las escuelas secundarias o porque entran cada vez más alumnos de la "generación de la imagen instantánea", con una capacidad de análisis menos desarrollada por innecesaria para ellos. Durante los cuatro años de carrera los alumnos pueden perfectamente mejorar dichas capacidades cuando también las clases de traducción o de lengua se aprovechan para hacer ejercicios de análisis y síntesis. Al ser la base de una interpretación correcta no se debería obviar la importancia de estas aptitudes.

3.2.3. Una buena capacidad de extracción intuitiva del sentido del discurso

Aunque a D. Gile prefiere dudar sobre la definición de este concepto, desde mi experiencia, la capacidad intuitiva de extracción del sentido del discurso tiene que ver con la capacidad que el intérprete desarrolla para anticipar e intuitivamente captar el sentido del discurso. Volviendo al ejemplo del capitulo segundo: "Door de Nederlandse regering voorgestelde en door de Belgische regering gesteunde, en in de huidige omstandigheden heel begrijpelijke maar misschien te gehaaste **amendementen**...."

Aunque el intérprete no recibe la información clave (el sujeto) hasta después de 22 palabras, intuirá que se trata de algún tipo de medida ya que los gobiernos siempre proponen acciones o medidas. De ambas palabras, la palabra medida es la más neutral y permite, con una pequeña rectificación, hacer una interpretación correcta sin alterar el sentido de la frase. En la solución propuesta diría "El gobierno holandés ha propuesto unas **"medidas"** apoyadas por el gobierno belga.

Dichas medidas son comprensibles en las circunstancias actuales aunque quizá algo precipitadas. Se trata de enmiendas ...

Sólo puede tomar esta decisión porque intuye que la frase tendrá este desarrollo. La intuición es un factor importante en la interpretación y sobre el que no es fácil enocntrar bibliografía solvente. Se desarrolla con los años y con la experiencia pero en algunas combinaciones lingüísticas se desarrolla muy pronto por imperiosa necesidad. El intérprete de neerlandés o alemán simplemente no puede esperar hasta oir el verbo y tendrá que estar más atento al contenido del mensaje que su colega de otras combinaciones. Al estar más atento también almacenará más soluciones para poder traducir de forma intuitiva.

En los discursos políticos en inglés vuelve con mucha frecuencia la enunciación "for political, social and economic *reasons*" : el intérprete atento no necesita escuchar la palabra *reasons*, ya sabe al inicio de la frase que el ponente utilizará la palabra razones porque en el 90% de los casos acabará con razones. Esta es la capacidad intuitiva de extracción del sentido. Tiene que ver también con la oratoria, con las fórmulas retóricas específicas en los discursos y con la regularidad con la que son utilizadas. En la memoria, el intérprete tendrá varias soluciones almacenadas que puede utilizar cuando frases parecidas surgen en una interpretación nueva.

3.2.4. Una buena capacidad de concentración

Sin concentración no hay interpretación. El intérprete tiene que poder dividir su atención. Tiene que concentrarse para poder escuchar y poder comprender y traducir. Cuantas más operaciones se hacen al mismo tiempo, más posibilidad de cometer errores. La concentración también puede ser educada y desarrollada. Hay intérpretes que se concentran mejor cerrando los ojos cuando están traduciendo mientras que otros prefieren ver los movimientos del ponente para poder concentrarse.

Los alumnos deben ejercitar durante la carrera cómo concentrarse mejor. Puede haber muchas distracciones durante la interpretación. En muchas reuniones los delegados se levantan constantemente para ausentarse de la sala, los camareros pueden entrar para servir el café a todos los participantes, puede haber interrupciones porque el servicio técnico está fallando o incluso el propio compañero puede volcar su vaso de agua al salir de la cabina. Para no dejarse distraer por estas incidencias el intérprete necesita saber concentrarse en lo esencial: el discurso y su traducción.

3.2.5. Una buena memoria a corto y a largo plazo.

En el capitulo cuarto abordaremos con más detalle el estudio tanto de las memorias a corto y a largo plazo, como de la memoria operativa ya que la memoria desempeña un papel fundamental en la interpretación.

El intérprete no siempre tiene mucho tiempo para preparar un congreso. Puede que sea contratado la víspera para hacer una interpretación o incluso unas horas antes de la reunión. Sea cual sea el tiempo de preparación de que disponga, tendrá que preparar el vocabulario correspondiente. Cuando se trate de un tema ya trabajado utilizará el glosario confeccionado en otra ocasión y si no es el caso, tendrá que elaborarlo para poder estudiar la terminología específica. Dicho glosario puede contener hasta varios miles de términos y hay que intentar memorizar el máximo número posible de ellos.

La memoria a corto plazo es fundamental para recordar el principio de la frase y poder acabarla gramaticalmente de forma correcta, para transmitir el mensaje intencionado del ponente de manera precisa y fiel. Muchas veces podría parecer que sólo el intérprete que trabaja en interpretación consecutiva necesita una buena memoria a corto plazo, dado que, supuestamente el esfuerzo del intérprete simultáneo se reduce a repetir lo que está diciendo el ponente. Sin embargo, no es así. El intérprete simultáneo tiene necesidad de la memoria en

todos los niveles, ya que no debe traducir palabra por palabra sino reformular la información recibida.

3.2.6. Una voz y presentación aceptables

Ya que el intérprete es un comunicador tiene que tener buena voz. Es su herramienta de trabajo y sin ella no podrá trabajar. Los intérpretes trabajan 7 horas o más al día hablando. La interpretación es escuchada por el público a veces a través de auriculares (simultánea) o en directo (consecutiva y enlace). Huelga decir que el intérprete tiene que tener una voz firme, clara y con un tono ni demasiado grave ni demasiado agudo. Cuando se utiliza la voz de manera profesional como herramienta de trabajo, hay que cuidarla bien. Así conviene aprender a no sobrecargar la voz, siendo útil conocer las técnicas de respiración que emplean en canto o quienes tocan instrumentos de viento.

Una buena respiración y un correcto uso del diafragma para apoyar la voz, podrán mejorar la calidad de la voz sin cansarla. La respiración correcta al mismo tiempo mejora la concentración y permite controlar mejor el miedo y el nerviosismo. No es frecuente que se impartan clases de técnica de la voz en la formación del intérprete, aunque es un recurso importante para garantizar una calidad global del producto final.

El intérprete también debe cuidar su presentación. El intérprete es una persona discreta y diplomática ya que no es nunca el protagonista de ninguna reunión sino la persona que posibilita la comunicación. Por tanto, su imagen debe permanecer en segundo plano. Su vestimenta será correcta y discreta según las circunstancias en las que trabaje. Si es el intérprete en una reunión de ministros no podrá vestir con vaqueros. Si es el intérprete de un congreso de roqueros, músicos o cineastas no hace falta que vista traje de chaqueta o que se ponga corbata. Se pide del intérprete una presentación aceptable acorde con la reunión. Para las mujeres conviene recordar que no hace falta vestirse como si de una fiesta de gala se tratara, ni siquiera cuando se va a interpretar para el primer

ministro. Viene al caso una anécdota que cuenta como se confundió al intérprete con la mujer de un alto mandatario de visita en España por la cantidad de joyas que llevaba puestas. Se requiere del intérprete no sólo discreción en su trabajo – el código deontológico impide a los intérpretes desvelar ninguna información a la que pueden haber tenido acceso durante el ejercicio de su profesión – sino también en su imagen y vestimenta.

3.2.7. Curiosidad intelectual, honradez intelectual y amplia cultura general.

A lo largo de su carrera profesional el intérprete tendrá la suerte de aprender de muchas nuevas tecnologías, descubrimientos científicos y médicos, o de conocer información privilegiada. Muchas veces el intérprete es el primero en acceder a información muy nueva e incluso confidencial. Es una oportunidad única que no debe despreciar, más bien al contrario, le debe estimular para aprender cada vez más, interesarse por nuevos temas y nuevas especializaciones. También en el ámbito cultural es una persona afortunada ya que aprende de nuevas culturas y nuevas costumbres y las hace conocer a los demás.

Para poder estar al día en las especializaciones que elegirá el intérprete, tendrá que leer mucho y buscar información reciente sobre los temas que va tratar en los congresos. La búsqueda de información paralela y complementaria es cada vez más fácil gracias a la disponibilidad de información en Internet – aunque hay que tener cuidado con los glosarios que se ofrecen en la red. Para los intérpretes que tienen lenguas de trabajo consideradas "exóticas" la existencia de Internet ha supuesto un avance sustancial con respecto a la obtención de información complementaria.

Unida a la curiosidad intelectual va la honradez intelectual. Un intérprete no debe trabajar con lenguas que no domina argumentando que son lenguas pasivas. Si el intérprete no puede garantizar la perfecta comprensión de todas las lenguas y la expresión en la(s) lengua(s) activa(s), no debería ofrecer sus servicios en ellas. También debe evitar aceptar trabajos sobre temas o de especializaciones que no

domina. No se puede aceptar cualquier trabajo si no hay tiempo suficiente para prepararlo adecuadamente.

No obstante, el intérprete puede especializarse en varios temas. Dicha especialización le permitirá adquirir suficientes conocimientos básicos para poder aceptar trabajos relacionados con el tema aun con poco tiempo de antelación. No hay que olvidar que, por lo general, el público está compuesto por expertos en la materia y no se puede aceptar que un intérprete cometa constantemente errores por falta de conocimientos básicos en ello. El resultado es una interpretación totalmente errónea y en estos casos el público prefiere prescindir del intérprete y escuchar la ponencia en su versión original porque perciben que aun con su deficiente conocimiento de la lengua extranjera podrán captar más información que con la interpretación simultánea deficiente. Un mínimo de ética profesional obliga a no aceptar trabajos para los que no se está cualificado o preparado.

Al intérprete principiante se le recomienda aceptar sólo aquellos trabajos para los que disponga del tiempo suficiente para su correcta preparación. Así el cliente quedará satisfecho y volverá a contratarlo. Hoy en día hay mucha competencia en las lenguas mayoritarias por lo que el intérprete principiante no puede arriesgarse a cometer estos errores al comienzo de su carrera.

El punto que Keiser no menciona, pero que muchos autores ven como la continuación de la curiosidad intelectual, es la cultura general. Desgraciadamente, el nivel de la cultura general es muy bajo entre los estudiantes en la actualidad. A título ilustrativo se recogen en el apéndice primero los resultados de las pruebas de cultura general realizadas en el centro universitario Cluny-ISEIT de Madrid entre todos los alumnos de la licenciatura de Traducción e Interpretación. Los alumnos accedían a la Licenciatura con escasos conocimientos de la actualidad política, cultural y económica.

A lo largo de los años, estimulados por profesores que les recomiendan o exigen leer un periódico a diario de cada idioma que estudian, van afianzando sus conocimientos de cultura general. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran que aún después de un tiempo un número demasiado alto de alumnos no tienen ni siquiera el nivel mínimo requerido. Un intérprete debe estar al tanto de la actualidad política, económica, cultural y científica porque en las intervenciones y en los discursos se hacen constantemente referencias a esta actualidad.

Los alumnos deben saber, como mínimo, quiénes son los ministros de los países de mayor relevancia de sus lenguas de trabajo. A este respecto, en un comité de empresas, cuando hablan los representantes sindicales, no es inusual que se refieren a los ministros de asuntos sociales o de trabajo simplemente con el apellido y nunca con el cargo. Si el intérprete no lo ha captado a la primera, habrá perdido el sentido de la frase. La cultura general también le ayudará a entender ciertos comportamientos entre las delegaciones. Así, si hay reuniones donde delegaciones de países en guerra comparten sala, habrá muchos implícitos en lo que dicen que el intérprete sólo captará si conoce la situación política actual o reciente.

A menudo, los votos a favor de un proyecto de resolución en los organismos internacionales estarán supeditados a las relaciones existentes entre los países representados en la reunión. No resulta nada inusual que países como la República Democrática del Congo y Ruanda tengan siempre votos opuestos y que Cuba, Irán o Venezuela voten en contra de las resoluciones propuestas por EEUU. En España, los alumnos tienen muy pocos conocimientos de la historia internacional del siglo XX. Apenas han estudiado los grandes conflictos internacionales después de la II Guerra Mundial. Un ejemplo flagrante es la poca información que tienen sobre las estructuras políticas que tienen de los últimos países que han entrado en la Unión Europea porque pertenecían al bloque comunista y apenas han sido estudiados.

Para que los alumnos puedan adquirir conocimientos culturales e institucionales de los países de las lenguas de trabajo, conviene que después de sus estudios pasen una temporada larga en estos países para sumergirse en la cultura, para aprender las costumbres, para entender los implícitos y los hábitos culturales ya que en el aula no se puede enseñar todo. Además, con esta estancia afianzarán sus conocimientos lingüísticos, lo que les ayudará a trabajar con más soltura una vez de vuelta a su país de origen.

.

3.2.8 El tacto y sentido diplomático.

Ya apuntamos anteriormente que el intérprete nunca es el protagonista y que debe permanecer en un discreto segundo plano. El intérprete es el mediador entre dos personas que necesitan de su ayuda para poder comunicarse. Muchas veces recibe información privilegiada antes que los asistentes de un congreso o tiene que interpretar una reunión donde se da información confidencial. El intérprete no puede dar, bajo ningún concepto, esta información a nadie, ni consultar con nadie las dudas que pueda tener. A menudo se pide al intérprete devolver la información que se le ha proporcionado para poder preparar la reunión para evitar que estos documentos sean utilizados a posteriori.

El intérprete se convierte en aliado de su cliente. Este cuenta con el intérprete para conseguir su objetivo y espera lealtad. Aunque el intérprete como persona puede no estar de acuerdo con lo que se está diciendo, no podrá nunca interferir en el curso de la reunión dando sus propias opiniones o tergiversando el contenido por dar una interpretación sesgada. Además, se verá envuelto en muchas situaciones difíciles o incómodas pero deberá mostrar flexibilidad y sentido diplomático.

3.2.9 Buena resistencia física y nerviosa y buena salud.

El intérprete trabaja muchas horas seguidas en una cabina de dimensiones reducidas. La concentración y la división de la atención son operaciones mentales que requieren un esfuerzo muy grande por su parte. El intérprete debe estar en buena forma física para poder soportar la tensión. Casi todos los intérpretes están nerviosos o inquietos antes de empezar el trabajo porque no saben qué va a pasar, cómo hablarán los ponentes ni si van a utilizar términos desconocidos. Esta situación de estrés genera adrenalina, que en determinadas dosis es buena para poder trabajar y estimular la concentración. No así el pánico. Al comienzo de su carrera profesional, el intérprete sentirá incluso miedo. Tendrá que avisar a su compañero de cabina de que ayude si los nervios le llevan a una situación de bloqueo. Si con los años el pánico no desaparece, tendrá que contemplar la posibilidad de dedicarse a otra profesión.

En ocasiones ourre que algunos participantes se quejan de la calidad de la interpretación o hacen comentarios indebidos en la comida sin dirigirse directamente al intérprete en cuestión. Son situaciones muy incómodas que no ayudan a trabajar mejor, pero el intérprete tendrá que aprender a encajar estos comentarios. Si siente que está realizando mal su trabajo, debe pedir a su compañero que le ayude o intentar hacer su trabajo lo mejor posible. En algunas ocasiones, la causa del problema no gravita sobre el intérprete sino sobre otros por no haber informado bien de la combinación lingüística ni del tema del congreso. También puede ser porque el intérprete solicitado sea de interpretación consecutiva pero el cliente, por desconocimiento haya pedido un intérprete simultáneo ya que, aunque muchos intérpretes trabajan en ambas modalidades, no todos los intérpretes de simultánea hacen buenas interpretaciones consecutivas o al contrario. La honradez del intérprete en este momento debe guiar la decisión que tomará antes de empezar el trabajo. Si las condiciones de trabajo o la modalidad de la interpretación no son las contratadas y opta por seguir trabajando, conviene que informe de esta situación o al organizador o al cliente y al público, para que lo tengan en cuenta. Así evitará la incómoda situación de

tener que disculparse posteriormente ante un público previsiblemente molesto por su rendimiento.

Cuando Keiser hablaba de buena salud, es probable que se refiriera a que el intérprete no puede tener enfermedades que le imposibiliten realizar el esfuerzo físico que representa una sesión, ni obviamente problemas de oído. Conviene que el intérprete se haga controlar con regularidad la audición. Muchos intérpretes trabajan con el volumen demasiado alto. Lo hacen porque no quieren perder nada del discurso. Esto provoca también que hablen más alto para poder escucharse a sí mismos y elevando cada vez más su voz y el volumen del auricular. Esta situación no es sólo perniciosa para la propia salud sino también para la comodidad del oyente (público). Resulta agotador escuchar a una persona que está gritando en el micrófono durante horas.

3.3. LAS PRUEBAS DE SELECCIÓN.

Como se puede desprender de la lista de aptitudes fundamentales propuestas por Walter Keiser, hay aptitudes determinadas por los aspectos cognitivos - comprensión, procesamiento, memoria, atención (simultaneidad de hablar y escuchar) – que facilitarán la destreza del alumno. También hay aptitudes determinadas por las características personales del alumno (elasticidad, aguante nervioso, salud, etc) y por los conocimientos previos (cultura general, conocimientos de la(s) lengua(s) extranjera(s), etc.).

Mientras que antaño el conocimiento de algunas lenguas extranjeras y las dotes naturales eran suficiente para poder hacer carrera en la interpretación, el paso del tiempo ha aumentado la exigencia de calidad, quedando claro que el conocimiento de lenguas extranjeras es sólo un prerrequisito para poder ser intérprete y que el aspirante debe tener algunas cualidades antes incluso de empezar su formación. Existen varios tipos de pruebas de aptitud, dependiendo

del programa de formación (cursos intensivos o carreras universitarias de 4 años de duración).

Las pruebas de aptitud se hacen 1) antes de iniciar la carrera de traducción-interpretación (licenciatura), no haciendo más pruebas hasta que no acabe el programa; 2) antes de admitir los alumnos a la carrera de traducción-interpretación, pero haciendo pruebas complementarias después de 2 años a aquellos alumnos que optan por la interpretación en vez de por la traducción[3] ; 3) antes de admitir a los alumnos a un curso de interpretación de postgrado de larga duración (hasta 2 años); 4) antes de admitir los alumnos a un curso de interpretación de postgrado corto e intensivo (6-9 meses). Las pruebas de aptitud pueden ser eliminatorias o pueden simplemente servir a los profesores y alumnos como guía.

Finalmente, hay pruebas que duran un día mientras que otras se hacen a lo largo de varias semanas o incluso meses, en los que el grado de progreso del alumno será el factor determinante de la admisión. Las pruebas evalúan lo siguiente: conocimientos, habilidades y personalidad.

3.3.1. Conocimiento de las lenguas de trabajo y de cultura general

El conocimiento de la lengua materna y de las lenguas extranjeras puede ser evaluado con traducciones escritas y entrevistas orales. En muchas escuelas, la traducción escrita sigue siendo un prerrequisito para entrar en el programa de interpretación. No suele hacerse mucha distinción entre conocimiento pasivo o activo de un idioma ni se evalúan los registros, estilos y expresiones en la lengua materna. También puede tenerse en cuenta el progreso en el conocimiento de las lenguas: así, los alumnos deberían acceder a los cursos intensivos con un nivel de

[3] Para carreras que tienen el sistema de formación de manera que imparten en el primer ciclo de dos años asignaturas comunes a traductores e intérpretes, con asignaturas de traducción y formación general, y que permiten la especialización en traducción o interpretación en el segundo ciclo.

conocimientos lingüísticos muy superiores a los exigibles para un programa de larga duración (4 años).

Aunque todos los formadores coinciden en que los intérpretes deben tener una amplia cultura general, en las pruebas de cultura general no suelen obtener buenos resultados. La experiencia propia ha demostrado que los alumnos empiezan a interesarse por temas de actualidad y conocimientos generales a medida que van notando que les resulta útil en la interpretación. La motivación para mejorar en la interpretación también les estimula a adquirir más conocimientos generales. Los resultados de las pruebas de cultura general realizadas en todos los cursos de la licenciatura en Traducción e Interpretación en Cluny-ISEIT que vienen recogidos en el apéndice primero, corroboran esta tendencia.

3.3.2. Habilidades.

La comprensión de un mensaje requiere aparte de los conocimientos lingüísticos una notable capacidad de análisis. Las pruebas escritas pueden evaluar la capacidad de análisis y de síntesis, pero no pueden evaluar la rapidez de análisis, la comprensión oral y la capacidad de la memoria.

La velocidad de la comprensión oral puede ser evaluada con una prueba oral en la que paulatinamente se aumenta la velocidad y complejidad del mensaje. Existen pruebas de capacidad de memoria pero deben ser aplicadas con precaución. Se debe dar preferencia a examinar la memoria para ideas completas y relaciones lógicas antes que la memoria de hechos aislados.

La simultaneidad de habla y escucha se adquiere durante la formación, y, por lo tanto, el no tenerla no supone un obstáculo previo para los alumnos. Según Barbara Moser, sólo la evaluación continua o a largo plazo puede dar una respuesta definitiva. Las pruebas de *shadowing* se utilizan para detectar la

habilidad que presenta el candidato o alumno a la hora de escuchar y hablar al mismo tiempo.

También se debe evaluar la voz y la dicción durante las pruebas de selección, ya que los errores o deficiencias difícilmente podrán ser corregidos durante un periodo de formación que dura relativamente poco tiempo.

3.3.3. Características personales.

Ya que una prueba cualquiera representa una situación de estrés, es preferible evaluar la tolerancia al estrés y la resistencia nerviosa a lo largo de la formación. Durante la interpretación, el intérprete está expuesto a varios tipos de estrés: la velocidad del ponente, su acento, la dificultad del tema, las malas condiciones de trabajo, el compañero de cabina, la falta de preparación del tema, la presencia de cámaras de televisión para una conexión en directo, el número de horas o días trabajados, la condición física del intérprete ese día, etc. Obviamente, no se podrá observar cómo reacciona el aspirante a todos estos tipos de estrés durante unas pruebas de admisión. Se trata de evaluar si el candidato será capaz de aumentar su resistencia al estrés durante la formación y su carrera profesional.

También se ha de observar la flexibilidad del candidato. Para evaluar el grado de "flexibilidad" y "adaptación" del alumno es recomendable observar el candidato durante un tiempo, ya que, con la práctica, puede ir aumentando su flexibilidad y resistencia ante largas sesiones de trabajo.

3.4. LAS PRUEBAS DE APTITUD PROPUESTAS POR SYLVIE LAMBERT Y BARBARA MOSER-MERCER.

Basándose en las aptitudes necesarias para la interpretación, Lambert (1992) y Moser (1985 y 1994) proponen varias pruebas para la selección de alumnos de interpretación.

Existe consenso entre los formadores de intérpretes y los intérpretes profesionales de que, el alumno y futuro intérprete no deba (necesariamente) reunir las 13 cualidades que Keiser enumeraba, pero que, como mínimo, deba reunir las siguientes habilidades:

- conocimiento profundo de las lenguas y culturas activas y pasivas,
- capacidad de captar rápidamente y transmitir la idea principal de lo que se está diciendo,
- capacidad de proyectar información con confianza y una buena voz,
- amplia cultura e interés general y estar dispuesto a adquirir nueva información y
- capacidad de trabajar en equipo.

Para poder evaluar a los candidatos acerca de estas habilidades, Sylvie Lambert propone que la prueba de ingreso incluya los siguientes ejercicios: *shadowing, cloze*, traducción e interpretación a vista, test de memoria y entrevista.

3.4.1. Shadowing.

El *Shadowing* es una tarea de audición en la que se debe vocalizar de inmediato todo estimulo auditivo presentado, es decir, consiste en una repetición palabra por palabra en el mismo idioma de un mensaje que se recibe a a través de unos auriculares. Se utiliza para entrenar a los intérpretes principiantes a hablar y escuchar de manera simultánea en su propio idioma antes de intentar traducir el mensaje que escuchan en otro idioma. Hablar y escuchar a la vez no es una habilidad innata. Se adquiere con la práctica.

Según Barik (1973), sin embargo, hay alumnos, e incluso intérpretes profesionales, que nunca lo consiguen del todo. Estos intentarán traducir la mayor parte del mensaje durante las pausas del ponente y reducir el tiempo que están hablando a la vez que el ponente.

Existen dos tipos de pruebas de *shadowing*. Ambas pueden servir como pruebas de selección de intérpretes. El *Phonemic Shadowing* implica la repetición de sonidos exactamente como se han escuchado, sin esperar la palabra entera ni buscar su sentido para que el alumno quede justo detrás del ponente. La otra forma es el *phrase shadowing*, que requiere que el alumno repita el discurso dejando una pequeña distancia entre su discurso y el del ponente, esperando hasta que tenga una unidad de sentido antes de empezar a traducir. Lambert sugiere que aunque ambas pruebas pueden ser utilizadas durante las pruebas de selección se debe empezar con la repetición fonémica antes de proceder con la de frases. Además, la repetición fonémica permite observar si el candidato tiene problemas con el aspecto mecánico de la interpretación, es decir, la simultaneidad de habla y escucha. Una vez superada esta prueba en las lenguas de trabajo, se puede hacer la prueba de la repetición de frases aunque quizá más que para la selección de candidatos resulta más útil en el periodo de formación.

El ejercicio de *shadowing* también permite evaluar los conocimientos lingüísticos de los candidatos en sus lenguas de trabajo. Rosenberg y Lambert (1974) han demostrado que no se puede repetir lo que no se ha entendido, así se puede deducir que si un alumno no es capaz de hacer el ejercicio de *shadowing* en una lengua pasiva, no tiene competencia lingüística suficiente para empezar el curso de formación.

Los ejercicios de *shadowing* pueden ser adaptados para introducir elementos nuevos que permitan ver la evolución de los alumnos, como son el aumento de la velocidad, la complejidad, la introducción de ruido o de elementos no lógicos.

3.4.2. Cloze.

Otro ejercicio que propone Lambert (1992) se llama *cloze*, y consiste en omitir palabras en un texto y pedir a los candidatos que rellenen los espacios vacíos. El término *cloze* viene del concepto psicológico de *closure* que es la percepción de un conjunto de entradas auditivas y visuales que en realidad no es completo. Con

el *closure*, las partes que faltan son ignoradas o compensadas por proyecciones basadas en la experiencia adquirida en el pasado.

Ya que uno de los fundamentos de la habilidad lingüística es la capacidad de anticipar elementos de una secuencia dentro de unos límites temporales, John Long (Gerver et al. 1989) desarrolló una prueba oral de la prueba de *cloze* para la selección de intérpretes. La prueba se puede hacer tanto en la lengua materna del candidato como en las otras lenguas de trabajo. La idea es que cuántos más conocimientos se tienen de un idioma, menos difícil es completar las frases en dicho idioma. Hay dos baremos de evaluación: el primero por las palabras exactas que han encontrado y la segunda por los sinónimos aceptables.

La prueba es muy versátil, ya que no sólo se emplea para lo que fue concebida, sino también para evaluar otro tipo de habilidades. Por ejemplo, las pruebas de *cloze* pueden ser utilizadas para comprobar en qué grado los alumnos se mantienen informados de los últimos acontecimientos en la vida cultural, política, económica etc.

3.4.3. Traducción a vista.

Según Barbara Moser la traducción a vista tiene más que ver con la interpretación que con la traducción, a pesar de ser un ejercicio que implica la traducción de información visual y escrita, pues conjuga elementos tales como la restricción temporal, la anticipación, la búsqueda de la idea y el carácter oral del ejercicio.

El ejercicio de la traducción a vista permite observar ciertas habilidades de comunicación en los candidatos. La traducción a vista también sirve para aprender a anticipar la idea, acabar una frase empezada, buscar sinónimos o paráfrasis donde no se conoce el término, etc.: es decir, la técnica de la interpretación simultánea como se ha descrito en el capítulo 2.

3.4.4. Pruebas de memoria.

Los intérpretes deben recordar y entender la información transmitida en el discurso. Por eso se hacen pruebas de memoria de textos. Las pruebas consisten en textos breves de unas 65 palabras, agrupadas en 24 unidades de memoria. Los alumnos reciben una puntuación dependiendo del número de unidades de memoria que han recordado. Las pruebas pretenden evaluar la capacidad de retención de los candidatos. En la Universidad de Ottawa, S. Lambert también introduce una versión de prueba de memoria de texto traducido, o con la que, aparte de la capacidad de retención, también se evalúan los conocimientos lingüísticos de los candidatos.

3.4.5. Entrevista.

Los profesores del programa hacen una entrevista personal del candidato que dura de entre 20 y 30 minutos. Con esta entrevista pretenden averiguar principalmente: la destreza del candidato en sus lenguas de trabajo y el nivel de cultura general y de conocimientos de temas de actualidad. Las entrevistas suelen tener lugar en todas las lenguas de trabajo.

3.4.6. Conclusión.

Con estas pruebas S. Lambert obtiene información suficiente del candidato de las características generalmente consideradas necesarias para poder ser admitido a un curso de interpretación de conferencias.

1. *Las pruebas dan una clara evaluación de la destreza de los candidatos en sus lenguas de trabajo*. Se requiere un nivel muy alto en la lengua de trabajo y más importante aun, un claro dominio de la lengua materna.

2. *Todas las pruebas determinan la capacidad del candidato de transmitir el sentido de manera correcta,* independientemente de la forma, tanto en la misma lengua como en otra.

3. *Se evalúa el nivel de conocimiento general del candidato* y, en especial, en temas de actualidad.

4. *Los componentes orales del examen permiten evaluar la pronunciación y enunciación del candidato en las lenguas de trabajo*. La calidad de la voz desempeñará un papel importante en el proceso de selección: por ejemplo, los candidatos que susurran durante las pruebas de *shadowing* son, por regla general, descartados.

5. *Las pruebas dan pistas sobre dos características necesarias para la interpretación*: en primer lugar, los candidatos deben poder resistir el estrés propio de una prueba de selección. Dicha capacidad se observa especialmente en aquellas en las que el nivel de dificultad aumenta (pruebas de memoria, *shadowing* y traducción a vista). Si el candidato tiene problemas con la situación de estrés de la prueba, será descartado. Se evalúa positivamente la valentía de los candidatos y su perseverancia a pesar de no hacer muy bien las pruebas. También deben demostrar una cierto nivel de seguridad: los candidatos inseguros no suelen convencer en sus prestaciones y difícilmente lo harán como intérpretes profesionales. El nivel de seguridad del candidato se puede medir durante las pruebas de selección en la voz y en su capacidad de convencer.

6. *Las pruebas dan una pista sobre las habilidades específicamente relacionadas con la interpretación.* Principalmente sobre la simultaneidad para hablar y escuchar, considerada fundamental para la interpretación simultánea y, en segundo lugar, la capacidad de memoria (capacidad de retención y recuerdo).

Como conclusión, se puede decir que aunque estas pruebas no constituyen un método infalible para la selección de intérpretes o para garantizar el éxito profesional de los candidatos que las superen, desaniman a aquellos candidatos que de ninguna manera podrían haberse dedicado con éxito a la profesión.

Como alternativa, Barbara Moser ha desarrollado un curso de 10 semanas en el que se preparan 4 tipos de ejercicios. La ventaja que ofrece el curso sobre la prueba de selección, es que permite al profesor hacerse una idea más clara del potencial del candidato ya que también puede evaluar el progreso y la evolución del candidato. Los cuatro ejercicios que propone son: shadowing, ejercicios de memoria, paráfrasis y procesamiento de cifras.

3.5. LAS PRUEBAS DE SELECCIÓN DENTRO DEL CONTEXTO ESPAÑOL.

Como ya dijimos al principio de este capítulo, las pruebas de selección dependen del tipo de formación que se pretende ofrecer. B. Moser y S. Lambert han desarrollado las pruebas de selección para candidatos que desean entrar en un programa de formación específica para intérpretes de conferencia (un postgrado, por regla general). En España, el plan de estudios de la licenciatura no está diseñado de esta manera. La especialidad de interpretación no es opcional sino obligatoria para todos los alumnos de traducción e interpretación. Esto implica, por un lado, que las exigencias no pueden ser tan altas como para un postgrado. Los candidatos no podrán tener el mismo nivel de destreza en las técnicas de interpretación si tienen que compartir el horario con horas de traducción. Como es obligatorio para todos, hay que bajar inevitablemente los niveles de excelencia en interpretación con respecto a la formación de postgrado que ofrecen otras universidades en el extranjero o en algunas universidades españolas. Se conviene en admitir que de todos los alumnos matriculados en la licenciatura de traducción e interpretación sólo un pequeño porcentaje consigue acceder a la formación especializada de interpretación de conferencias.

Si el horario lectivo previsto para la interpretación simultánea también tiene que incluir horas de teoría de la interpretación, no es difícil imaginar que no se pueden formar intérpretes de conferencia en las universidades españolas con el plan de estudio actual, que prevé la formación en un plazo de cuatro años. Los

grupos de clase en las lenguas más habituales como el inglés o el francés a veces superan los 70 alumnos. Huelga decir que en una o dos horas de clase de interpretación simultánea a la semana durante las 30 semanas que dura un curso, el profesor no podrá formarse una idea adecuada de la capacidad del alumno ni corregirle debidamente.

El nivel que se requiere para aprobar las asignaturas de interpretación consecutiva y simultánea más bien se asemeja al nivel requerido para ser admitido a los cursos de formación en interpretación de conferencia que se ofrecen, dentro de programas de postgrado, en universidades extranjeras con mayor experiencia docente.

Por eso hacer las pruebas de selección de intérprete de conferencia en un segundo ciclo del plan de estudio español no tiene mucho sentido. El único interés que tiene es el de poder comparar los resultados obtenidos en las pruebas de selección con las aptitudes y las destreza adquiridas después de la formación.

La formación en segundo ciclo se convierte así en una formación previa, más extensa que la propuesta por Barbara Moser, para, en un programa de postgrado, poder acceder a una formación específica de interpretación de conferencias. La formación que ofrece el segundo ciclo español también permite a los formadores observar si el candidato tiene aptitudes para poder acceder a un programa de postgrado, y a los alumnos averiguar si realmente tienen vocación e interés en recibir esta formación. Muchos alumnos tienen dificultades con la tensión que viven en las clases de interpretación, consecutiva o simultánea. Sin embargo, conviene mantener las pruebas de ingreso, ya que en España hay muy pocos centros que ofrezcan una formación de postgrado en interpretación de conferencia y reciban alumnos de otras universidades que no conocen. Sin pruebas de ingreso, habrá muchos candidatos que comenzarán a recibir una formación que pronto abandonarán, sin finalizar el curso. Además, a diferencia de la carrera normal, los cursos de formación en interpretación de conferencia son

altamente selectivos y aunque el candidato pueda poseer todas las cualidades necesarias, puede no ser seleccionado por falta de plazas disponibles.

Los cursos de formación en interpretación de conferencia deben ser altamente selectivos y sólo pueden ser eficaces si se dirigen a pocos alumnos a la vez. El número máximo de alumnos suele estar alrededor de 8 personas por aula para poder garantizar que el profesor pueda dedicar tiempo suficiente a la corrección y evaluación de los alumnos. A pesar de las pruebas de ingreso, a final del curso habrá un examen de evaluación. No todos los candidatos que superan las pruebas de selección mantienen el nivel de prestaciones que se espera de ellos o no consiguen progresar más allá de un determinado nivel.

MENÚ SALIR

4. LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA PRÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

En los primeros capítulos hemos hablado del proceso de la interpretación y de las aptitudes necesarias para poder interpretar. En estos capítulos hemos dejado claro que en la interpretación concurren varias operaciones cognitivas y que las aptitudes en las que más se puede incidir durante el periodo de formación tienen que ver con dichos aspectos cognitivos. En la investigación reciente sobre la interpretación, y especialmente sobre interpretación simultánea, los aspectos cognitivos de la interpretación están recibiendo cada vez una mayor atención. La investigación llevada cabo en las últimas dos décadas en la psicología cognitiva nos permite entender mejor cómo la mente puede entender un idioma y producir otro y aunque no trata la interpretación simultánea en concreto, nos puede ofrecer pistas para la investigación en nuestra materia.

El objetivo central de la ciencia cognitiva es descubrir cómo entiende, produce y adquiere lenguas naturales e ser humano. En la breve historia de la ciencia cognitiva moderna, la teoría lingüística más importante ha sido la gramática generativa de Noam Chomsky. Dicha gramática intenta describir y explicar la lengua natural como formas matemáticas, haciendo una distinción formal entre semántica y sintaxis. Sin embargo, recientemente han surgido nuevas teorías lingüísticas, que analizan las lenguas naturales no a través de su forma matemática sino a través de las funciones psicológicas que cumplen. El enfoque se basa en los procesos cognitivos y sociales inherentes a las lenguas naturales, como, por ejemplo, la percepción, la atención, la conceptualización, el sentido, los

símbolos, las categorías, el contexto del discurso, la interacción social y los objetivos (o propósitos) de comunicación.

Así, la lingüística cognitiva se refiere a las teorías que tratan de comprender y describir las dimensiones cognitivas de la comunicación lingüística. Según la perspectiva de la lingüística cognitiva, las lenguas naturales están compuestas por convenciones sociales (símbolos lingüísticos) que determinados grupos de personas han creado para poder comunicarse entre ellos. En el proceso de la comunicación lingüística, los oradores en un idioma emplean convenciones o símbolos determinados para exhortar a los oyentes a conceptualizar situaciones o hechos determinados de una manera determinada. Así, según Michael Tomasello[4] (1998:478), las lenguas naturales son maneras de simbolizar la cognición para posibilitar la comunicación.

Como se puede observar, el campo de la lingüística cognitiva es muy amplio y después de haber identificado las aptitudes necesarias para la actividad interpretativa nos ha parecido útil concentrarnos en los tres procesos cognitivos que, por estar estrechamente relacionados con el proceso de la interpretación simultánea, merecen especial atención: comprensión (percepción), memoria y atención.

Según José Antonio León y J. A. García Madruga[5] la memoria no se puede considerar como una copia exacta de la experiencia, sino más bien como el resultado de un proceso constructivo que conduce a la interpretación y transformación de la información recibida a través del conocimiento previo del sujeto. Los estudios sobre la comprensión y el recuerdo han resaltado la importancia de operaciones funcionales constructivas de la cognición tales como los procesos inferenciales, la integración semántica o la elaboración de la información. Por lo tanto, la memoria no puede comprenderse al margen de otros

[4] En , BECHTEL, W., GRAHAM, G. (eds.) 1998, capítulo 37 “Cognitive Linguistics”.
[5] En J.M: RUIZ-VARGAS 1991, capítulo 11 “Memoria y comprensión de textos”.

procesos cognitivos. De ahí que los procesos de memoria estén siendo estudiados estrechamente con los procesos de comprensión y aprendizaje. También para la investigación en la interpretación, resulta difícil separar los procesos cognitivos, ya que están estrechamente relacionados entre sí.

4.1. COMPRENSIÓN.

En el proceso cognitivo de la comprensión, el primer paso es la percepción. Paul Isham (1995:141) lo describe como sigue:

> *"Sound waves impact upon the eardrum. This action send signals to the brain via the nervous system, and the mind begins its work. First, the sounds must be recognized as exemplars of a category of sounds that belong to the language. These phonemes must then be grouped into phrases and sentences : at this stage, our knowledge of grammar allows us to calculate the grammatical relations among the words (syntactic processing) : The relationships among the concepts are derived from this process, resulting in comprehension of the sentence. In similar fashion, relations among the sentences are established, resulting in comprehension of the discourse."*[6]

En la interpretación la comprensión es más compleja. Por un lado, el intérprete debe comprender un idioma extranjero y, por otro lado, el intérprete tiene menos conocimientos sobre el tema tratado que el público. No hay que olvidar que el ponente habla al público y no al intérprete. El público está siempre compuesto de otros expertos en la materia. El discurso para el intérprete estará plagado de información nueva, de información que conoce de manera menos

[6] Traducción: *Las ondas de sonido impactan en el tímpano. Esta acción envía señales al cerebro a través del sistema nervioso y la mente empieza a trabajar. En primer lugar, los sonidos deben ser reconocidos como ejemplares de sonido que pertenecen a un determinado idioma. Estos fonemas, a continuación, deben agruparse en frases y oraciones: en esta fase, nuestros conocimientos gramaticales nos permiten calcular las relaciones gramaticales que existen entre las palabras (procesamiento sintáctico): las relaciones entre conceptos se derivan de este proceso y resultan en la comprensión de la oración. Del mismo modo se establecen las relaciones entre las oriaciones, lo que nos facilita la comprensión del contexto.*

perfecta. Tendrá menos elementos conocidos, así que tendrá más limitaciones para anticipar o reconstruir segmentos que no ha entendido del todo. Así que en términos de procesamiento de la información tendrá necesidades más grandes.

La comprensión, según J. García Madruga (1996), consiste en "*un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso. La construcción de esta representación global integrada puede verse como un proceso de inferencia mediante la aplicación de ciertas operaciones y estrategias que deben poner en juego los recursos de almacenamiento y de procesamiento de la memoria operativa (MO)*."

Las teorías sobre la comprensión del discurso, desarrolladas durante la década de los ochenta, apelaron a la memoria operativa para dar cuenta de las implicaciones de la memoria en el procesamiento del lenguaje. En todos estos casos se sugiere que la comprensión de una frase exige un espacio común de trabajo, es decir, una MO donde se vayan depositando los resultados parciales y totales del procesamiento, y donde se coordinen las restricciones simultáneas que los diferentes procesos imponen a la información compartida.

4.1.1. La comprensión oracional

Según Anula (1998:57) cuando nos enfrentamos a la tarea de comprender una oración no basta con entender cada una de las palabras que conforman un enunciado. Para interpretar la oración necesitamos saber más cosas.

"*Para conocer la función argumental de una palabra en una oración debemos elaborar una representación mental del enunciado. Dicha representación debe contener la información sintáctica que nos permite identificar las expresiones nominales que desempeñan las relaciones semánticas (los argumentos). Para llevar a cabo esta tarea no podemos confiar en que nuestro conocimiento del mundo nos guíe eficientemente. Cuando comprendemos un enunciado debemos utilizar unas pautas de análisis que son independientes de*

nuestro conocimiento del mundo. Aunque para interpretar una oración necesitamos dejar que dichos conocimientos nos permitan descubrir la intencionalidad del mensaje (que es independiente de lo expresado en el enunciado).”

Para entender el significado de una oración debemos acceder a su estructura sintáctica. Para comprender la intencionalidad de un mensaje necesitamos realizar también un análisis pragmático del significado que desvele el propósito final del mensaje. Tenemos pues dos procesos distintos que utilizan recursos diversos. El análisis sintáctico se ajusta a los principios de la sintaxis y el análisis pragmático tiene en cuenta estrategias cognitivas independientes de las propiedades gramaticales de las oraciones.

Anula afirma que al interpretar un enunciado realizamos una serie de tareas que requieren la toma de decisiones sobre aspectos tan decisivos del análisis como la asignación de la estructura de constituyentes de la oración. Este proceso cognitivo recibe el nombre de *parsing*. Necesitamos también asignar a los constituyentes sintácticos analizados un papel argumental que identifique cuál es su relación semántica con el predicado oracional (interpretación semántica de la oración). La suma de las tareas de *parsing* e interpretación semántica nos conducen a la comprensión oracional.

Los mecanismos que intervienen en el procesamiento oracional son independientes de los principios gramaticales que regulan la buena formación de estructuras lingüísticas. Se trata de estrategias cognitivas de actuación encaminadas a resolver los *problemas computacionales* que se le presentan al procesador del lenguaje.

El primer problema computacional tiene que ver con la memoria a corto plazo. Este tipo de memoria resulta un verdadero inconveniente para el procesamiento humano de la información. Si se sobrecarga la memoria, fracasa el

procesamiento y fracasará la comunicación**.** Anula se pregunta entonces ¿A qué se debe que no podamos interpretar una oración determinada? Tiene que ver con la clase de memoria que se consume, y no con la cantidad. Por alguna razón, el analizador sintáctico humano fracasa cuando tiene que mantener en la memoria un tipo de sintagma y al mismo tiempo debe analizar otro ejemplar de ese mismo tipo.La otra dificultad tiene que ver con la toma de decisiones. Cuando una estructura estructuralmente ambigua tiene que ser analizada por el sistema de *parsing* mental, dicho sistema tiene que trazar al comienzo del análisis al menos dos árboles sintácticos. Esto implica que en algún momento del procesamiento del enunciado, el analizador debe tomar una decisión sobre cuál de las alternativas posibles debe utilizar (por ejemplo fonéticamente las siguientes dos formulaciones son ambiguas*: this phase, this fase* o *this inflation, disinflation*).

La toma de decisiones prima la rapidez y economía computacional a costa de la seguridad en el análisis. El sistema de parsing resuelve el problema de la toma de decisiones utilizando principalmente criterios de economía computacional.

4.1.2. La comprensión léxica.

La comprensión de palabras difiere de la comprensión de oraciones tanto en el tipo de tarea que subyace a cada uno de estos procesos como en la naturaleza de las representaciones mentales que manipulan. Así, mientras que la comprensión de palabras tiene como tarea básica acoplar un estímulo verbal a un conocimiento almacenado en el léxico, la tarea principal de la comprensión de oraciones es la de reconstruir la estructura sintáctico - semántica de la oración. Esto supone que el significado y la forma de una palabra (y también de una oración) son tratados mentalmente de forma diferente.

Los procesos de comprensión léxica se ven influidos por una serie de circunstancias que pueden acelerar o demorar el tiempo que tardamos en reconocer una palabra. Los psicolingüistas han utilizado una técnica denominada

priming (primado o preparación) para detectar el tiempo que necesitamos para reconocer una palabra en función de si dicha palabra, en su forma o en su contenido, ha sido presentada con antelación a la palabra que está siendo objeto de reconocimiento o si puede verse facilitada por el contexto enunciativo. Así, un contexto como "acostumbrado a lavarme la cara cada...." facilitará el reconocimiento de palabras como mañana o día, frente a palabras como mes o año, que tardarán más en ser reconocidas.

La comprensión léxica se ve influida por propiedades intrínsecas (la longitud de la palabra, la frecuencia de uso) y extrínsecas (número de palabras semejantes, facilitación contextual) de las palabras mismas. La tarea de identificar las palabras objeto de comprensión se realiza mediante la búsqueda serial y exhaustiva de la representación formal de las entradas léxicas en unos archivos periféricos.

El modelo de búsqueda serial de Forster (1976) postula dos etapas claramente diferenciadas en la comprensión de una palabra. La primera etapa tiene que ver con la recuperación de la forma de la palabra (y tiene lugar en los archivos periféricos). La segunda nos conduce a la recuperación de las propiedades sintácticas y semánticas de la palabra. Así en una primera fase se lleva a cabo la tarea de comparar la entrada sensorial con las entradas léxicas del diccionario mental, posteriormente, se accede a las propiedades sintáctico-semánticas que se ubican en un archivo independiente (el archivo principal).

4.1.3. Comprensión de textos.

La estructura de un texto hace referencia a cómo las ideas han sido organizadas conjuntamente, de tal manera que de todo el contenido resulte una cohesión, una coherencia global. En este sentido, un texto no debe ser un conjunto de proposiciones independientes, sino que debe existir una relación que permita relacionar una proposición con otra. En el texto, por tanto, debe existir una estructura que permita crear una coherencia referencial y causal entre las ideas

expresadas en el texto. Esta coherencia referencial supone un solapamiento de argumentos entre las proposiciones que la integran y ello va a permitir una continuidad en las ideas expresadas que facilita su comprensión. Cuando esta coherencia permite además, establecer inferencias entre los eventos descritos en el pasaje, la comprensión y el recuerdo del mismo también se ven facilitados.

Se puede decir que existen tres grandes clasificaciones de textos atendiendo a sus propias características: textos narrativos, descriptivos y expositivos. Los textos descriptivos corresponden a descripciones de situaciones estáticas en términos de características físicas y perceptibles. El discurso narrativo está caracterizado por la aparición de personajes y acciones, en el que se describe una ocurrencia de sucesos que acaecen en una secuencia temporal y causal. Mientras que el texto expositivo describe las relaciones lógicas, conceptos abstractos entre acontecimientos y objetos en orden a informar, explicar o persuadir.

Según García Madruga (1991) desde la perspectiva del lector, existen diferencias notables entre los textos narrativos y expositivos. De manera general, la prosa narrativa implica menos esfuerzo en ser comprendida y retenida que la expositiva. Mientras que el discurso expositivo suele comunicar al lector información nueva que requiere además cierto nivel de abstracción que obliga al lector a aplicar todos sus recursos cognitivos, convirtiendo su lectura en una tarea compleja. Los procesos psicológicos que intervienen en el texto expositivo están dirigidos a extraer las relaciones entre los elementos descritos en el contenido del texto, formando una representación de la estructura lógica del mismo.

La comprensión de un pasaje se contempla como el proceso de construir una representación de la narración utilizando la estructura prototípica almacenada en la memoria. Cuando es necesario recordarla, las características generales de la narración son reactivadas y utilizadas como mecanismo de recuperación.

4.1.4. Procesamiento sintáctico y proposicional.

Hasta aquí las teorías de la psicología cognitiva sobre la comprensión en general, y la comprensión lectora en particular. Dichas teorías se aplican a todas las personas y no están concebidas con el interés particular que pueden suscitar en el marco de la interpretación simultánea. Hay pocas investigaciones que estudian el papel de la comprensión como aspecto cognitivo dentro de la interpretación. Una de ellas, sin embargo intenta averiguar si hay diferencias en la comprensión en intérpretes en comparación con bilingües no intérpretes.

Para demostrarlo, Mike Dillinger (1994) desarrolló un estudio en el que compara las prestaciones de intérpretes con unos 8 años de experiencia (3830 horas de media en cabina) con las prestaciones de intérpretes bilingües sin experiencia. El interés de evaluar las diferencias entre ambos grupos residía en ver qué habilidades habían adquirido los intérpretes experimentados a lo largo de los años y qué es lo que comprenden los intérpretes experimentados que no comprenden los bilingües. Aunque los intérpretes experimentados ofrecían mejores prestaciones en interpretación que los intérpretes sin experiencia, no había diferencias en el procesamiento de propiedades sintácticas, lo cual sugiere que los intérpretes experimentados y los intérpretes noveles analizan las propiedades gramaticales de un texto de la misma manera cuando están interpretando. Así las diferencias debían de residir en otro aspecto de la comprensión.

.

Cuando un determinada pieza de información (proposición) aparece en una frase que contiene mucha más información o tiene menos relación directa con las características gramaticales de la frase en cuestión (*embedded proposition*), parece ser más difícil obtener de la información gramatical la información contenida en dicha proposición. La prueba para determinar la correspondencia entre la importancia sintáctica de la frase y la importancia semántica de la información contenida dentro de esa frase se llama *directness of mapping*

> *"If a given unit of information was found in a main clause and in a main (unembedded) proposition, then the correspondence between clause and proposition was considered direct. The same was the case if both clause and proposition were subordinate (embedded). Both of these measures are associated with the assumption that proposition density and more indirect mappings lead to more effort in semantic processing and therefore to a higher probability of errors in interpreting performance. The tests involving directness of mapping showed clear differences, in particular of processing main clauses that corresponded to embedded and unembedded propositions. (Dillinger 1994:168)"*[7]

Los resultados de esta prueba sugieren que los intérpretes experimentados y los no experimentados analizan el texto de la misma manera cuando están traduciendo pero los intérpretes experimentados son más precisos en el análisis. Las diferencias entre los intérpretes experimentados y los no experimentados sólo surgieron con respecto a este proceso decisivo que es la generación de proposiciones. Los intérpretes experimentados parecen ser más selectivos en el procesamiento de proposiciones secundarias en las oraciones principales del texto. Lo cual sugiere que los intérpretes pueden haber aprendido a ser más selectivos en la información superficial que procesarán de manera semántica. Eso confirmaría que los intérpretes experimentados no han adquirido una serie de habilidades especiales a lo largo de los años de experiencia sino que los procesos de comprensión se vuelvan más flexibles con los años.

[7] Traducción: *si se encuentra una determinada unidad de información en una oración principal y en una proposición prinicipal (unembedded), entonce la correspondencia entre la oración y la proposición se considera como directa. Lo mismo ocurre cuando tanto la oración como la proposición son subordinadas (embedded). Ambas se asocian con la suposición que la densidad de las proposiciones y la cantidad de estructuras indirectas producen un mayor esfuerzo en el procesamiento semántico y por lo tanto una mayor probabilidad de cometer errores en el acto interpretativo. Las pruebas con estructuras directas muestran claras diferencias, en especial en el procesamiento de oraciones principales que corresponden a proposiciones principales y secundarias*.

Mike Dillinger propone dos conclusiones al respecto: en primer lugar, la comprensión durante la interpretación no es una habilidad especializada, sino la aplicación de una habilidad existente en circunstancias menos normales y, en segundo lugar, la comprensión durante la interpretación se caracteriza por los mismos procesos de escucha, dando énfasis al procesamiento semántico y en particular a la generación de proposiciones. Parece sugerir entonces que el intérprete nace y no se hace y eso haría que el proceso de selección del intérprete se volviera más importante casi que la formación en sí. Como reserva habría que decir que el estudio se realizó sobre textos de congresos preparados y no deben ser generalizados (o generalizables) a la interpretación de diálogos o intervenciones espontáneas que suelen ser menos explícitos y menos predecibles.

4.2. MEMORIA

De los primeros capítulos ha quedado patente que una de las aptitudes más importantes para un intérprete es la memoria. Ya hemos hablado del esfuerzo de la memoria cuando explicamos en el punto 2.4.1. el modelo de los esfuerzos de D. Gile. Las investigaciones que se han hecho al respecto en la interpretación están tomando una nueva dirección al recibir la memoria más importancia también en el campo de la ciencia cognitiva. El interés de la psicología por la comprensión de textos ha sido relativamente reciente y se remonta sólo a las dos últimas décadas. Así, los trabajos de Kintsch y Van Dijck y de Just y Carpenter constituyen una contribución muy importante para el estudio de la memoria en relación con la comprensión de textos.

En España, Juan García Madruga, R. Elosúa, J.L. Luque et. al. también han hecho aportaciones que resultan de utilidad en esta materia. Dada la novedad de las investigaciones, hay muchas divergencias en los resultados existentes.

Todavía no hay estudios sobre la memoria operativa y los procesos cognitivos en la interpretación simultánea pero sí parece interesante explicar los conceptos más relevantes, ya que en un futuro podrían ofrecer claves para nuevas

investigaciones en el terreno de las aptitudes cognitivas en la interpretación simultánea.

.

4.2.1 Memoria sensorial y percepción

La memoria es un conjunto de sistemas de retención. La memoria sensorial es un sistema que retiene brevemente los estímulos en registros sensoriales para que se produzca un análisis perceptivo antes de que la información se pierda. El primer paso de este proceso es la percepción, que nos permite detectar los estímulos perceptivos que nos llegan al dirigir la atención hacia ellos. Cuando los estímulos se han percibido y reconocido, se envían a la memoria a corto plazo para que continúe su procesamiento. La investigación sobre la memoria sensorial trata de dar respuesta a tres interrogantes fundamentales: cómo percibimos los estímulos que nos llegan, cómo los reconocemos y cómo dirigimos la atención durante la percepción.

En la percepción intervienen los procesos de reconocimiento de patrones, en los que la persona utiliza su conocimiento para tomar decisiones sobre el significado de los estímulos. No están claros, sin embargo, los mecanismos exactos del reconocimiento de patrones, pero muchos aspectos de la percepción se ajustan al empleo de prototipos. El reconocimiento previo y el contexto influyen tanto en la percepción como en el reconocimiento de patrones.

4.2.2. Memoria a corto plazo (MCP)

Prácticamente, desde la aparición de los primeros modelos de memoria, la memoria a corto plazo (MCP) ha sido considerada como el sistema de memoria que desempeña el papel preponderante en el funcionamiento cognitivo. A partir de la década de los 70, los investigadores Baddeley y Hitch (1974) introducen el término memoria operativa para referirse a un sistema capaz de retener y manipular temporalmente la información mientras participa en tareas cognitivas tales como el aprendizaje, la recuperación, la comprensión y el razonamiento.

La diferencia entre ambos sería que la MCP es el término que utilizamos para referirnos al *input* (entrada) y al almacenamiento de la información nueva. Mientras que la memoria operativa es el término con el que nos referimos al espacio de trabajo mental que se usa para recuperar y tratar la información de nuestra MLP. Así, en una actividad como pensar, lo que hacemos, básicamente, es extraer información de la MLP y manipularla en un lugar de nuestra mente que, además, consume atención y permite que su contenido tenga acceso a la conciencia. Cuando leemos o hablamos, necesitamos recuperar de la MLP los significados de las palabras que estamos viendo u oyendo y ponerlos juntos en un mismo lugar en el que se producirá la conexión. Este lugar mental corresponde a la memoria operativa. En otras palabras, la memoria operativa es el lugar en el que se lleva a cabo la actividad mental consciente.

Uno de los supuestos básicos de la MCP es que la información que se encuentra en ella está recibiendo atención y está siendo procesada. La capacidad y la duración de la memoria a corto plazo, al igual que las de la memoria sensorial, son muy limitadas. Miller (1956) indicó que retenemos aproximadamente siete elementos de información a la vez en la memoria de trabajo, información que se olvida con rapidez debido a la interferencia, el desvanecimiento y su sustitución por otra nueva.

4.2.3 Memoria a largo plazo (MLP)

Cuando hablamos de memoria, nos solemos referir a lo que los psicólogos llaman memoria a largo plazo (MLP). En contraste con la MCP, la MLP tiene una capacidad ilimitada y sus contenidos no se pierden. Nuestra memoria a largo plazo contiene según Gordon Bower (1975) las siguientes clases de información:

1. Nuestro modelo espacial del mundo circundante: las estructuras simbólicas correspondientes a las imágenes de nuestra era, nuestra ciudad, nuestro país así como la información sobre dónde están localizados los objetos más significativos en ese mapa cognitivo.

2. Nuestro conocimiento de las leyes físicas, de la cosmología y de las propiedades de los objetos y de las cosas.
3. Nuestras creencias sobre la gente, sobre nosotros mismos, sobre cómo comportarnos en diferentes situaciones sociales. Nuestros valores y los objetivos sociales que buscamos.
4. Nuestras habilidades motoras y nuestras habilidades para solucionar problemas de todo tipo.
5. Nuestras habilidades perceptivas para comprender el lenguaje o interpretar la pintura o la música.

4.2.4 Memoria operativa (MO) o memoria de trabajo

Según García Madruga (1996) "la memoria operativa (MO)" se concibe actualmente como una capacidad cognitiva básica, que nos permite mantener y manipular la información que vamos necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión." Su función, por tanto, no es sólo la de un simple dispositivo de almacenamiento a corto plazo, sino que interviene de manera especial en el control y procesamiento activos de la información (Baddeley, 1986).

Se trata de un sistema complejo en el que estas funciones de procesamiento y almacenamiento deben competir por unos recursos limitados y se estudia como posible factor determinante de las diferencias individuales en las principales habilidades cognitivas. Pero quizá haya sido en el campo de la comprensión del discurso donde se ha puesto de manifiesto de forma más clara el papel especialmente relevante de la MO. Como la comprensión es un proceso clave en la interpretación, el funcionamiento de la MO puede ser fundamental para mejorar la enseñanza de la interpretación simultánea que como bien es sabido es una compleja actividad cognitiva.

Partiendo de la idea original de Atkinson y Shiffrin (1968) sobre el papel activo de la memoria a corto plazo (MCP) en el funcionamiento cognitivo general,

Baddeley y Hitch (1974) comenzaron a diseñar un modelo de memoria operativa que respondiera a las diferentes funciones que tenía la MCP y que, por la tanto, integrara mejor los resultados experimentales que se habían obtenido hasta entonces. Según este modelo, desarrollado posteriormente por Baddeley (1986), la MO estaría formada por tres componentes: un ejecutivo central, que tiene una capacidad limitada, cuya función es controlar y coordinar a los otros dos subsistemas: el lazo fonológico y el registro viso-espacial. Este último estaría especializado en el mantenimiento y manejo de la información visual y espacial, mientras que el lazo fonológico sería el responsable del proceso y almacenamiento temporal de la información verbal. Baddeley sugiere que es este subsistema el que juega un papel fundamental en la adquisición y desarrollo de los diversos aspectos implicados en la comprensión del lenguaje.

Por el momento, lo que parece claro es que la MO se desarrolla con la edad. El ejecutivo central es definido como un espacio computacional flexible de capacidad limitada, cuya función es procesar la información de entrada y almacenar sus productos. Consecuentemente, cuantos más recursos se dediquen al procesamiento, menos capacidad quedará disponible para el almacenamiento de sus productos. De hecho, la principal evidencia experimental se ha obtenido a partir del paradigma de la doble-tarea (*dual-task*) en el que se requiere del sujeto que mantenga cierta información mientras realiza simultáneamente otra tarea que implique un procesamiento activo (por ejemplo una tarea de razonamiento o de comprensión).

4.2.4.1 Memoria operativa y comprensión lectora. El modelo de Kintsch-Van Dijck

La comprensión lectora implica la construcción de una representación mental, un modelo referencial o situacional que da cuenta del significado global del texto. Así, los lectores deben construir también otros niveles de representación semántica: una microestructura o texto base que representa directamente la información del texto y que implica el logro de la coherencia a nivel local, y una macroestructura que representa el significado global del texto. Cada proposición macroestructural se construye estratégicamente aplicando ciertas macrorreglas (selección, generalización y construcción) a una serie de proposiciones microestructurales bajo el control de un esquema que representa el conocimiento del lector y sus objetivos.

Según Kintsch, las macroreglas pueden considerarse como procesos de inferencia que permiten reducir y organizar la información La selección nos permite eliminar la información secundaria y redundante posibilitando la selección de lo esencial. La generalización nos permite sustituir algunos conceptos o frases del texto por otras proposiciones supraordenadas. Y mediante la macrorregla de construcción se sustituye un grupo de proposiciones por una nueva proposición global. Estas macrorreglas aumentan en dificultad, lo que guarda relación con el incremento de la complejidad de las operaciones cognitivas implicadas y con la organización del conocimiento base.

4.2.4.2 El papel de la memoria operativa en la comprensión. El modelo de Just y Carpenter.

De acuerdo con los planteamientos antecedentes podemos resaltar cuatro características principales de la comprensión lectora.

En primer lugar, la representación construida es el resultado de la integración entre el texto y los conocimientos de diferentes tipos aportados por el sujeto.

En segundo lugar, los lectores intentan conseguir una interpretación consciente de un texto tan pronto como sea posible, siendo una estrategia basada en la inmediatez (Just y Carpenter, 1987).

En tercer lugar, la comprensión de textos implica la interacción de diferentes procesos que con la práctica continuada llegan a automatizarse y a ser realizados en paralelo (Just y Carpenter, 1992).

En cuarto lugar, todas estas operaciones de procesamiento y almacenamiento deben competir por los recursos limitados de la memoria operativa que, por tanto, juega un papel crucial en la comprensión como sistema para el almacenamiento temporal y la manipulación de la información. Las diferencias en la comprensión lectora se deberán a las diferencias de los lectores en cuanto a la eficacia de sus habilidades de procesamiento.

Just y Carpenter (1992) han propuesto una hipótesis según la cual la memoria operativa se concibe como la máxima cantidad de activación disponible. En el contexto de la comprensión esto significa que al activarse la información desde el texto escrito o hablado, o desde la memoria a largo plazo, si la demanda de la tarea sobrepasa la activación disponible, las funciones de almacenamiento y procesamiento se ven enormemente comprometidas.

Los sujetos evaluados con adecuada amplitud de MO son capaces de mantener interpretaciones de los textos más abiertas, esperando la información ulterior proveniente de los mismos. Estas diferencias no son de extrañar en la medida en que en todas ellas está involucrada la habilidad para mantener activa información procedente de distantes partes del texto y/o del conocimiento del lector, habilidad en la que los sujetos de la amplia MO se verían más beneficiados.

El concepto de MO se ha utilizado para explicar la actuación diferencial de los sujetos en tareas que poseen una cierta complejidad cognitiva. Éste sería el caso de la comprensión del lenguaje oral y escrito, el razonamiento, etc. Se caracteriza por ser un proceso cognitivo en el que ciertas unidades o elementos de información se retienen en un almacén de memoria, caracterizado por su temporalidad, mientras se procesan nuevos datos y se recupera información desde el almacén de Memoria a Largo Plazo (MLP). Es decir, incorpora las funciones de almacenamientos tradicionalmente atribuidas a la memoria a corto plazo (MCP), añadiendo las de procesamiento que competirían con las primeras por los recursos disponibles.

Por su parte, el lenguaje se considera como prototipo de una actividad intelectual compleja, bien aprendida y multinivel que refleja la arquitectura fundamental de la cognición. De hecho, la investigación sobre la comprensión del lenguaje está clarificando nuestra comprensión de la organización de la cognición.

Tal y como señalan Carpenter, Miyake y Just (1995), la MO para el lenguaje impone una limitación en la posibilidad de ejecutar los algoritmos y representaciones dentro de la arquitectura de la mente humana. Esta limitación reduce los recursos disponibles para el almacenamiento y la computación. De hecho, la capacidad de memoria para almacenar y procesar información verbal correlacionada con la rapidez y precisión de la gente para procesar sentencias sintácticamente complejas (King y Just, 1991), limita el número de interpretaciones que se pueden hacer simultáneamente de las ambigüedades léxicas y sintácticas (Miyake, Just y Carpenter, 1994) y también modula la capacidad de los individuos para integrar rápidamente fuentes de información múltiples.

Para Just y Carpenter (1992) y Carpenter, Miyake y Just (1995) la capacidad de la MO se puede considerar como la máxima cantidad de activación disponible para dar soporte a alguna de sus dos funciones. Cada elemento representacional

(palabra, frase, proposición, estructura gramatical etc) tiene asociado un nivel de activación. Durante la comprensión del texto escrito o hablado, la información es activada por las operaciones de codificación que se realizan, por las computaciones o por recuperación desde la MLP.

Cuando el nivel de activación de un elemento está cerca del valor mínimo del umbral, ese elemento se considera parte de la MO, y por tanto, está disponible para ser utilizado en varios procesos. Sin embargo, si la cantidad total de activación disponible por el sistema es inferior a la requerida para la tarea de comprensión, entonces parte de la activación que se está dedicando al mantenimiento de viejos elementos será redistribuida, produciendo una clase de olvido por desplazamiento. Así, las primeras representaciones construidas en una sentencia pueden ser "olvidadas", si han intervenido en suficiente actividad computacional, hasta que puedan ser necesarias más adelante. Las computaciones se ejecutan dentro de una arquitectura de sistemas de producción en la que las producciones manipulan símbolos, modificando de esta forma los niveles de activación de alguno de sus componentes de acción.

Su teoría asume que todos los procesos disponibles se pueden ejecutar simultáneamente, generando productos parciales de forma concurrente. Pero si el número de procesos es amplio, es decir, si la cantidad de activación que intentan propagar excede de la capacidad existente, entonces se hace escaladamente dentro de los límites disponibles. Cuando las demandas de las tareas exceden los recursos disponibles entonces tanto las funciones de almacenamiento como las computacionales se degradan.

Durante la lectura son necesarios mecanismos que reduzcan las demandas de memoria. Unos retienen selectivamente las representaciones más recientes y centrales, otros retienen los aspectos más relevantes del conocimiento del mundo, y otros desactivan los niveles de representación jerárquicamente inferiores cuando los mecanismos de mayor nivel (por ejemplo semánticos) ya se han realizado.

Prácticamente todos los modelos influyentes sobre la comprensión de textos le han concedido un papel importante a la MO como responsable de las limitaciones que se producen en la extracción del significado.

Una característica importante de la comprensión lectora en la que la MO puede jugar un papel crítico es en el recuerdo de frases ya leídas. Así, Daneman y Carpenter (1980) diseñaron tareas para examinar las interacciones entre las habilidades de procesamiento de sentencias y el recuerdo de "items" ya leídos. Los resultados indican que en lectores adultos el tamaño de la amplitud de MO de frases se relacionaba con la comprensión lectora y con aspectos más específicos de la integración del texto.

La percepción de la intencionalidad del autor, la identificación del tipo de estructura textual, la comprensión de la información al margen de que se sujete a una normativa métrica o no y la captación de las ideas principales y secundarias de una texto, parecen mejorar con la edad y la experiencia educativa. La capacidad para comprender textos evoluciona a través de la edad y la experiencia educativa, a la par que lo hacen la amplitud de la MO y la memoria de reconocimiento.

4.2.4.3. El uso estratégico de la memoria.

Las estrategias de la memoria tienen un doble componente. Por una parte, suponen la existencia de un individuo consciente e intencional que identifica la presencia de problemas y planifica las acciones más adecuadas para solucionarlos. Por otra, requieren de la adquisición de procedimientos eficaces que permiten seleccionar los más adecuados a cada tarea concreta.

Ambos componentes dan lugar a una consideración relativamente restrictiva de lo que es o no una estrategia de memoria, ya que una habilidad o una actividad concreta sólo se puede considerar como estrategia si ha sido adquirida de forma

reflexiva (es decir, ha sido resultado de procesos auto referentes) y es generada de forma estratégica, es decir su uso ha sido planificado para la consecución de un fin. La estrategia no es, por tanto, una destreza o un proceso que se ejecuta mecánicamente, como puede ocurrir con los procesos de codificación o atención, sino, un proceso cognitivo.

Peralbo, Gracía et.al[8]. (1998) afirman que "el aprendizaje y la construcción de conocimientos en la escuela, y en gran parte de la vida cotidiana, se realiza de forma muy importante a través de la lectura. Si la memoria y los procesos relacionados con ellas son de dominio general sería de esperar que su desarrollo fuera similar tanto si se evalúa en el contexto de tareas verbales, como si se hace en el contexto de otros dominios. Lo contrario sería de esperar si se trata de una habilidad específica de dominio. Por otro lado, la comprensión lectora tiene también su propio curso evolutivo. *En la medida en que los procesos de descodificación se automatizan, la lectura es más rápida y la extracción del significado del texto para su integración en el conocimiento previo es más eficaz. Además de la práctica lectora, el progresivo aumento del conocimiento previo conduce a un mejor rendimiento en comprensión lectora."* (1998:133)

Habrá que averiguar si esta afirmación pueda extrapolarse en la interpretación. Es decir, si los alumnos trabajan un determinado tipo de textos (digamos discursos de la UE) durante todo un curso académico la comprensión e intencionalidad de cualquier otro discursos del mismo tipo podría ser más eficaz ya que la capacidad de intuición y anticipación habría incrementado.

[8] En PERALBO, M., GÓMEZ, B. et. al. (1998), capítulo 11 "El papel de la memoria operativa en la comprensión del lenguaje: una perspectiva evolutiva" pp 133-142.

4.2.4.4. El olvido o decaimiento.

Valeria Daró (1994:253) sugiere lo siguiente:

> *"Apart from reorganizing his selective attention that must be diverted to different concurrent tasks (listening to the source language, understanding/analysing, summarizing and talking in the target language), the interpreter must develop peculiar strategies in order to extend his verbal short-term memory, especially during an unnatural situation requiring simultaneous listening and verbal production."*

> *"When the content of the message to be translated falls within a domain requiring a specific subject-related knowledge, a simultaneous interpreter who is aware of the limitations of his encyclopaedic knowledge is far more preferable than one who believes that s/he understands or should try to understand most of the meaning and runs the risk of misinterpreting or overinterpreting such a complex message. Neurolinguistic data support the hypothesis which accepts the possibility of producing good simultaneous interpretation without understanding the contents The gradual learning techniques has a decisive influence on verbal short-term memory with a possible reinforcement of verbal short-term memorization strategies, whereas long-term memorization strategies seem to remain unaffected. This raises a basic problem of the neurobiology of memory, i.e. that not only remembrance and recall of stored information is important but also memory decay or at least non-storage of irrelevant data. A sort of unconscious selection of important vs. nonessential information to be memorized probably occurs also during simultaneous interpretation, otherwise a professional interpreter who has to translate all sorts of issues and topics would be gradually storing far too many notions o s/he would recall information at the wrong moment."*

Esto sugiere que la memoria no sólo es importante en el proceso de la interpretación sino también en el olvido y en la selección de la información

secundaria, hecho que Mike Dillinger también ha demostrado en sus experimentos relacionados con la comprensión de los textos. La única diferencia clara entre los intérpretes experimentados y los bilingües residía en el procesamiento de información secundaria, que los primeros eran capaces de analizar mejor. Esto puede tener que ver con la habilidad para obviar y olvidar información no relevante que podría ser recordada en el momento menos adecuado si hubiera sido almacenada.

4.3. ATENCIÓN

En tercer lugar, algunas palabras sobre la atención. La atención se halla inextricablemente unida a la percepción, es decir la asignación que efectúa una persona de sus recursos cognitivos a la tarea que tiene entre manos. La investigación sobre la atención demuestra que la cantidad de cosas a las que el ser humano puede prestar atención en un momento dado es tremendamente limitada. Aunque hay diferencias individuales, la mayor parte de las personas sólo pueden llevar a cabo un número limitado de tareas al mismo tiempo.

Una buena cognición es el resultado de utilizar los recursos limitados que se poseen de forma eficaz. Hay tareas que requieren más recursos que otras, en parte debido a su complejidad, pero también a causa del grado de automatismo con que se llevan a cabo. Un automatismo es la realización de una actividad cognitiva de manera automática. Los procesos automatizados requieren una capacidad de atención muy escasa (Chandler y Sweller, 1990; Stanovich, 1990). Los procesos automáticos nos permiten utilizar menos recursos cognitivos para llevar a cabo la misma tarea.

En los puntos 2.4.1. y 2.4.2 hablamos de la atención en el proceso de la interpretación simultánea. D. Gile nos recuerda que las restricciones temporales inherentes a la interpretación simultánea requieren mucho del aparato cognitivo, lo cual es en gran parte responsable de la dificultad de la interpretación por dos razones: por el ritmo impuesto de comprensión, producción y toma de decisiones

y por la simultaneidad de operaciones que implica compartir la atención en dos fuentes de información. Jones (1998) también resalta la importancia de cultivar la capacidad de división de la atención, escuchando analíticamente al ponente y escuchándose críticamente a si mismo para poder ser un buen intérprete.

Gile destaca que el intérprete hace un doble esfuerzo al diversificar sus focos de atención en las múltiples tareas del proceso interpretativo por mantener el equilibrio en el reparto de sus recursos mentales, de manera que cuando dedica más atención a algunas tareas del proceso (por ejemplo, la comprensión o la percepción), menos atención podrá dedicar a los procesos restantes. Dicha capacidad limitada también se da en la memoria operativa que no es ilimitada. Un experimento realizado por Presentación Padilla (1995) de la Universidad de Granada ha demostrado que ciertas capacidades de memoria y atención son susceptibles al cambio debido al entrenamiento y la práctica y, por lo tanto, los intérpretes tienen prestaciones superiores en ciertas tareas cognitivas que intervienen en el proceso de la interpretación cuando se les compara con no-intérpretes. "Esta superioridad en memoria y atención incluso lleva a los intérpretes a mostrar mayor rapidez de comprensión lectora."

Según Padilla, "un aspecto importante de la atención es la capacidad de seleccionar y focalizar la información relevante e ignorar e incluso suprimir la información irrelevante." (1995:62). Ya hemos visto que el proceso de olvido en la memoria hace que dicha información irrelevante tampoco sea almacenada en la memoria a largo plazo.

4.3.1. Simultaneidad de habla y escucha

Para la mayoría de las personas el hecho de que el intérprete hable y escuche a la vez le convierte en algo especial. Especialmente durante la primera fase de la formación, los alumnos tienen dificultades con la simultaneidad de estas dos operaciones. De hecho, como se requiere del intérprete que también se escuche a sí mismo cuando está interpretando, está escuchando por partida doble. Sin

embargo, según Chernov (1994), los resultados de sus investigaciones muestran que los intérpretes hablan y escuchan simultáneamente durante aproximadamente el 70% del tiempo. Es decir, el 30% restante sólo escuchan o sólo hablan. Como hemos visto en el punto anterior sobre la memoria operativa, ambas operaciones compiten por el mismo espacio o la misma capacidad limitada de la memoria operativa y cuanto mayor es el esfuerzo, menor es la capacidad restante para la comprensión. La simultaneidad de habla y escucha se adquiere durante la formación y no suele suponer ningún problema para el intérprete profesional.

4.3.2. Anticipación del mensaje

Una de las habilidades que el intérprete irá adquiriendo a lo largo de su vida profesional es la de la anticipación. Según D. Seleskovitch (1986) existen dos tipos de anticipación en la interpretación. En primer lugar, está la anticipación semántica en la que una palabra hace aparecer el significado de la palabra siguiente antes de que haya sido pronunciada. En segundo lugar, hay una anticipación del sentido lo que llama la "*anticipation sensique*" en la que la información se percibe antes de que se realice su formulación lingüística.

Así, el discurso tiene dos puntos en los que las palabras siguientes son redundantes:

- cuando una palabra es suficiente para entender el resto de las palabras
- cuando el bagaje cognitivo evocado integre el sentido de la frase antes de que haya sido acabada.

El intérprete simultáneo entiende como cualquier oyente la mayoría de las frases antes de que hayan sido terminadas. Sin embargo, especialmente en lenguas con estructuras sintácticas muy cercanas no se producirá tanto la anticipación como en lenguas con estructuras lingüísticas muy diferentes.

W. Paul Isham (1995) descubrió en unos experimentos realizados que el intérprete a menudo anticipa al orador, es decir que produce el final de la frase en la lengua de llegada incluso antes de que el orador haya pronunciado el final en la

lengua de partida. Dicha capacidad de anticipación estaría estrechamente relacionada con la memoria de formas de frases almacenadas por el intérprete y, por supuesto, con un alto nivel de comprensión por parte del intérprete.

Según Barbara Moser (1994), la traducción a vista es un ejercicio muy adecuado para estimular y mejorar la anticipación, aunque ahí también puede ser un factor determinante el hecho de que el alumno vaya almacenando con la lectura y la traducción a vista fórmulas que reconozca más adelante en una interpretación sobre el mismo tema o del mismo tipo.

Una vez analizados los procesos cognitivos que intervienen en la tarea de la interpretación simultánea es hora de estudiar cuál es la importancia de estos procesos cognitivos para el estudio del aprendizaje. Para ello nos basaremos en la literatura relativa a la psicología cognitiva que ofrece a los educadores una ayuda para relacionar los hallazgos de esta disciplina con la instrucción para, más adelante, aplicar los principios más importantes al diseño curricular, en nuestro caso, aplicado a la enseñanza de la interpretación simultánea.

5. PSICOLOGÍA COGNITIVA E INSTRUCCIÓN. APORTACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

En capítulos anteriores hemos explicado los diferentes procesos que intervienen en la actividad de la interpretación. La finalidad de este trabajo de investigación no es sólo analizar los procesos cognitivos que intervienen en la actividad interpretativa sino llegar a desarrollar una metodología para la enseñanza de la interpretación. Por eso habrá que estudiar cuál es la importancia de estos procesos cognitivos para el estudio del aprendizaje.

El presente capítulo está dedicado a analizar la relación entre psicología cognitiva y la instrucción, y cuáles pueden ser las aportaciones de esta ciencia a la enseñanza de la interpretación simultánea.

5.1 INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

5.1.1 Breve historia de la psicología cognitiva

En el capítulo anterior nos hemos referido con frecuencia a la psicología cognitiva y a las investigaciones realizadas en este campo. Antes de ver cuáles son las consecuencias de dichas investigaciones para la instrucción conviene explicar brevemente de dónde viene esta ciencia y cómo se desarrolló.

La psicología cognitiva es una escuela de pensamiento psicológico que se centra en comprender la percepción, el pensamiento y la memoria humanos. Describe a los aprendices como procesadores de información activos y asigna

funciones decisivas al conocimiento y a la perspectiva que los alumnos aportan a su aprendizaje.

La psicología cognitiva tiene sus raíces en la psicología post-filosófica o moderna y hunde sus raíces en la psicología introspectiva del primer laboratorio de psicología, creado por Wilhelm Wundt en 1879 en Leipzig, Alemania. Surge como corriente psicológica en los años 50 y 60 como reacción al conductismo. La principal discrepancia con éste es el acercamiento a la llamada cuestión de la *caja negra*, es decir, los conductistas postulaban que la mente no puede ser estudiada debido a la imposibilidad de un acercamiento a través del método científico. En contraste, la psicología cognitiva hace uso de procesos mentales para explicar la conducta a como superación del paradigma conductista, que buscaba mostrar únicamente las asociaciones existentes entre estímulos y respuestas.

Dentro de la corriente de la psicología asociacionista, los psicólogos trataban de generar las leyes básicas que regían el aprendizaje y la memoria mediante el estudio de dichos fenómenos en situaciones experimentales simplificadas y rigurosamente controladas. Sin embargo, a medida que esas investigaciones se pulían, buena parte de ellas parecía perder relevancia. Los investigadores no podían hallar las leyes generales que buscaban.

A pesar de todo, una rama de la psicología del estímulo-respuesta - el conductismo radical – influyó de manera notable en la educación. El conductismo radical evitaba todo intento de comprender los procesos mentales del aprendiz y se centraba en la relación entre las condiciones del entorno y su rendimiento. Sin embargo, en la psicología crecía la insatisfacción con las teorías que hacían una defensa estricta del modelo de estímulo-respuesta, que se consideraban insuficientes para comprender los hechos mentales complejos.

Los investigadores de la memoria se sentían frustrados al tratar de utilizar la teoría asociacionista y los estudios experimentales de aprendizaje memorístico para explicar la complejidad de la memoria humana. Asimismo, los lingüistas

atacaron la perspectiva conductista al poner en tela de juicio sus explicaciones sobre desarrollo del lenguaje, mientras otros criticaban la idea de control conductista y temían a la tecnología de la manipulación de la conducta.

La psicología cognitiva representa al ser humano como un procesador de información, al tiempo que hace hincapié en la importancia de las actividades y de las estructuras mentales del aprendiz con el fin de comprender y crear significados. A medida que la psicología cognitiva va madurando, sus modelos incorporan, con una frecuencia cada vez mayor, variables relacionadas con las creencias, las elecciones y la motivación del aprendiz.

Una perspectiva cognitiva mejora de manera significativa la capacidad de comprender las metas y los procesos educativos. Hay muy pocas decisiones educativas que no se relacionen con los temas cognitivos de la memoria, el pensamiento y la solución de problemas.

5.1.2 Temas cognitivos para la instrucción.

En la actualidad, la psicología cognitiva comprende un enorme cuerpo de investigación sobre una amplia gama de temas pero no todos ellos son relevantes para la educación. Bruning y Schraw (2002) enumeran algunos temas importantes que nos ayudarán a valorar la importancia de la psicología cognitiva para la enseñanza y el aprendizaje:

1. *La psicología cognitiva nos ayuda a comprender que el aprendizaje es un proceso constructivo pero no repetitivo*. El conocimiento se crea y se vuelve a crear basándose en el aprendizaje anterior, por lo que no se trata de una simple adquisición.

2. La *psicología cognitiva subraya la importancia de estructurar el conocimiento.* Los esquemas constituyen marcos mentales que utilizamos con el fin de organizar

el conocimiento, dirigen la percepción y la atención, permiten la comprensión y orientan el recuerdo.

3. *La psicología cognitiva hace hincapié en la conciencia de uno mismo y en la autorregulación de la cognición*. Los alumnos se vuelven con el tiempo más conscientes de su capacidad de recuerdo, de aprendizaje y de solución de problemas, a la vez que más estratégicos en su aprendizaje, más capaces de controlar sus actividades cognitivas en el aprendizaje, en el pensamiento y en la solución de problemas.

4. *La motivación y las creencias dirigen el aprendizaje*. La investigación cognitiva inicial hacía hincapié en los procesos de la memoria, del pensamiento y de la solución de problemas, y en sus aplicaciones a la instrucción. Las concepciones más recientes en la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables cognitivas de la memoria y el pensamiento, sino también los sistemas de motivación y de creencias del aprendiz. Esta área de investigación demuestra que hay que tener en cuenta tanto las variables cognitivas como las motivacionales para explicar el aprendizaje de los alumnos. Aprender no sólo implica comprender los contenidos, sino también aprender a ser un aprendiz activo, motivado, autorregulado y reflexivo. La actividad cognitiva se produce en el marco de las metas, de las expectativas y de las creencias del aprendiz, lo cual tiene consecuencias importantes a la hora de determinar lo que los alumnos deciden hacer, su perseverancia y el grado de éxito que consiguen.

5. *La psicología cognitiva subraya la función de la interacción social y del desarrollo cognitivo.* La investigación reciente ha demostrado que las actividades socio-cognitivos, como el aprendizaje cooperativo bien controlado y las discusiones en el aula, estimulan a los aprendices a aclarar, elaborar y reorganizar la información. La interacción con el grupo de iguales ofrece a los alumnos la oportunidad de conocer ideas y percepciones distintas de las suyas.

6. *La psicología cognitiva hace hincapié en la naturaleza contextual del conocimiento, de las estrategias y de la pericia*. La metáfora que ha dominado la psicología cognitiva a lo largo de su historia ha sido la del ordenador. En esta metáfora, el ser humano se representa como un procesador de información: ésta entra en el sistema, se procesa y almacena, y se puede recordar.

5.2. TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

5.2.1 El modelo modal y el modelo de Baddeley de la memoria de trabajo.

La memoria siempre ha fascinado a los seres humanos. Sin embargo, su estudio científico es relativamente reciente, ya que comenzó hace poco más de un siglo con el trabajo de Hermann Ebbinghaus, publicado en 1885. Las teorías de la memoria actuales describen procesos cognitivos complejos de manera más directa, lo cual resulta muy útil para la educación.

En el capítulo anterior ya hemos hablado de la memoria pero sólo desde el punto de vista de su función en el proceso interpretativo. Para poder comprender por qué la memoria es importante para el estudio del aprendizaje, resulta interesante presentar aquí el modelo general de la memoria, también llamado "modelo modal" de Atkinson y Shiffrin que ha sido analizado en profundidad por Healy y McNamara (1997). Este modelo comprende diferentes elementos de la memoria, cada uno de los cuales desempeña una tarea específica.

Tradicionalmente, los investigadores han dividido los procesos de memoria en estadios de adquisición, almacenamiento y recuperación. Para que se pueda formar un recuerdo, se debe adquirir información nueva que se introduce en el sistema y se almacena de manera que pueda recuperarse cuando sea necesario. En los años cincuenta, los científicos cognitivos comenzaron a crear modelos que contemplaban dichos estadios al tiempo que reflejaban la influencia cada vez mayor del ordenador como metáfora de la cognición humana. Estos modelos

recibieron la denominación colectiva de "modelos del procesamiento de la información" y sus rasgos comunes, la de "modelo modal".

La idea del ***modelo modal*** supone que la información se procesa a través de una serie de sistemas de memoria discretos, cada uno de los cuales desempeña una función específica. En este marco, la memoria sensorial se refiere al procesamiento perceptivo que identifica los estímulos que llegan. La información que se ha procesado en la memoria sensorial pasa después a la memoria a corto plazo donde se ve sometida a un procesamiento adicional basado en el significado. Seguidamente, la información que se relaciona con las metas personales se almacena de manera indefinida en la memoria a largo plazo hasta que se necesite de nuevo.

Para nuestro estudio nos interesa comprender cómo se transfiere la información de un sistema a otro. Resulta que los buenos aprendices emplean un conjunto de estrategias de procesamiento de la información para trasladar la información nueva de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Esos procesos se conocen con la denominación colectiva de ***procesos de codificación***. De modo similar, los procesos que se utilizan para acceder a la información de la memoria a largo plazo con el fin de emplearla en la memoria a corto plazo se denominan ***procesos de recuperación***.

Desde la primera versión del modelo de procesamiento de la información presentado por Atkinson y Shiffrin se han añadido varios elementos. Una modificación¿La primera modificación introducida por Baddeley (Baddeley, 1986) consiste en que la memoria de trabajo ha sustituido a la memoria a corto plazo, lo que establece una distinción importante en los subprocesos de la memoria a corto plazo, que retienen de forma pasiva la información, y el procesamiento activo de la información. El la segunda modificación constituye un bucle que conecta la memoria a largo plazo con la memoria sensorial, lo que permite que la información que se halla en la memoria permanente influya en el

procesamiento perceptivo inicial. El tercer elemento añadido es la meta-cognición, que orienta el flujo de información a través de los tres sistemas de memoria "inferiores", los cuales resultan importantes debido a que nos permiten emplear lo que ya sabemos para aprender información nueva, fenómeno que se conoce como procesamiento de arriba abajo.

En 2000, Baddeley añadió un cuarto elemento al modelo, llamado el 'episodic buffer' o memoria **episódica** que consiste en un sistema de memoria explícita y declarativa que se utiliza para recordar experiencias personales enmarcadas en nuestro propio contexto, como podría ser un breve relato o lo que teníamos ayer para comer. También se entiende que la memoria episódica tiene lazos con la memoria a largo plazo y el significado semántico. Éste introdujo este cuarto elemento al observar que algunos pacientes (muy inteligentes) con amnesia tenían la capacidad de recordar historias de su memoria a corto plazo y que recordaban mucha más información de la que se podría almacenar en el bucle fonológico.

Bruning y Schraw (2002) llevan a cabo un interesante análisis de algunos de los supuestos fundamentales de la actual teoría del procesamiento de la información que atañen de manera específica a la memoria sensorial y la memoria a corto plazo. Se puede resumir de la siguiente manera:

1. Los sistemas de memoria están funcionalmente separados. Todas las explicaciones que el procesamiento de la información ofrece de la cognición postulan dos o más sistemas globales de memoria que desempeñan funciones específicas.

2. La atención es limitada. La capacidad de llevar a cabo operaciones mentales se halla limitada de diversas maneras. Una de ellas es la atención o energía mental que se utiliza para percibir, pensar y comprender.

3. Los procesos son automáticos. Una buena cognición es el resultado de utilizar los recursos limitados que se poseen de forma eficaz. Hay tareas que requieren más recursos que otras, en parte debido a su complejidad, pero también a causa del grado de automatismo con que se llevan a cabo. Un automatismo es la realización de una actividad cognitiva de manera automática. Los procesos automatizados requieren una capacidad de atención muy escasa (Chandler y Sweller, 1990; Stanovich, 1990).

Al contrario de lo que ocurre con los procesos automáticos, los procesos controlados requieren una parte de nuestros limitados recursos de atención.

4. *El significado se construye*. Procesar información es algo más que traducirla de estímulos físicos a representaciones mentales. Casi toda la información se transforma en el proceso. El significado se construye basándose en el conocimiento anterior y en el contexto en que tiene lugar la tarea.

El modelo modal, concluyen Bruning y Schraw, ha resultado ser de gran utilidad para los investigadores y para los educadores porque nos ayuda a comprender mejor la función específica de los diversos componentes de la memoria; porque ha generado una enorme cantidad de investigación que contribuye a la teoría y a la práctica; y porque establece una distinción importante entre las estructuras de la memoria, como la memoria a corto plazo, y los procesos de la memoria, como la codificación y la recuperación, que nos permiten desplazar la información por la memoria.

5.2.2 Consecuencias de la teoría del procesamiento de la información para la instrucción.

Es hora de analizar cómo se relacionan estos conocimientos con la práctica educativa. Bruning y Schraw nos presentan siete consecuencias de la teoría del procesamiento de la información que son muy importantes para el aprendizaje y la instrucción:

1. *En la memoria sensorial y en la memoria a corto plazo, el procesamiento de la información se halla limitado* por un cuello de botella. Por esta razón resulta esencial que los alumnos asignen sus recursos a la información importante de la manera más selectiva posible. Otra limitación de la atención selectiva es el conocimiento previo. A los alumnos que saben más sobre un tema les resulta más fácil identificar la información importante y centrarse en ella.

2. *El automatismo facilita el aprendizaje al hacer que disminuya la limitación de recursos.* Los procesos automáticos permiten a los alumnos utilizar menos recursos cognitivos para llevar a cabo la misma tarea. El profesor debe recordar que los procesos cognitivos se automatizan con la práctica, que debe ser regular y variada.

3. *El conocimiento previo orienta la percepción y la atención*. Lo que sabemos influye enormemente en los estímulos que percibimos, en la facilidad con que los reconocemos e incluso en el significado que les atribuimos. El profesor debe adecuar cuidadosamente las actividades de instrucción al nivel de conocimiento de los alumnos. La percepción no suele ser mejor que la base de conocimiento que la sustenta.

4. *Percibir y atender son procesos flexibles*. Nuestra capacidad de procesar información nueva no es tan fija como podría parecer. *Los procesos automáticos aumentan la velocidad a la que se procesa la información porque la percepción y la atención requieren un menor número de recursos cognitivos*. La segunda forma de aumentar la flexibilidad del procesamiento consiste en atender de modo selectivo a lo importante. La clave está en comprender que la percepción y la atención se hallan bajo el control parcial de los alumnos. Toda la ayuda que el profesor ofrezca al alumno para controlar estos procesos es un gran paso hacia el aprendizaje independiente.

5. *La limitación de los recursos y los datos restringe el aprendizaje*. Todas las tareas de aprendizaje no son iguales. A veces nuestros recursos nos limitan. Los profesores deben recordar que hay alumnos a los que les resulta demasiado difícil controlar varias tareas al mismo tiempo debido a que carecen de los recursos cognitivos para procesar la cantidad de información o tareas que se espera aprendan o ejecuten. En estos casos hay que dividir la tarea en partes más pequeñas y manejables, es decir, proporcionar una tarea más sencilla. Es indudable que esperar que los alumnos rindan por encima de sus posibilidades influye de modo negativo en el aprendizaje.

6. *Hay que animar a todos los alumnos a manejar sus recursos. Los buenos alumnos se autorregulan*. Autorregularse significa que el alumno posee el conocimiento adecuado, un repertorio de estrategias para llevar a cabo las tareas requeridas y la motivación para hacerlo. En el centro de la autorregulación se halla el deseo de manejar los limitados recursos propios del modo más estratégico posible. Así una parte esencial de la enseñanza será ayudar a los alumnos a ser más estratégicos, a identificar la información importante y a emplear el conocimiento previo.

7. *Procesar la información es más fácil cuando la información que hay que aprender se distribuye en la memoria operativa*.

5.2.3 Procesos de codificación y recuperación

En el capítulo cuatro explicamos los procesos cognitivos como la percepción, la atención y la memoria de trabajo y cómo funcionan en la tarea interpretativa. En este apartado intentaremos averiguar cómo funciona el proceso que consiste en situar la información en la memoria a largo plazo, que se denomina la codificación. La codificación ejerce una influencia importante en otros procesos cognitivos, como el almacenamiento y la recuperación.

La recuperación es el proceso para acceder a la información de la memoria a largo plazo y situarla en la conciencia. El contexto de la recuperación influye en el rendimiento de la memoria. En términos generales, las claves para ser eficaces en la recuperación tienen que haber estado presentes en el momento de la codificación. Este principio de especificidad de la codificación repercute directamente en la enseñanza, destacando la importancia de que se suministren contextos para la recuperación y la transferencia.

En primer lugar, para que la recuperación de la información sea eficaz hay que hacer que coincidan las condiciones en que se produce la codificación con aquellas en que tiene lugar la recuperación. En segundo lugar, hay que ofrecer claves relevantes en el momento de recuperar y finalmente hay que emplear el conocimiento previo para reconstruir la información que falta.

Estas tres estrategias de recuperación de la información tienen, según Brunning y Schraw las siguientes consecuencias para la instrucción:

1. *La codificación y la recuperación están relacionadas*. La literatura específica indica claramente que la capacidad del alumno para recordar la información se relaciona con su capacidad de codificarla de modo significativo. Cuando la información se elabora en el momento de codificarla y cuando la que se halla presente en la codificación se emplea para provocar la recuperación, el alumno recuerda más información. Aprender información no es algo que se produzca en actos aislados, es el resultado de todos estos procesos. Al planificar la instrucción debemos tener en cuenta la naturaleza continua e interactiva del aprendizaje, lo que significa planificar con antelación, para que las metas de instrucción vayan unidas a revisiones y pruebas eficaces.

2. *El aprendizaje tiene lugar en un contexto específico que influye en la codificación y la recuperación*. Una manera de mejorar el aprendizaje consiste en situarlos en un contexto que ofrezca una estructura útil para el alumno. Otra estrategia útil es activar el conocimiento previo de los alumnos antes de la

instrucción. Por último hay que presentar la información de forma que refleje cómo se va a pedir al alumno que la emplee en la vida diaria.

3. *La recuperación depende del estado*. Existe abundante literatura sobre el tema que indica que la capacidad de recordar información se relaciona con el estado de ánimo y con las condiciones en que ésta se ha aprendido.

4. *La memoria reconstruye*. Recuperar es algo más que reproducir un hecho conservado en la memoria. Parece que, a medida que aumenta la riqueza y la cantidad de claves en el momento de recuperar, disminuye la dependencia de la reconstrucción. Los educadores nunca deben perder de vista el hecho de que el aprendizaje es un proceso constructor. La investigación ha demostrado de modo sistemático que los alumnos aprenden más y recuerdan mejor cuando son aprendices activos (constructores).

5. *El aprendizaje aumenta cuando el alumno genera su propio contexto de significado*. Los alumnos, cuando tratan de recuperar la información, tienden en mayor medida a recordar las condiciones en que se produjo la codificación, si son ellos los que las han creado. Las claves que suministra el alumno tienen muchas posibilidades de resultar familiares y fáciles de recordar.

5.3 LAS CREENCIAS Y LA COGNICIÓN.

Como ya hemos comentado las concepciones más recientes en la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables cognitivas de la memoria y el pensamiento, sino también los sistemas de motivación y de creencias del aprendiz. La investigación demuestra que hay que tener en cuenta tanto las variables cognitivas como las motivacionales para explicar el aprendizaje de los alumnos. ¿Por qué hay alumnos que tienen éxito y otros que fracasan? Es una pregunta que muchos profesores nos hemos hecho y podemos buscar una explicación en la psicología cognitiva que nos ofrece tres perspectivas interesantes: la teoría

sociocognitiva de Bandura, la teoría de la atribución y la función del control y de la autonomía del alumno.

Resulta por tanto conveniente explicar estas teorías sobre la motivación que resultan tan importantes para los profesores.

5.3.1. La teoría sociocognitiva del aprendizaje de Bandura

El conductismo, que subraya los métodos experimentales, se centra en variables que pueden observarse, medirse y manipular, y rechaza todo aquello que sea subjetivo, interno y no disponible (p.ej. lo mental). En el método experimental, el procedimiento estándar consiste en manipular una variable y después medir sus efectos sobre otra. Todo esto conlleva una teoría de la personalidad que dice que el entorno influye en nuestro comportamiento.

Bandura consideró que esta teoría resultaba demasiado simple para esplicar el fenómeno que observaba (agresión en adolescentes) y, por tanto, decidió añadir algo más a la fórmula: sugirió que el ambiente influye en el comportamiento; cierto, pero que el comportamiento influye en el ambiente también. Definió este concepto con el nombre de determinismo recíproco: el mundo y el comportamiento de una persona se influyen mutuamente.

Más tarde, dio un paso más al considerar la personalidad como una interacción entre tres "cosas": el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona. Estos procesos consisten en nuestra habilidad para abrigar imágenes en nuestra mente y en el lenguaje. Desde el momento en que introduce la imaginación en particular, deja de ser un conductista estricto y empieza a acercarse a los cognitivistas. De hecho, Bandura es considerado el padre del movimiento cognitivo.

El hecho de añadir la imaginación y el lenguaje a la mezcla permite a Bandura teorizar mucho con respecto a dos cosas que muchas personas consideran

"el núcleo fuerte" de la especie humana: el aprendizaje por la observación (modelado) y la autorregulación.

Según Bandura (1986), el aprendizaje tiene lugar de dos maneras distintas. La primera – *el aprendizaje activo* – se produce cuando se aprende una tarea realizándola. Bandura sostiene que los logros constituyen la forma más importante de aprendizaje activo porque suministran retroalimentación directa sobre el propio rendimiento. *Llevar a cabo una tarea con éxito de forma repetida origina un elevado nivel de autoeficacia que no se ve afectado por los fracasos ocasionales*.

El segundo tipo de aprendizaje – *el aprendizaje vicario* – se produce cuando se aprende a realizar una tarea al observar a otros que la llevan a cabo o que hablan de ella. Estos dos tipos de aprendizaje son muy importantes ya que el aprendizaje activo nos capacita para desarrollar el conocimiento procedimental básico que se necesita para llevar a cabo una tarea, mientras que el aprendizaje vicario nos permite observar los detalles sutiles de la actuación experta mucho antes de que seamos capaces de conseguirla. *Observar un modelo nos permite dedicar todos nuestros recursos a aprender sobre la tarea en vez de a llevarla a cabo y observar a otros motiva a los observadores menos hábiles*.

No hay que confundir la autoeficacia con la autoestima. Según Bandura (1997), la autoeficacia es un juicio sobre la propia capacidad de realizar una tarea en un dominio específico. Ser muy eficaz en una situación no garantiza que se sea en otra. La autoeficacia elevada influye de modo positivo en el rendimiento, mientras que un buen rendimiento lo hace en el sentimiento de autoeficacia.

El hallazgo más importante de la investigación acerca de las teorías sociales del aprendizaje de Bandura consiste en que la autoeficacia del alumno está estrechamente relacionada con variables que resultan decisivas en el aula, como la dedicación a la tarea, la perseverancia, el empleo de estrategias, la búsqueda de ayuda y el rendimiento en la tarea.

Bandura y Wood (1989) descubrieron que los niveles elevados de autoeficacia también pueden explicar el éxito y el fracaso en una situación concreta. Las personas autoeficaces tienden a atribuir sus fracasos al poco esfuerzo y no a la escasa capacidad, mientras que las personas menos eficaces atribuyen sus fracasos a la escasa capacidad.

Las investigaciones señalan, además, otras formas en las que la autoeficacia ayuda a los alumnos. Cuando poseen un grado elevado de la autoeficacia para controlar sus pensamientos, tienen menos probabilidades de padecer estrés, ansiedad o depresión cuando no alcanzan las metas que se han propuesto.

Puesto que la autoeficacia tiene una enorme importancia en el proceso del aprendizaje, y además puede modificarse, los profesores deben suministrar un entorno que propicie su mejora. Brunning y Schraw (2002) nos proponen lo siguiente:

1. *Aumentar la conciencia del alumno del concepto de autoeficacia*. Todo profesor debe, por tanto, fijarse como meta hacer hincapié en las consecuencias positivas de una eficacia elevada, describir cómo se desarrolla y se deteriora, y fomentar en el aula mensajes positivos sobre la misma.

2. *Emplear modelado experto.* La autoeficacia es específica de un campo. Una forma de mejorarla es poner en contacto a los alumnos con modelos de nivel intermedio y con modelos expertos. Así se ofrecen ejemplos de ejecución experta que motivan e ilustran que la pericia se desarrolla lentamente y que se obtiene con el esfuerzo y el empleo de estrategias.

3. *Proporcionar retroalimentación.* La retroalimentación sobre la conducta y el entorno son dos de los factores que más influyen en la autoeficacia. Hay que ayudar al alumno a evaluar su rendimiento para mejorar esta función. La

retroalimentación no sólo debe hacer hincapié en si una estrategia ha tenido éxito o ha fracasado, sino también en las razones por las que haya sido así.

4. *Construir la autoeficacia en vez de disminuir las expectativas*. Bandura ha subrayado la importancia de mejorar la autoeficacia incorporando en el aula experiencias que la incrementen, en vez de disminuir la dificultad de la tarea. El profesor debe conseguir que los contenidos de la clase sean difíciles pero alcanzables.

5. *Fomentar la autorregulación*. Los educadores deben ayudar a los alumnos a integrar las habilidades adquiridas de forma que les permita ser aprendices que se autorregulen cuando dejen la escuela.

5.3.2 La teoría de la atribución.

Si las creencias sobre la autoeficacia son juicios sobre hechos futuros, las atribuciones son juicios sobre hechos pasados. Las atribuciones son explicaciones causales de nuestras experiencias de éxito y de fracaso en el aula. Varían a lo largo de tres dimensiones: el locus de control, la estabilidad y el grado de control. Cada dimensión se asocia a un tipo concreto de respuesta emocional. Las investigaciones indican que los patrones atributivos de los alumnos influyen enormemente en su dedicación a la tarea, perseverancia y rendimiento.

¿Qué podemos hacer entonces en el aula para mejorar las atribuciones de los alumnos. Brunning y Schraw nos sugieren lo siguiente:

1. *Discutir con los alumnos los efectos de las atribuciones*. El profesor puede ayudar a los alumnos a comprender mejor el proceso de aprendizaje explicándoles la función que desempeñan las atribuciones en él. A veces los alumnos atribuyen, de modo incorrecto, su fracaso a la capacidad cuando se debe a la falta de esfuerzo o al esfuerzo mal dirigido.

2. *Ayudar a los alumnos a centrarse en causas controlables*. Atribuir el éxito o el fracaso al esfuerzo no es tan perjudicial ya que el esfuerzo se puede controlar. Hacer hincapié en los factores controlables del proceso de aprendizaje aumenta la dedicación a la tarea, la perseverancia y el rendimiento. Hacer hincapié en las causas incontrolables como la capacidad, el estado de ánimo, la dificultad de la tarea, la suerte y las características de otros alumnos, aumenta la ansiedad y disminuye la búsqueda de retos.

3. *Ayudar a los alumnos a comprender sus reacciones emocionales al éxito y al fracaso.*

4. *Considerar otras causas de éxito y fracaso*. Otros factores controlables son el conocimiento previo, las estrategias adecuadas, las habilidades de supervisión y los automatismos. Los alumnos deben darse cuenta de que muchas de las dificultades que tienen en el aula son atribuibles a dichos factores y no a la escasa capacidad o a la falta de esfuerzo.

5. *Ser conscientes de las claves de baja capacidad involuntarias.* Los profesores deben examinar la clase de información que comunican en sus clases al ayudar y elogiar a los alumnos y al criticarlos. Elogiar y ayudar en privado o mediante una evaluación escrita puede resultar más beneficioso para los alumnos de bajo rendimiento o para los que tienen una baja autoestima.

5.3.3. Autonomía y control

El tema de la autonomía del alumno es importante, y más para los alumnos de la carrera de interpretación. En primer lugar debemos considerar lo que significa estar motivado y el modo en que la motivación influye en la conducta y en el sentimiento de control del alumno. La motivación intrínseca fomenta los sentimientos de autonomía. Los alumnos que experimentan un sentimiento de control tienden a buscar retos, a perseverar en las tareas difíciles y a rendir más que los alumnos controlados por el profesor.

La naturaleza de la tarea influye en que las personas la perciban como generadora de autonomía o como controladora. Se ha demostrado en varios estudios que los alumnos rinden mejor si comprenden el propósito de la tarea. Otro factor importante es la dificultad de la tarea. Parece que las tareas de dificultad moderada son las que suponen un mayor reto y una mayor satisfacción para los alumnos. Por eso *tiene un efecto beneficioso en el aprendizaje y la motivación acelerar la dificultad de la tarea para ir delante del desarrollo de los alumnos*. Se ha demostrado que las tareas que no se aceleran fomentan las comparaciones de rendimiento en la clase, lo que influye negativamente en la motivación. Ahora bien, un problema al que se suelen tener que enfrentar los profesores, y especialmente en nuestro caso específico de la interpretación simultánea en España, es cómo incrementar la dificultad de la tarea en un grupo heterogéneo.

Sabemos que en parte, las respuestas a una tarea de aprendizaje y la receptividad a la instrucción dependen de las expectativas creadas por el profesor y el alumno. A medida que aumenta la eficacia, se experimenta un sentimiento mayor de control, lo que produce menos ansiedad, más perseverancia, más esfuerzo relacionado con la tarea y un mejor empleo de la retroalimentación.

Según Stipek (1993) otro factor que puede aumentar la motivación intrínseca consiste en la evaluación con referencia a criterios (los alumnos deben satisfacer un criterio predeterminado). Alcanzar un criterio preestablecido motiva mucho, sobre todo cuando se relaciona con las metas personales del alumno, significa una mejora y se alcanza mediante el esfuerzo.

Otro aspecto de la evaluación que influye de manera significativa en la motivación es la manera en la que el profesor trata los errores. Los estudios indican que los errores no minan forzosamente el rendimiento, siempre y cuando el profesor crea que son potencialmente útiles (Poplin, 1988). Resulta de gran

utilidad emplear los errores para evaluar el "proceso" del rendimiento del alumno en vez del "producto".

Desde el punto de vista de la motivación, la evaluación privada presenta ventajas importantes; no proporciona claves de capacidad a los demás alumnos de la clase, tiende a animar a los alumnos a realizar tareas difíciles y les permite seguir su progreso de manera activa.

Resumiendo, Brunning y Schraw (2002), nos sugieren tener en cuenta los siguientes puntos al tratar de fomentar la autonomía de los alumnos:

1. *Examinar las expectativas del profesor y los alumnos*. Puede ser útil dedicar un tiempo al comienzo del curso clarificar las expectativas del profesor porque así los alumnos pueden crearse expectativas sobre sí mismos.

2. *Incorporar la evaluación con referencia a criterios*. La evaluación con referencia a criterios suele incrementar la motivación intrínseca y aumentan la cantidad de retroalimentación informativa/cognitiva.

3. *Ofrecer razones que motiven de modo intrínseco para realizar una tarea.* Proporcionar a los alumnos una explicación explícita de por qué hay que llevar a cabo una actividad es una poderosa técnica de instrucción. Los profesores que sirven de modelo a los alumnos por lo gratificante de la tarea suelen tener alumnos que disfrutan más haciendo la misma tarea.

5.3.4 El aula reflexiva.

Construir el conocimiento no es tarea fácil. El aula ofrece un contexto auténtico para desarrollar la pericia si suministra un aprendizaje que resulte significativo a los alumnos, que construye a partir del conocimiento previo y permite la expresión personal. El resultado ideal es que los alumnos no sólo adquieran conocimiento, sino que lleguen a ser aprendices independientes y autorregulados.

Y aunque el aula no alcance este ideal, según Brunning y Schraw podemos hacer uso de unos principios básicos para aproximarnos a él:

1. *Adoptar una perspectiva amplia sobre el conocimiento*. El conocimiento es un buen punto de partida, sin embargo los alumnos deben desarrollar la facultad de dirigir su aprendizaje y la motivación para adquirir información y habilidades nuevas.

2. *Desarrollar en los alumnos habilidades de búsqueda de información*. Las modernas tecnologías de comunicación ofrecen acceso a una enorme cantidad de información, pero también requieren que los alumnos aprendan a buscarla, organizarla y a juzgar su fiabilidad. Resulta muy eficaz enseñar dichas habilidades en el contexto de trabajos a largo plazo.

3. *Organizar la instrucción de forma que favorezca la construcción del conocimiento*. Una de las contribuciones más valiosas de la psicología cognitiva ha sido la de recordarnos que las actividades de aprendizaje influyen en lo que se aprende y en su grado de funcionalidad.

4. *Crear una clase que piense*. El profesor debe ayudar a los alumnos a expresar lo que piensan, recordándoles los supuestos que realizan, dirigiendo su atención a la información y ofreciéndoles nuevas perspectivas. El profesor como persona más experta suministra así marcos de referencia y modos de interpretar, lo que constituye una especie de andamiaje.

5.3.5 La motivación

Se ha apuntado en varias ocasiones en este capítulo que aprender requiere movilizar el sistema cognitivo mediante múltiples procesos. Para aprender hay que atender a los rasgos relevantes, recuperar lo aprendido y aplicarlo a nuevas situaciones.

Dado que aprender implica cambiar y la mayor parte de los cambios en nuestra memoria precisan una cierta cantidad de práctica, aprender, sobre todo de modo explícito o deliberado, supone un esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación., en el sentido de "moverse hacia" el aprendizaje. Como dice Ignacio Pozo, aprender de modo explícito suele ser algo costoso, en lo que gastamos energías, tiempo, a veces dinero, y siempre una buena parte de nuestra autoestima. Pero para poder motivar a los aprendices hay que asegurarse como maestro que tienen móviles suficientes para acometer el aprendizaje.

Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender y no el de tratar de conseguir algo a cambio de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes. (Alonso Tapia, 1992). Según Novak y Gowin, (1984) estos motivos intrínsecos están típicamente vinculados más a un aprendizaje constructivo, a la búsqueda del significado y al sentido de lo que hacemos, que al aprendizaje asociativo, en el que unimos piezas de información que nos han sido proporcionados sin que nos interroguemos sobre su significado.

Para que el aprendiz entonces genere entonces un interés intrínseco por lo que aprende debe percibir una autonomía en la determinación de las metas de su aprendizaje y en los medios para alcanzarlas, además de vivir la situación como un contexto afectivamente favorable (Pozo, 1996).

En todo caso, si los móviles para intentar un aprendizaje pueden ser inicialmente extrínsecos o intrínsecos, lo más frecuente es que se produzca una mezcla o una combinación de ambos, por lo que lo relevante desde el punto de vista de la instrucción es, a partir de este estadio inicial, promover en lo posible la motivación más eficaz y duradera, por ser menos dependiente de factores externos, que es el deseo de aprender (Alonso Tapia, 1992).

Ante cualquier situación de aprendizaje en la que hemos experimentado un éxito o un fracaso, podemos atribuir ese resultado a diversas causas y

dependiendo de a qué tipo de causas atribuya yo mis éxitos o fracasos, mis expectativas para el futuro, y con ellas mi motivación, cambiarán. Si asumimos que la motivación es un producto de la expectativa de éxito por el valor de la meto propuesta, hay dos vías, según Ignacio Pozo, a través de las cuales los maestros pueden incrementar la motivación de los aprendices, o los aprendices la suya propia: aumentar las expectativas de éxito y/o el valor de ese éxito.

Alonso Tapia (1991) detalla ocho principios para mejorar el diseño motivacional de las tareas de aprendizaje, de los cuales se pueden extraer seis principios de intervención.

Para incrementar la expectativa de éxito en las tareas, podemos:

1. *Adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje de los aprendices*, con lo que se reduce la probabilidad de que fracasen. Adecuar las tareas implica un buen diseño instruccional para el aprendizaje que tenga en cuenta los diversos aspectos ya señalados en este capítulo.

2. *Podemos informar a los aprendices de los objetivos concretos de las tareas y los medios para alcanzarlos*, orientando su atención y guiando su aprendizaje mediante la activación de los conocimientos previos adecuados.

3. *Proporcionar una evaluación del logro de los objetivos propuestos* que sea algo más que un premio o un castigo, que una calificación, y proporcione información relevante sobre las causas de los errores cometidos. La evaluación deberá servir para valorar también el éxito de la estrategia instruccional seguida.

Para incrementar el valor de las metas del aprendizaje, podemos:

4. *Identificar un sistema de recompensas y sanciones eficaz para los distintos aprendices* y conectar las tareas de aprendizaje con los intereses y los móviles iniciales de los aprendices, con el fin de hacer del aprendizaje una tarea

intrínsecamente interesante que, de forma progresiva, vaya generando nuevos móviles y prioridades más cercanos a los objetivos finales de la instrucción.

5. *Generar contextos de aprendizaje adecuados para el desarrollo de una motivación más intrínseca,* fomentando la autonomía de los aprendices, su capacidad para determinar las metas y los medios del aprendizaje, mediante tareas cada vez más abiertas, más cercanas a problemas que a ejercicios, y promoviendo ambientes de aprendizaje cooperativo.

6. *Valorar cada progreso en el aprendizaje,* no sólo por sus resultados finales sino también por el interés que manifiestan, haciéndolos ver que su esfuerzo en el aprendizaje es una parte intrínseca al mismo, socialmente valorada. Las expectativas sobre el propio rendimiento, la autoestima, se originan fuera de nosotros, como expectativas que los demás tienen con respecto a nosotros y luego se interiorizan. Si los demás esperan que tengamos éxito, y nos lo hacen ver, es más probable que intentemos tenerlo y, finalmente, que lo tengamos.

Según Ignacio Pozo (1996), todos estos principios pueden resumirse en una idea importante: la posibilidad que un maestro, profesor o instructor tiene de mover a sus aprendices hacia el aprendizaje depende en gran medida de cómo él mismo enfrente su tarea de enseñar (y aprender enseñando). La motivación de los aprendices no puede desligarse mucho de la que tienen sus maestros, sobre todo en aquellos contextos que constituyen una verdadera comunidad de aprendizaje, en que aprendices y maestros comparten mucho tiempo de aprendizaje juntos.

5.4 OTRAS APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA A LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA: APRENDIZAJE SOCIAL Y ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES.

El aprendizaje social es algo más que un aprendizaje en sociedad. El apellido social va a afectar no sólo a los resultados de ese aprendizaje, sino también a los procesos mediante los que se logra. Nuestra capacidad de aprendizaje sería muy limitada si no estuviera amplificada por la cultura y por la exposición a contextos sociales que dirigen y encauzan nuestro aprendizaje. Por eso en un sentido amplio todos nuestros aprendizajes son aprendizajes sociales o culturalmente mediados, en la medida en que se origina en contextos de interacción social, como las relaciones familiares, la escuela o los ámbitos laborales y profesionales. Aprender es una actividad social.

La forma más simple de aprendizaje social, dice Ignacio Pozo (1996), es la adquisición de habilidades sociales. Comportarse en sociedad requiere no sólo dominar ciertos códigos de intercambio y comunicación social, sino también disponer de ciertas habilidades para afrontar situaciones sociales conflictivas, no habituales o estresantes. Ya hemos comentado en capítulos anteriores que el intérprete facilita la comunicación entre otras personas. Por eso resulta fundamental que tenga un aprendizaje social muy desarrollado. No sólo debe saber comportarse en sociedad sino también debe saber interpretar los contextos culturales en los que va a mover. Los intérpretes aprendices pueden tener dificultades para comprender el contexto en el que se desarrollo una determinada reunión, hasta dónde puede ir su aportación personal en dicha reunión o cena, si y cuándo debe mantenerse al margen y cuándo se le requiere una contribución que va más allá de la de establecer la comunicación, etc.

Bandura (1976, 1986) considera que el aprendizaje por observación, o modelado, es una forma eficaz de adquirir conductas sociales nuevas. La teoría del aprendizaje social cognitivo de Bandura (1976, 1986) viene a desarrollar un

hecho que resulta obvio: la mayor parte de nuestras conductas sociales las adquirimos viendo cómo otros las ejecutan. Para aprender los niños imitan y repiten todos los modelos que observan. El modelado sirve no sólo para adquirir conductas nuevas, sino incluso para inhibirlas o para desinhibirlas o facilitarlas.

Según Bandura (1976), el modelado, o aprendizaje por observación, tiene ante todo una función informativa tanto de las conductas que pueden realizarse como de las consecuencias de esas conductas. Estaría mediado por procesos de atención (el aprendiz debe atender a los rasgos relevantes de la conducta observada), de memoria (se forman representaciones internas de esas conductas), de competencia verbal o motora (el aprendiz ha de disponer de la competencia motora o verbal para reproducir la conducta imitada) y motivacionales (el aprendiz debe percibir las consecuencias deseadas o indeseadas de la realización de esa conducta.

Este proceso de modelado se produce sin duda de forma continua en nuestra vida social y en especial en la adquisición de habilidades sociales. Son muchos los códigos sociales implícitos en una cultura, de los que sólo tomamos conciencia cuando nos sumergimos en otra cultura distinta. La psicología social ha demostrado que el éxito de una interacción social (lograr los objetivos que nos proponemos) depende de nuestras habilidades sociales para influir en los demás y persuadirles de nuestros propósitos.

En el capítulo dos definimos y explicamos las aptitudes que debe tener un intérprete. No solamente es importante que tenga una buena memoria, un buen conocimiento de las lenguas de trabajo, de los contextos sociales y culturales de las lenguas de trabajo, también debe tener muy desarrolladas sus habilidades sociales. El intérprete es el mediador entre dos personas que necesitan de su ayuda para poder comunicarse. Muchas veces recibe información privilegiada antes que los asistentes de un congreso o tiene que interpretar una reunión donde se da información confidencial. El intérprete no puede dar bajo ningún concepto esta

información a nadie, ni consultar con nadie las dudas que pueda tener. A menudo se pide al intérprete devolver la información que se le ha proporcionado para poder preparar la reunión con el fin de evitar que estos documentos sean utilizados a posteriori. El intérprete se convierte en aliado de su cliente. Este cuenta con el intérprete para conseguir su objetivo y espera lealtad. Aunque es posible que el intérprete como persona no esté de acuerdo con lo que se está diciendo, no podrá nunca interferir en el curso de la reunión dando sus propias opiniones o tergiversando el contenido por dar una interpretación sesgada. Además, se verá envuelto en muchas situaciones difíciles o incómodas pero deberá mostrar flexibilidad y sentido diplomático. Por eso conviene en la formación del futuro intérprete también prestar atención al entrenamiento en habilidades sociales.

Los programas para el entrenamiento en habilidades sociales abarcan muy diversos ámbitos de intervención en instrucción. A pesar de esta variación, tienden a usarse tres técnicas fundamentales para promover estos aprendizajes.

Según Pozo (1996), la técnica más común y generalizada es el modelado, basado de forma más o menos directa en las ideas de Bandura, que suele constar de cinco fases principales:

a) información verbal sobre las habilidades entrenadas y sus objetivos atrayendo la atención del aprendiz sobre los aspectos más relevantes;

b) presentación de un modelo eficaz, destacando al mismo tiempo esos aspectos fundamentales;

c) práctica de la habilidad entrenada por parte del aprendiz en condiciones simuladas o reales;

d) corrección y, en su caso, reforzamiento de esas habilidades por parte del maestro;

e) mantenimiento y generalización de esa habilidad en nuevas situaciones.

En este capítulo hemos analizado la relación entre psicología cognitiva y la instrucción y cuáles pueden ser las aportaciones de esta ciencia a la enseñanza de la interpretación simultánea. En la parte del trabajo dedicado al diseño de la propuesta metodológica buscaremos una aplicación práctica para poder desarrollar los principios que aquí se han explicado.

MENÚ SALIR

Parte II: Estudio empírico

MENÚ SALIR

6. MARCO Y OBJETIVO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

6.1. MARCO GENERAL DEL ESTUDIO EMPÍRICO

El presente trabajo de investigación nace del interés por poder ofrecer una metodología para la enseñanza de la interpretación simultánea adaptada a las particularidades del plan de estudios español. Dicho interés nació durante el ejercicio de la docencia en el centro universitario Cluny-ISEIT, donde la autora de esta tesis impartió clases de interpretación consecutiva y simultánea de 1992 a 2001.

Es peculiar del sistema de estudios español que, al contrario de lo que ocurre en otros países europeos, todos los alumnos cursen las asignaturas de interpretación consecutiva y simultánea, incluso cuando no reúnen las aptitudes necesarias para ello. La formación, como intérprete de conferencias, de la autora de esta tesis la realizó en Bélgica, donde esta especialidad no está abierta a todos los alumnos de traducción. En primer lugar, se seleccionan los alumnos por las aptitudes (sólo se admiten alumnos 'con madera de intérprete' a la formación de interpretación) y una vez admitidos, a mitad del camino, hay que superar otra prueba de calidad para poder presentarse a los exámenes finales y obtener el título de licenciado en traducción-interpretación con la especialidad en interpretación de conferencias.

Al ser la realidad española completamente distinta, tuvimos que modificar también el enfoque instructivo. De ahí el interés que acompaña a esta tesis en buscar la manera de integrar a todos los alumnos (con o sin aptitudes, con o sin

motivación para la interpretación) y que la instrucción fuera provechosa sin distinción, si bien especialmente motivadora y gratificante para aquellos realmente dotados con las aptitudes necesarias de un posible futuro intérprete.

.

De esta manera empezamos a analizar las aptitudes en interpretación simultánea y los aspectos cognitivos que intervienen en el proceso interpretativo. Con dicho análisis pretendíamos construir una base para la definición de un diseño curricular y de una metodología de enseñanza de la interpretación que mejorara la formación en interpretación simultánea en el segundo ciclo de la licenciatura de traducción e interpretación según los planes de estudio vigentes en la Universidad española.

Para ello, a través de la observación de la realidad, del estudio empírico, era preciso obtener conocimientos suficientes en dos líneas:

1.- Averiguar si la intervención metodológica en la enseñanza de la interpretación producía el efecto deseado, es decir, si una mayor automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos podía llevar a una mejor comprensión del contenido, y así liberar algo de energía para dedicarla a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa.

2.- Investigar si las aptitudes detectadas al principio del ciclo influían en los resultados obtenidos, para lo cual, tras los estímulos instructivos recibidos, comparamos los resultados obtenidos del grupo de alumnos con aptitudes con los resultados del grupo de alumnos que, aparentemente, carecían de las aptitudes requeridas.

El trabajo de campo se centró en los alumnos de segundo ciclo de la Licenciatura en Traducción - Interpretación del centro universitario Cluny-ISEIT de Madrid durante los cursos académicos 1997-98, 1998-99, 1999-2000.

Partiendo de las investigaciones ya realizadas en España y en otros países con respecto a las aptitudes para la interpretación simultánea, el trabajo de campo pretendía verificar la evolución de aquellas aptitudes determinadas por los aspectos cognitivos (comprensión, memoria, atención) que suelen facilitar la destreza del alumno. Dada la amplitud de la investigación, el estudio no podía abarcar aquellas otras aptitudes determinadas por las características personales del alumno (tacto, diplomacia, adaptabilidad, temple, etc).

Los alumnos que han participado en este estudio empírico dieron su consentimiento y son alumnos matriculados en la asignatura de simultánea inglés (primera lengua extranjera). Se trata de una asignatura obligatoria para todos los alumnos de la licenciatura de Traducción e Interpretación que tienen como primera lengua extranjera el inglés. Así parece conveniente en primer lugar esbozar la situación en la que tuvo lugar el trabajo de campo.

6.2. FORMACIÓN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO CLUNY-ISEIT-DEPARTAMENTO DE INGLÉS.

El trabajo de campo tuvo lugar en el Centro Universitario Cluny-ISEIT de Madrid. Durante el periodo de investigación (1997-2000), el centro dependía de la Universidad Católica de París. Llevaba ofreciendo la carrera de traducción-interpretación desde el año 1961. Durante el periodo de investigación, la formación impartida en el centro Cluny-ISEIT de Madrid se regía según el plan de estudios vigente en España. Eso implica que las asignaturas de interpretación son materias obligatorias. En el Centro Universitario Cluny-ISEIT los alumnos cursaban estudios con dos lenguas extranjeras (francés e inglés). Además los alumnos se examinaban tanto en 3º como en 4º de la asignatura de consecutiva directa en la segunda lengua extranjera de su elección.

Los exámenes de entrada para acceder a la formación constaban de unas pruebas de evaluación de conocimientos gramaticales de los tres idiomas en los

que se ofrecía la formación (español-francés-inglés), habilidad de traducción mediante unas pruebas escritas de traducción directa e inversa así como una prueba oral en los dos idiomas extranjeros. Existían dos modalidades de prueba de acceso: una para el acceso al primer ciclo y la segunda para el acceso al segundo ciclo para postgraduados de otras carreras universitarias. Las pruebas de acceso al segundo ciclo exigían un mayor nivel de conocimientos lingüísticos y de traducción y solían acudir a ellas licenciados en filología que habitualmente ya habían adquirido un cierto nivel de habilidad en la traducción. En ninguno de los casos se hacían pruebas específicas de aptitudes para la interpretación.

En el Centro Universitario Cluny-ISEIT, la formación de base constaba de una formación en traducción escrita y lingüística en el primer ciclo, reforzada en el segundo ciclo con una formación de iniciación en las técnicas de traducción a vista, interpretación consecutiva y simultánea así como interpretación de enlace. La formación en interpretación en el segundo ciclo tenía un cómputo total de 36 créditos. Asimismo, la terminología era asignatura obligatoria en segundo ciclo, iniciando a los alumnos en la técnica de la búsqueda temática y terminológica tan necesaria en la preparación de los congresos. La interpretación simultánea directa y la interpretación consecutiva inversa sólo eran obligatorias en la primera lengua extranjera mientras que las demás asignaturas (traducción a vista e interpretación consecutiva directa) eran obligatorias tanto en la primera como en la segunda lengua extranjera.

Desde el curso 1999-2000 también se comenzó a ofrecer una formación de postgrado (tercer ciclo) en interpretación de conferencia ("master de interpretación"), en principio dirigida a alumnos con licenciatura en traducción e interpretación. Para acceder a dicha formación era necesario aprobar la prueba de acceso que constaba de pruebas de interpretación consecutiva inversa y directa, interpretación simultánea y una entrevista personal con el candidato, en la que se evaluaban los conocimientos lingüísticos y su nivel de cultura general. Aunque la formación previa en interpretación era una baza importante para poder aprobar la

prueba de acceso, no era requisito imprescindible. Los alumnos que habían obtenido la licenciatura en traducción-interpretación en cualquier universidad española, pública o privada, también tenían que presentarse a las pruebas para poder ser admitidos al "master de interpretación", ya que sólo se pretendía admitir alumnos con aptitudes y posibilidades reales, y no todos los alumnos licenciados en traducción-interpretación, como es sabido, cuentan con las necesarias atitudes para ser intérprete de conferencias.

La interpretación es una actividad mental muy compleja y las aptitudes que intervienen son múltiples. Entre ellas están las determinadas por la personalidad, por los conocimientos previos y por los procesos cognitivos. Aunque todas son susceptibles de ser mejoradas con una adecuada formación, el grupo que más interés científico suscita es el de las aptitudes adquiridas en los procesos cognitivos. Para poder diseñar una metodología de enseñanza que mejore los procesos cognitivos de la interpretación simultánea, es necesario comprenderlos antes.

Para poder alcanzar este fin, primero estudiamos y analizamos algunas investigaciones basadas en la psicología cognitiva y en especial, algunos estudios que trataban sobre la memoria operativa y la comprensión lectora, ya que podían contener la clave de un cambio de la metodología aplicable a la enseñanza de la interpretación. Basándonos en estos trabajos teóricos de la lingüística cognitiva, y tras haber trabajado con todo tipo de textos, optamos por sistematizar la búsqueda y la elección del material de trabajo y comenzamos a centrar el objetivo en los discursos de diversas organizaciones internacionales, por su abundancia, variedad y accesibilidad, tanto en papel como en formato digital o audio.

El material de trabajo se dividió en tres grandes bloques, uno por cada organización elegida (la ONU, la UE y el ACNUR). La elección de estos organismos se debió a la disponibilidad de sus discursos en Internet y por su relevancia en la vida profesional de los intérpretes de conferencia.

Como paso siguiente buscamos discursos que dentro de los bloques temáticos seleccionados trataban sobre temas o empleaban fórmulas similares para aumentar la familiaridad de los alumnos con los temas. Utilizar los mismos textos, una y otra vez, carecería de sentido ya que no se trataba de aumentar la memoria de expresiones o frases hechas sino de estimular la descodificación y hacer que la extracción del significado fuera más eficaz. A su vez, grabamos las prestaciones de los alumnos tanto en clase como durante la realización de los exámenes.

Para centrar la investigación de esta tesis, sólo seleccionamos los exámenes ya que representan una situación más cercana a la práctica real de la interpretación. De haber utilizado todas (clases y exámenes) la investigación se habría complicado excesivamente al tener que introducir esta variable de la "situación", siendo generalmente bien distinta la de clase y la de un examen.

La preparación del intérprete se divide en dos: la preparación constante y la preparación *ad hoc*.

En primer lugar, la preparación continua tiene como objetivo mejorar y mantener los conocimientos generales del intérprete, ya que en las conferencias suele haber referencias a otros hechos culturales, en particular de la actualidad social, económica, política o tecnológica que van más allá del contenido de las mismas, y que pueden o no constituir una referencia fundamental para la comprensión o el fondo de lo que hay que interpretar. Así que se espera del intérprete una cultura general muy amplia que puede mantener y fomentar estando al corriente de la actualidad. En clase se estimula la adquisición de dicha información con asignaturas de corte general como instituciones internacionales, comercio internacional, o similares.

Para la preparación *ad hoc* o específica, el intérprete leerá documentos relacionados con el núcleo de la conferencia, tanto para obtener conocimientos

generales del tema en cuestión como para conocer elementos lingüísticos específicos, destacando, a este respecto, el control de la terminología especializada. El intérprete no sólo habrá de conocer la traducción de un término en concreto sino saber lo que significa en ese contexto específico y ser capaz de usarlo con propiedad.

En el mejor de los casos, el intérprete podrá preparar la conferencia con varios días de antelación. Sin embargo, a menudo tendrá que informarse pocas horas antes y deberá recurrir a los especialistas que asistan al congreso y que estén dispuestos a dar la información requerida. También en muchos casos el intérprete complementará la preparación durante la conferencia utilizando la información recibida en intervenciones anteriores. Para la preparación terminológica buscará términos técnicos relevantes. El problema de la preparación terminológica reside en que rara vez los textos de la conferencia están disponibles suficientemente antes de que comience. En la mayoría de los casos, los textos de los discursos serán entregados justo antes de entrar en cabina.

Es más fácil acceder a textos paralelos, ya sean ponencias de años anteriores, libros de texto básicos del mismo campo o intervenciones en otros congresos similares, que se encuentran sin demasiada dificultad en la red. Si dispone de tiempo podrá pedir que un especialista revise la lista elaborada aunque en la práctica dicha consulta se reduce a unos pocos minutos para resolver dudas urgentes antes del inicio de la conferencia.

Obviamente, el intérprete deberá estudiar la terminología antes de entrar en cabina ya que no le servirá de mucho si tiene que consultarla mientras está traduciendo. La consulta de diccionarios o glosarios se ha facilitado con el uso de los ordenadores portátiles en cabina pero aún así es un recurso del que no se puede abusar cuando se está traduciendo ya que reduce la capacidad de atención y por lo tanto de la calidad de la traducción. Es fundamental que los alumnos de interpretación tengan nociones de terminología y que sepan dónde encontrar la

información adecuada para poder elaborar estos glosarios. En clase, conviene trabajar con el mismo tema durante un período de tiempo suficiente para que los alumnos puedan preparar sus propios glosarios y familiarizarse con el vocabulario específico del tema elegido. Así adquieren un hábito de trabajo que les será muy útil cuando empiecen a trabajar como intérpretes profesionales. En la vida profesional se suele disponer de un par de horas para confeccionar un glosario.

Como era muy reducido el número de alumnos en las clases de interpretación simultánea en Cluny-ISEIT (en inglés entre 10 y 12 alumnos y en francés entre 5 y 8), podíamos ofrecer una enseñanza muy personalizada. No sólo era beneficioso para el alumno que podía intervenir mucho más durante el curso, sino también para el profesor, que podía formarse una opinión razonablemente precisa sobre el alumno, guiarle mejor y estimularle a obtener mejores resultados. Además, la vinculación del profesorado al mundo laboral y los grupos reducidos de alumnos nos permitían ofrecer prácticas supervisadas y así abrir la puerta a los alumnos a la vida profesional real.

Las prácticas laborales constituyen un elemento clave en la preparación del alumnado. Tuvimos la suerte de poder ofrecer a los alumnos de Cuarto prácticas de interpretación de enlace y traducción en los juzgados de Plaza de Castilla, supervisadas por dos intérpretes de los juzgados. Asimismo, colaborábamos en la organización de congresos de determinadas instituciones, y con su expreso consentimiento, se ofrecía la posibilidad de hacer prácticas de interpretación simultánea a alumnos acompañados por un profesor.

La dificultad de obtener prácticas reside generalmente en el hecho de que muchos congresos o conferencias tienen un nivel de dificultad demasiado elevado para los alumnos. Dejar que asistan los alumnos en cabina (sin participar) también plantea problemas cuando se trata de congresos con un contenido confidencial (todos los comités de empresa, consejos de administración, juicios) y además

pocas cabinas tienen las dimensiones suficientes para dar cabida a más de dos personas.

En ocasiones, introducir a los alumnos demasiado pronto en la vida laboral puede causar el efecto contrario al deseado. Estos pueden asustarse con el nivel de la conferencia, la velocidad, la presión o el ambiente y decidir dejarlo.

Aunque ya hay acuerdos con las asociaciones de intérpretes profesionales de 'apadrinar' estudiantes, es cierto que la mayoría de los profesionales suele ver estas prácticas con cierto recelo ya que perciben que los alumnos de interpretación pueden "robarles" trabajo o clientes. Sin embargo, hay trabajos para los que los intérpretes profesionales muestran menos interés y que permiten a los alumnos adquirir tablas y experiencia. Si las prácticas están supervisadas por un profesor u otro profesional, siempre cabe la posibilidad de intervención ante un problema grave.

6.3. TRABAJO DE CAMPO

En capítulos anteriores hemos analizado y definido las aptitudes necesarias para ser intérprete. Sin embargo, sabemos que en el plan de estudios de la licenciatura de traducción e interpretación en la Universidad española todos los alumnos cursan obligatoriamente alguna asignatura de interpretación, independientemente de tener o no aptitudes para ello. Esta situación nos llevó a formular las siguientes cuestiones o hipótesis de trabajo:

¿Cómo se puede dar cabida a todos los alumnos (con o sin aptitudes, con o sin motivación para la interpretación) y que la instrucción sea provechosa sin distinción, aunque motivadora y gratificante para aquellos realmente dotados con las aptitudes necesarias de un futuro intérprete?

¿Puede el análisis de los procesos cognitivos implicados en la tarea interpretativa y la observación del progreso en dichos procesos ayudarnos a

desarrollar una metodología didáctica para la interpretación simultánea que sirva para mejorar la formación en interpretación simultánea dentro del modelo español?

El trabajo de campo constó de dos fases: en la primera se observaron las prestaciones de 5 alumnos (de un grupo de 13), en dos cursos consecutivos: 3º (1997-1998) y 4º (1998-1999).

A través del análisis de los tipos de errores cometidos, se intentó averiguar qué aptitudes tenían (o no tenían) y hasta qué punto se podía observar una mejora en el control de los procesos cognitivos. La enseñanza para este grupo de personas fue intuitiva. Sólo se había trabajado en bloques temáticos durante 1 mes para que los alumnos pudieran familiarizarse con la terminología. Los textos podían provenir de libros de texto, artículos de prensa especializada o intervenciones de congresos. Al haber iniciado las observaciones de manera espontánea decidimos observar, en primer lugar, a aquellos alumnos que, en principio, poseían las aptitudes necesarias para la interpretación. De un grupo de 13 alumnos, elegimos a 5 basándonos en la observación en clase y las notas obtenidas en los exámenes parciales de febrero de 3º.

Durante la segunda fase, sin embargo optamos por observar a todos los alumnos de la clase porque así podíamos analizar la situación real de la clase, es decir, alumnos con y sin aptitudes y someter este grupo a observaciones repetidas: la primera observación se hizo cuando cursaban 3º (junio 1999), la segunda cuando cursaban 4º (febrero de 2000) y la última en 4º (junio de 2000). Para aumentar la fiabilidad de los resultados optamos por minimizar factores aleatorios que pudieran influir en los resultados y someter a todo el grupo (tanto en la fase primera como en la segunda) a una situación similar: los exámenes oficiales.

Otro factor que podía desviar los resultados era la lengua materna a la que estaban traduciendo. En el grupo había dos alumnos con una lengua materna

distinta a la española. Como el examen se hacía de inglés a español y, por lo tanto, no a la lengua materna de estos dos alumnos, optamos por no incluir sus resultados por no considerarlos idóneos para la comparación.

Como ya explicamos anteriormente no hubiera sido ético en la enseñanza someter a un grupo a un estímulo (la formación sistemática) mientras que otro grupo fuera privado de recibir esta instrucción. En nuestro trabajo de campo comenzamos, sin embargo, a observar los alumnos sin haber llegado a ninguna conclusión de sistematización didáctica. Por eso el primer grupo no recibió el mismo estímulo didáctico que el siguiente grupo, que sí fue sometido a una formación más sistematizada.

La formación del primer grupo estaba basada en nuestra propia experiencia como alumna y en un enfoque didáctico intuitivo. Por eso utilizamos los resultados del primer grupo como si fueran de un grupo de control, al no haber recibido el mismo nivel de estímulo que el segundo grupo. Además las observaciones del primer grupo también se realizan sobre un periodo de 2 años y con el mismo número de horas de formación.

Para el segundo grupo la instrucción ya no fue intuitiva sino activa por parte del profesor: no sólo se trabajaba en bloques temáticos de más larga duración sino también con textos paralelos. Todos los textos eran discursos reales pronunciados en distintos organismos internacionales. La disponibilidad de estos discursos en Internet facilita la elección temática de discursos pronunciados en el mismo entorno o por las mismas personas. Además, podíamos aprovechar la particularidad de ser también la persona que impartía las clases de consecutiva y traducción inversa por lo que los textos empleados en estas asignaturas también pertenecían al mismo bloque temático. Así, los alumnos podían afianzar el vocabulario y el registro y estilo de los textos trabajados.

La idea subyacente era la siguiente: En la línea con lo planteado por Peralbo, Gracía et.al. (1998:133) *"En la medida en que los procesos de descodificación se automatizan, la lectura es más rápida y la extracción del significado del texto para su integración en el conocimiento previo es más eficaz. Además de la práctica lectora, el progresivo aumento del conocimiento previo conduce a un mejor rendimiento en comprensión lectora."*, se trataba de averiguar si en estos alumnos también mejoraba la comprensión de los textos a medida que iban familiarizándose con este tipo de textos.

En segundo lugar como ya destacó D. Gile (1991:93) *"el intérprete hace un doble esfuerzo al diversificar sus focos de atención en las múltiples tareas del proceso interpretativo por mantener el equilibrio en el reparto de sus recursos mentales, de manera que cuando dedica más atención a algunas tareas del proceso (por ejemplo la comprensión o la percepción), menos atención podrá dedicar a los procesos restantes"*. Si por un lado la automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos puede llevar a una mejor comprensión, podría liberar algo de energía para dedicar más esfuerzo a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa.

Así, la evaluación de las prestaciones de los alumnos podría dar una clave de comprensión del proceso evolutivo de las aptitudes y de los procesos cognitivos de éstos. Para poder analizar dicha evolución, habría que definir previamente un sistema de tipificación de errores.

Los errores fueron clasificados en cuatro categorías relacionadas con los principales procesos cognitivos implicados en el proceso de la interpretación: los errores producidos como resultado de una falta de **comprensión**, los que se debían más bien a una falta de **atención**, los que se debían a una falta de **memoria** o al uso no estratégico de la memoria operativa y, finalmente, los errores relacionados con la **técnica** empleada en la interpretación.

.

1. Falta de comprensión: En el primer grupo de errores, como resultado de la falta de comprensión, podemos encontrar: el falso sentido (FS), el contrasentido (CS), el orden de palabras no natural (WO) y los tiempos verbales incorrectos (T). El falso sentido (FS) es un error de traducción que da un sentido erróneo pero no contrario a la frase original.

El contrasentido (CS) es un error de comprensión con el que el alumno da el sentido opuesto al pretendido. Obviamente, el contrasentido es un error mucho más grave que un falso sentido. Estos errores se pueden deber a que el alumno no ha podido percibir la palabra por problemas técnicos, pronunciación dificultosa, acento no familiarizado o porque simplemente no conoce las palabras o el sentido que se ha querido dar a ellas. Para facilitar el análisis y así evitar observaciones dispares, todos los alumnos escuchan el texto en las mismas condiciones acústicas y con la misma velocidad y pronunciación ya que los textos son textos grabados.

El error del orden de palabras no natural (WO) se debe a menudo al hecho de que el alumno no entiende el discurso original e intenta traducir palabra por palabra para salir del paso.

El error de tiempo verbal (T) también es un claro síntoma de no haber comprendido el contexto de la frase, traduciendo un futuro por un presente o un pasado.

2. Falta de atención: En la segunda categoría encontramos los errores de atención y de memoria. Aunque es difícil hacer una distinción clara entre ambas categorías dado que, se suelen producir como consecuencia de la confluencia de una serie de factores, consideramos como errores achacables a la atención, las omisiones (OM), adiciones (AD) y las frases no acabadas (US). Suelen indicar que el alumno tiene problemas de división de la atención y le cuesta hablar y escuchar a la vez. No escucha su propia traducción porque su atención está

absorbida ya por el esfuerzo de escuchar y comprender el discurso original y el esfuerzo de traducir y hablar.

3. Falta de memoria: Como errores achacables a la falta de memoria consideramos los errores de vocabulario (VOC) conocido, es decir, cuando el alumno emplea un vocabulario inadecuado, no existente o simplemente erróneo pero debería poder emplear el vocabulario correcto al haberlo trabajado en clase o haber trabajado previamente el tema objeto de interpretación. En el contexto de la UE, hablar de 'aumentar los Estados miembros' en vez de 'ampliar la UE' es considerado erróneo ya que el único término correcto es el de la ampliación. De igual manera, los Estados miembros que entran en dicha ampliación pueden firmar un 'tratado de adhesión' y no de 'aceptación'. Los alumnos deben elaborar sus propios glosarios con términos y estudiar dichos glosarios durante el curso.

La construcción de frases gramaticalmente incorrectas (UG) o frases con falta la concordancia gramatical también se deben a una falta de memoria operativa: el alumno en su esfuerzo no es capaz de retener la estructura gramatical con la que ha iniciado la frase u olvida la concordancia entre las palabras. También las frases cuya expresión no facilita la comprensión del sentido (ET) son consecuencia de falta de memoria: en vez de dejar la frase sin acabar el alumno opta por acabarla torpemente pero no recuerda qué ha dicho justo antes.

4. Falta de técnica: Finalmente en el último grupo clasificamos los errores que se deben a una falta de dominio de la técnica de la interpretación. Son las repeticiones (REP) o las repeticiones que corrigen lo anteriormente dicho (BT) (el volver sobre sus propias palabras). Muchas veces se deben a un alto grado de nerviosismo, o a la falta de confianza del propio alumno pero como nos centramos especialmente en los aspectos cognitivos en las aptitudes y no en las características personales de los alumnos, no serán tomados en cuenta en el análisis de los resultados.

Otro error de principiante es el no esperar lo suficiente hasta obtener la unidad de sentido antes de empezar a traducir (NUS). Un típico error que se debe a esta falta de espera es el calco sintáctico del inglés: el alumno dice "miembros, países miembros" por que en inglés se empieza por "member (states)". Se observa que es un error que se va corrigiendo con la práctica y se debe a la falta de dominio de la técnica. Un método sencillo para solucionar este tipo de errores es destapar un oído para así poder escuchar la propia traducción pero obviamente requiere práctica poder dividir una vez más la atención en el producto de entrada y el de salida y escuchar ambos.

6.4. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

Por la naturaleza de la investigación, se trata de un diseño empírico. Tiene por objeto el estudio de una determinada realidad observable. Además su fuente de información y de respuesta a los problemas que se plantean es la experiencia. Su objeto es poder resolver algunos de los problemas observados con una propuesta metodológica. El diseño del estudio empírico distingue los siguientes elementos:

- los grupos observados y la forma de configuración de éstos
- el número de observaciones efectuadas, su carácter y el orden de realización de las mismas
- el carácter y el número de las variables independientes investigadas

6.4.1. Los grupos observados – Muestreo motivado

Para la primera fase del estudio se ha optado por estudiar una parte representativa de los alumnos. Los alumnos observados representan a los alumnos que tienen aparentemente las aptitudes necesarias para recibir una formación de intérprete. Son 5 de un grupo de 13. Representan casi un 40% de la clase, lo que puede considerarse incluso como un porcentaje alto.

Los alumnos observados en la segunda fase forman un grupo completo con la misma combinación lingüística: su lengua materna es el español y su primera

lengua extranjera es el inglés. Del grupo de 9 se han identificado a 4 con aptitudes, es decir a casi un 50%.

Todos los alumnos observados han accedido a someterse a este estudio. Se hace referencia a ellos a través de un número que se les ha sido asignado sin ningún orden concreto para no desvelar su identidad. En el grupo de la primera fase, de los 5 alumnos 4 son mujeres y 1 es varón. En el segundo grupo de los 9, 7 son mujeres y 2 son varones. Esta baja representación de hombres sobre mujeres se corresponde con el porcentaje de varones sobre mujeres entre el alumnado de segundo ciclo de Cluny-ISEIT, que, por otra parte, resulta ser el porcentaje de representación que los varones tienen luego en la profesión. Sin embargo, ya que en esta investigación no ha sido estudiada la relevancia del género de los sujetos observados, y para dificultar la identificación de los observados, nos referimos a todos ellos como "el alumno" independientemente de su género.

6.4.2. Elección de las técnicas de observación

La observación nos proporciona el material de trabajo que luego es objeto de tratamiento y estudio utilizando la clasificación, el análisis y la explicación. La realización de la observación implica los siguientes elementos: un sujeto (los alumnos), un 'objeto' (el discurso que se ha de traducir), el acto de observación (el examen) y el registro de lo observado (análisis de los errores). Como en todos los eslabones de la observación pueden intervenir factores ajenos que pueden alterar la pureza de la observación y por tanto la validez de los resultados, se ha optado por el método de observación directa simple, realizado de forma planificada y sistemática con una selección de material didáctico caracterizado, según los criterios que se iban a estudiar, por los siguientes factores: la modalidad (interpretación simultánea), y las circunstancias (circunstancia de la prueba: examen), nivel de formación, conocimiento previo del tema. Para que la observación fuera sistemática las observaciones se realizaron en intervalos establecidos previamente durante un período de 2 años.

Las observaciones se realizan durante los exámenes, donde pueden influir variables externas (estrés, ansiedad, etc..), pero han sido seleccionadas por considerarse como actuaciones que se asemejan a una situación real.

En la primera fase se realizaron dos observaciones que corresponden a los dos exámenes finales del curso académico. Para la segunda fase se añadió otra observación intermedia: la que corresponde al examen parcial de febrero de 4º. Para todas las fases se han empleado técnicas objetivas de observación, es decir, técnicas para observar, registrar e interpretar los hechos de forma tal que otras investigaciones puedan verificar (o refutar) los datos obtenidos.

6.4.3 Variables dependientes e independientes

- Variables dependientes: las variables dependientes son las variables han de explicar, los resultados o los efectos para los cuales hay que buscar su motivo o razón de ser. En este caso es la valoración de una interpretación simultánea, que se hace a través de la evaluación de los errores cometidos clasificados según los procesos cognitivos que se emplean en la operación.

- Variables independientes: son variables explicativas, cuya influencia en la variable dependiente se pretende descubrir. Las variables independientes en la primera fase eran:

1. Nivel de formación
2. Conocimiento previo del temario del discurso
3. Situación de la prueba.

La definición operativa que se hace de las mismas es la siguiente:

1. Nivel de formación (experiencia del alumno): las exigencias son distintas en cada grupo dependiendo del número de horas de formación recibidas.
2. Conocimiento del tema: conocimiento previo de los temas por el trabajo temático realizado en clase

3. Situación de la prueba: la prueba se desarrolla durante un examen que se asemeja por sus implicaciones a una situación real.

Durante la segunda fase se añade otra variable:

4. La familiaridad con el tipo de discurso. El trabajo temático se extiende a otras asignaturas y a los mismos tipos de discursos.

6.4.4. Delimitación espacial y temporal de la investigación.

El estudio se centra en los alumnos de segundo ciclo de la carrera de Licenciatura en Traducción-Interpretación en el centro universitario Cluny-ISEIT de Madrid. Los alumnos investigados tienen una combinación lingüística español - inglés (lengua B).

Temporalmente, se trata de una investigación referida a los cursos académicos 1997-98, 1998-99, 1999-2000.

6.4.5. Variables externas a la investigación que pueden influir en la misma.

Las variables externas relativas al investigador pueden ser derivadas de los defectos de planificación, en cuanto a la elección de hipótesis, operativización de variables, elección sesgada de la muestra o la presencia del investigador (la presencia del investigador será prolongada (2 años) lo cual puede llevar a establecer relaciones de simpatía y antipatía del observador con los miembros del grupo investigado).

En cuanto a los observados, las variables externas pueden ser sobre todo ambientales: las prestaciones de los alumnos pueden depender de su estado anímico y físico. Especialmente el cansancio puede tener influencia. Teniendo en cuenta que las observaciones de las dos primeras fases han sido realizadas durante los exámenes, también entra en juego el factor del estrés y el miedo al fracaso.

6.4.6. Recogida y procesamiento de datos.

La recogida de datos se hizo mediante la grabación de la prestación del alumno en cinta magnetofónica. Se ha hecho un corpus de todas las grabaciones de los alumnos observados mediante la trascripción de las prestaciones grabadas. La evaluación de la interpretación simultánea se registró en hojas de evaluación diseñadas específicamente para la investigación aunque inspiradas en las que utilizan en la ETI de Ginebra. Estas hojas de evaluación sirven para determinar la evolución del alumno en la adquisición de aptitudes. A continuación, procedemos a evaluar y analizar las prestaciones de los alumnos considerando los errores tipificados anteriormente para, a posteriori, comparar los resultados de los alumnos como sigue: en primer lugar la evolución de alumno mismo, en segundo lugar la comparación global del grupo, en tercer lugar la comparación entre los alumnos con aptitudes y los alumnos sin aptitudes, y en último lugar la comparación de los resultados obtenidos por los alumnos de la primera fase con el grupo de alumnos con aptitudes de la segunda fase.

En el próximo capítulo recogemos todos los datos de las observaciones efectuadas durante las dos fases del trabajo de campo.

MENÚ SALIR

7. RESULTADOS OBTENIDOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO REALIZADO

En el presente capítulo se recogen las observaciones hechas de una selección de alumnos de la carrera traducción-interpretación del centro Cluny-ISEIT y de alumnos de un curso específico de interpretación de conferencias.

En la primera fase, se observaron las prestaciones de 5 alumnos (de un grupo de 8), primero en 3º (1997-1998) y luego en 4º (1998-1999) y a través del análisis de los tipos de errores cometidos, se intentó averiguar qué aptitudes tenían o no tenían y hasta qué punto se podía observar una mejora en el control de los procesos cognitivos. La enseñanza para este grupo de personas fue intuitiva. Sólo se había trabajado en bloques temáticos durante 1 mes para que los alumnos pudieran familiarizarse con la terminología. Los textos podían provenir de libros de texto, artículos de prensa especializada o intervenciones de congresos. Al haber iniciado las observaciones de manera espontánea decidí en un primer lugar observar a aquellos alumnos que en principio poseían las aptitudes necesarias para la interpretación. De un grupo de 8 alumnos, elegí a 4.

Durante la segunda fase, sin embargo optamos por observar a todos los alumnos de la clase porque así podíamos observar la situación real, es decir, alumnos con y sin aptitudes y someter este grupo a observaciones repetidas: la primera observación se hizo cuando cursaban 3º (junio 1999), la segunda cuando cursaban 4º (febrero de 2000) y la última en 4º (junio de 2000). Para aumentar la fiabilidad de los resultados opté por minimizar factores aleatorios que podían

influir en los resultados y someter a todo el grupo (tanto en la fase primera como en la segunda) a una situación similar: los exámenes oficiales. Otro factor que podía desviar los resultados era la lengua materna a la que estaban traduciendo. En el grupo había dos alumnos con una lengua materna distinta a la española. Como el examen se hizo de inglés a español y por lo tanto no a la lengua materna de estos dos alumnos, opté por no incluir sus resultados por no considerarlos aptos para la comparación.

7.1 FASE 1: OBSERVACIÓN DE UN GRUPO NO SOMETIDO AL ESTÍMULO DE LA FORMACIÓN SISTEMÁTICA

7.1.1 Objeto de observación: Prueba 1: texto sobre psicología.

La prueba corresponde a un examen de interpretación simultánea inglés-español para los alumnos de 3º año que han optado por inglés como primera lengua extranjera (1997/8). Han recibido una formación de 30 horas en la técnica de la simultánea. Durante estas 30 horas han aprendido a familiarizarse con el medio.

Se pide de los alumnos que puedan acabar las frases que hayan iniciado y que estas frases sean gramaticalmente correctas. De esta forma deben demostrar que son capaces de dividir la atención en la recepción del mensaje, por una parte, y la producción de otro mensaje, por la otra. Aunque no se permiten errores de traducción por falta de conocimientos lingüísticos, las exigencias de terminología no son tan altas como en 4º. Se trata de que los alumnos aprendan a traducir con tranquilidad, escuchando el mensaje antes de lanzarse sobre la traducción. Para reducir los errores de vocabulario, los alumnos saben que el texto será un texto relacionado con la psicología. Han hecho textos similares durante al menos 4 horas para adquirir más conocimientos terminológicos. El buen empleo del vocabulario aprendido será prueba de una buena memoria.

Los errores se clasifican en cuatro categorías relacionados con los principales procesos cognitivos implicados en el proceso de la interpretación: los

errores como resultado de falta de comprensión, los que se debían más bien a la falta de atención, los que se deben a la falta de memoria o el uso no estratégico de la memoria operativa y finalmente errores de técnica.

En esta fase obviamente no tienen mucho interés los errores que se deben a la falta de técnica dado que los alumnos no disponen apenas de formación y por lo tanto tienen una base técnica muy débil. En el primer grupo de errores como resultado de la falta de comprensión podemos encontrar: el falso sentido (FS), el contrasentido (CS), el orden de palabras no natural (WO) y los tiempos verbales incorrectos (T). En la segunda categoría encontramos los errores de atención y de memoria. Aunque es difícil hacer una distinción clara entre ambas categorías en principio se consideran como errores achacables a la atención, las omisiones (OM), adiciones (AD) y las frases no acabadas (US). Mientras que los errores achacables a la falta de memoria son los errores de vocabulario (VOC) conocido, la construcción de frases gramaticalmente incorrectas (UG) o frases con falta la concordancia gramatical. También las frases cuya expresión no facilita la comprensión del sentido (ET) son consecuencia de falta de memoria.

Finalmente en el último grupo clasificamos los errores que se deben a una falta de dominio de la técnica de la interpretación. Son las repeticiones (REP) o las repeticiones que corrigen lo anteriormente dicho (BT) (del inglés ‘backtracking’: volver sobre sus propias palabras). Otro error de principiante es el no esperar lo suficiente hasta obtener la unidad de sentido antes de empezar a traducir (NUS) que en ciertas combinaciones lingüísticas tiene más consecuencias negativas que en otras con estructuras más cercanas.

Texto de la prueba 1: Future direction in testing intelligence.

The study and testing of mental abilities have far-reaching implications for education; for who is hired, or promoted; and for governmental policies for the disadvantaged. Because of this broad reach, these topics stir heated debates and biases that may have little to do with scientific findings. Yet some solid conclusions about intelligence and mental ability are emerging.

First, there seems to be a developing consensus that different definitions of intelligence are needed to serve different purposes. There are varying views, however, about how far beyond the academic domain psychologists should look for the characteristics of intelligent behaviour. Second, most psychologists agree that the brain does not contain some unified "thing" corresponding to intelligence and that the correlation between tests of mental ability is likely to reflect a bundle of activities. Third, most psychologists agree that the mental abilities of a particular individual result from a complex interaction between heredity and environment.

Psychologists will also work to develop better and broader tests. Many tests will likely go beyond traditional formats. At the same time, more sophisticated statistical analyses will produce better understanding of the correlations between intelligence measures of different groups. These new analytical methods will help sort out the complex effects of heredity and environment on mental ability.

Finally, the information-processing approach to mental abilities will continue to increase understanding of how information-processing mechanisms are related to brain processes. Progress is likely to come through research on psychological measures such as changes or differences in neurochemistry and metabolic activity during intelligent thought. These efforts will be paralleled by increasingly sophisticated approaches to understanding the structure of the genetic code and its relation to differences in cognitive functioning.

ALUMNO º 1 – PRUEBA 1

El estudio y la *examinación (VOC)* de la habilidad mental tienen *consec…(NUS) eh*…muy grandes para la educación. *Para quién está…para a quién (BT) se le*

sube de puesto (ET) o quién *se le echa (ET)* y para la política gubernamental de los que tienen desventaja. *Por…a causa (NUS)* de este *alcance (VOC)* tan amplio *estos temas tienen temas controvertidos (ET)* que tienen poco que ver con los *descubrimientos (VOC)* científicos. Sin embargo algunas conclusiones sólidas sobre la inteligencia y la habilidad mental están siendo descubiertas ahora. Primero parece haber un consenso que dice que las diferentes definiciones eh de inteligencia *neces…son necesarias (REP) para poder obtener diferentes objetivos (FS)*. Hay diferentes opiniones sin embargo en cuanto a cuánto…*deberían los psicólogos considerar las características de la inteligencia (ET)(OM)*…las características del comportamiento de la inteligencia. Segundo, bastantes psicólogos están de acuerdo en que el cerebro no contiene…no contiene *una so…un solo (NUS)* elemento que se corresponde a la inteligencia y que la combinación entre los exámenes de la habilidad mental puede reflejar un grupo de actividades. *En tercero (UG)*, muchos psicólogos, *bast…*están de acuerdo en que la habilidad mental de un individuo particular es el resultado de una interacción compleja entre la herencia y el medioambiente, *o, sí medioambiente (BT)*. Los psicólogos también *se trabajarán (UG)* juntos para ampliar los exámenes, muchos exámenes irán más allá de los tradicionales, en un esfuerzo para incluir el pensamiento general. Al mismo tiempo los análisis estadísticos *más aventaj…más desarrollados (NUS)* producirán un…una mejor comprensión *entre la inteligencia…entre (REP)* las medidas de inteligencia de diferentes grupos. Quizá estos métodos analíticos nuevos ayudarán a resolver los efectos complejos de la herencia y del medioambiente sobre *el, la (NUS)* habilidad mental. Finalmente, *la, el acercam…el enfoque (NUS)* sobre los procesos de la inteligencia mental *continuarán…continuarán (REP) a aumentar (ET)* la comprensión de cómo estos mecanismos se relacionan con los procesos mentales. El progreso eh…seguramente vendrá mediante eh…el descubrimiento *cómo (UG)* los cambios o las diferencias en la química neurológica y la actividad metabólica durante el pensamiento inteligente. Estos esfuerzos *es…serán…tendrán (NUS)* un paralelo mediante los enfoques cada vez más sofisticados *del compren…de la comprensión*

(NUS) de la estructura del código genético y su relación con las funciones cogniscitivas *(VOC)* y de su relación con ellas.

EVALUACIÓN

Errores:					
CS: contrasentido	0				
FS: falso sentido	1				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
UG uso no gramatical	3				
ET: expresión torpe	5				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
REP: repetición	3				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
VOC: vocabulario no adecuado o erróneo	4				
NUS: no esperar la unidad de sentido	7				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					
Calidad general	1	2	3	4	5

Análisis de la prueba observada: el alumno tiene algunos problemas relacionados con la falta de técnica: no espera hasta captar la unidad de sentido lo cual se ve reflejado en el número relativamente alto de repeticiones de palabras o doble intentos para empezar una frase o una palabra. Le cuesta también encontrar el vocabulario adecuado en español y hacer las concordancias correctas quizá porque es una persona que ha sido educada en tres idiomas y no puede considerar ninguna de ellas como su lengua materna. No ha cometido errores de comprensión, así que sus conocimientos lingüísticos son los adecuados para el nivel requerido. Además

ha adoptado la regla de siempre acabar las frases empezadas y de construir frases sencillas y coherentes.

ALUMNO nº 2- PRUEBA 1.

El estudio y el *test (VOC)* acerca de las capacidades mentales están eh…llegando a conclusiones acerca de la educación, los que están despedidos, ascendidos o *aquellos que están…o aquellos, o aquellas políticas (BT)* para los "desaventajados" porque esto eh…*trajo consigo (FS),* estos eh…podrían *(US)*…

Sin embargo algunas conclusiones sólidas acerca de la inteligencia y la capacidad mental están ahora surgiendo. Primeramente parece haber un consenso sobre las diferentes definiciones de inteligencia que se necesitan para diferentes propósitos. Son vistas diferentes como el *dominio (FS)*, *acerca del dominio de las características que tienen que tener en cuenta los psicólogos (FS)* eh…acerca del comportamiento intelectual. Segundo la mayoría de los psicólogos parecen estar de acuerdo que el cerebro no contiene *un, una (NUS)* materia unificada que nosotros llamamos inteligencia y que la correlación entre los tests de habilidad mental *reflejarán (T)* una serie de capacidades. Tercero la mayoría de los psicólogos también están de acuerdo que las capacidades mentales de un determinado individuo resultan *de un, de una (NUS)* interacción compleja entre la herencia y el entorno. Los psicólogos también trabajarán para poder desarrollar tests mejorados. Muchas pruebas *pasarán por encima (FS)* de los tradicionales en un esfuerzo por incluir el pensamiento divergente. Al mismo tiempo los análisis estadísticos más sofisticados producirán una mayor comprensión de la correlación entre las medidas de la inteligencia de distintos grupos. Quizás estos *méticos, estos métodos (REP)* analíticos nuevos ayudarán a *solucionar (FS)* los efectos complejos de la herencia y del entorno en la habilidad o capacidad mental. Finalmente *los proc…el acercamiento (NUS)* al procesamiento de la información con relación a la capacidad mental continuará a aumentar y la comprensión y cómo estos mecanismos se relacionan con los procesos mentales. *El progreso…el proceso (BT)* tendrá eh…tendrá que ver con la capacidad mental como por ejemplo los cambios en la neuro…en la neuroquímica *(REP)* en la actividad

metabólica mientras que el individuo está pensando. Estos esfuerzos serán paralelos eh…gracias a métodos sofisticados para comprender la estructura del código genético y su relación con las funciones cognitivas.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	0				
FS: falso sentido	5				
OM: omisión	0				
AD: adición	0				
US frase no acabada	1				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	1				
REP: repetición	4				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
VOC: vocabulario no adecuado o erróneo	1				
NUS: no esperar la unidad de sentido	3				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					
Calidad general	1	2	3	4	5

Análisis de la prueba observada: Este alumno ha cometido un número importante de errores de comprensión (5 falsos sentidos) por desconocimiento del vocabulario. Eso le lleva en una ocasión a no acabar la frase. Tampoco espera lo suficiente para entender el mensaje antes de iniciar la traducción, lo cual se ve reflejado en un número alto de repeticiones y correcciones a posteriori (BT). No ha adquirido los hábitos necesarios para poder producir un producto bueno. Es demasiado pronto para descartar este alumno como alumno con aptitudes. Parece tener algunas pero no convence en su prestación.

ALUMNO nº 3– PRUEBA 1

El estudio y las pruebas de las capacidades mentales tiene implicaciones muy importantes para la educación para…*a quién…a quién (REP)* contratan o despiden o *ascendido (UG)*, y para las políticas gubernamentales para los discapacitados. *A causa de este importante alcance eh…este (NUS),* este tema provoca debates acalorados y tiene implicaciones que poco tienen que ver con cuestiones científicas (□) Aún así algunas conclusiones se están conociendo actualmente acerca de las capacidades *men…eh de las capacidades (REP)* mentales. Primero parece haber consenso en que *la (UG)* diferentes definiciones de la inteligencia son necesarias *para depende qué (ET)* propósitos. Hay diferentes opiniones acerca de en qué medida los psicólogos deberían eh…buscar las características del comportamiento psicológico. En segundo lugar la mayoría de los psicólogos están de acuerdo en que las capacidades no siempre se corresponden con *(OM)* con la inteligencia y que la correlación entre las pruebas de capacidades mentales eh…es muy probable que refleje *un…el (REP)* conjunto de la actividad. En tercer lugar muchos psicólogos están de acuerdo en que las capacidades mentales de un individuo particular son el resultado de una compleja interacción entre la herencia y el medio *en que se mueve este sujeto (AD)*. Los psicólogos también estudiarán la manera de mejorar los tests, que intentarán que vayan más allá de los tests tradicionales. Al mismo tiempo, un análisis estadístico más *obstecado (VOC) se (NUS)*…facilitará *un mejor eh…una mejor (NUS)* correspondencia entre la inteligencia de los diferentes grupos *étnicos (AD)*. Estos métodos analíticos ayudarán a solucionar los complejos efectos de la herencia y del medioambiente y sus repercusiones en eh…en las capacidades mentales. En último lugar, el proceso de las habilidades mentales continuará facilitando el entendimiento de los procesos mentales. Probablemente se harán progresos en métodos *neuropsiquiátricos (AD)(OM)* y estos esfuerzos se realizarán de una manera paralela mediante enfoques *cada mes, cada vez* más sofisticados gracias al desarrollo del código genético y su relación con las funciones cognitivas.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	0				
FS: falso sentido	0				
OM: omisión	0				
AD: adición	3				
US frase no acabada	0				
UG uso no gramatical	2				
ET: expresión torpe	1				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
□ : buena solución	1				
VOC: vocabulario inadecuado	1				
REP: repetición	3				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)					
NUS: no esperar la unidad de sentido	3				
Equivalencia semántica: calidad de la traducción					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					
Nota media	1	2	3	4	5

Análisis de la prueba observada: Después de la formación recibida, este alumno comete errores debido a la falta de familiarización con el medio: todavía no espera lo suficiente para captar la unidad de sentido y no se fía de su memoria para poder acabar las frases. Sin embargo, aplica sin ningún problema las reglas de oro con respecto a las frases: las acaba todas y construye frases sencillas y lógicas añadiendo información que intuye pero que no aparece en el discurso original. La traducción en su conjunto es fiel al mensaje y la intención del texto y es un texto convincente.

ALUMNO nº 4 – PRUEBA 1

El estudio y las pruebas de habilidades mentales tienen implicaciones de largo alcance para la educación y para aquel que sea despedido, contratado o promocionado en una empresa y *con ventajas para los que cuentan con desventajas (ET)*. Estos temas levantan grandes polémicas que pueden tener poca relación con hallazgos científicos. En primer lugar parece haber cierto consenso acerca de que algunas definiciones de la inteligencia son necesarias para eh… distintos propósitos. Existen distintos puntos de vista sin embargo sobre *hasta qué punto (FS)* los psicólogos deberían buscar las características, los rasgos de una conducta inteligente. En segundo lugar la mayoría de los psicólogos parecen estar de acuerdo en que el cerebro no contiene una… algo uniforme que llamamos inteligencia y en que la correlación entre las pruebas de aptitud mental parece ser reflejo de un montón de habilidades, de aptitudes. Y en tercer lugar la mayoría de los psicólogos están de acuerdo en que las aptitudes mentales de un individuo en particular son resultado de la interacción entre los factores hereditarios y los factores del entorno. Los psicólogos también están trabajando *en busca desarrollo (UG)* de mejores pruebas. Muchas pruebas van a ir más allá de los…eh…de los métodos tradicionales en un esfuerzo para poder incluir *diversas…eh…puntos de vista de opinión (REP)*. Al mismo tiempo análisis *más, estadísticamente más (REP)* analizados eh… producirán una mejor comprensión entre las correlaciones entre las medidas de inteligencia de distintos grupos y quizá estos nuevos métodos ayudarán a…conseguir a… vislumbrar los efectos *complejos, los efectos complicados (REP)* de la influencia *del am… del entorno (BT)* y de la herencia. Por último un acercamiento al proceso de la información de las aptitudes mentales *continua…continuará (REP)* aumentando la comprensión de cómo estos mecanismos se relacionan con los procesos del cerebro. Y es posible que se alcanzará progreso en la investigación sobre medidas de psicología, tales como las diferencias entre neuroquímica o actitudes metabólicas. Estos esfuerzos irán a la par que los acercamientos a la comprensión de la estructura de los códigos genéticos y su relación con las diferencias entre las funciones cognitivas.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	0				
FS: falso sentido	1				
OM: omisión	0				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	1				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
□ : buena solución	0				
REP: repetición	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	1				
VOC: vocabulario no adecuado o erróneo	0				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno tiene claramente las aptitudes necesarias para ser intérprete. Después de tan sólo 30 horas de formación en simultánea, demuestra tener una gran capacidad de memoria, que se refleja en el vocabulario empleado y la construcción y complejidad de las frases. Es capaz de retener toda la información de la frase para acabarla coherentemente. También demuestra dominar la división de atención porque no comete ningún error de omisión, adición ni frases sin acabar. Tan sólo comete un error de comprensión. Además también domina la técnica de la interpretación: siempre espera antes de empezar la frase lo que demuestra que sabe confiar en su capacidad de memoria y atención y apenas se repite. Sin duda alguna es un alumno que demuestra tener aptitudes. Habrá que observar la evolución.

ALUMNO nº 5– PRUEBA 1

El estudio y las pruebas de las capacidades mentales tienen in... implicaciones (BT) muy importantes para la educación y *para…para quién (BT)* es contratado o *promoc...eh...promovido (BT)* y para las políticas gubernamentales para los discapacitados. Debido a este... eh... (NUS) estos temas levantan grandes debates que pueden tener poco que ver *con... con (BT)* los resultados científicos. Aún así algunas conclusiones sobre la inteligencia y las capacidades *men…eh (REP)* mentales están surgiendo. Primero parece haber consenso que diferentes definiciones de la inteligencia son necesarias (NUS) *para servir los ...eh los diferentes (ET)* propósitos. Hay diferentes opiniones sobre hasta dónde (OM) .. deben buscar los psicólogos *las características del comportamiento de la inteligencia (FS).* Segundo, muchos psicólogos están de acuerdo en que el cerebro no contiene algo unificado que pueda ser la inteligencia y que la correlación entre las pruebas de habilidades mentales probablemente refleje …eh un ...un montón de actividades (ET). En tercer lugar muchos psicólogos están de acuerdo en que las habilidades mentales de un individuo son el resultado de una compleja interacción entre la herencia y el entorno. Los psicólogos también trabajarán para mejorar las pruebas y ampliarlas. Muchos irán más allá de las pruebas tradicionales. Al mismo tiempo, análisis estadísticos más sofisticados…facilitarán *un mejor eh…una mejor (NUS)* comprensión de las correlaciones entre la inteligencia de diferentes grupos. Estos métodos analíticos ayudarán a solucionar los complejos efectos de la herencia y del entorno *sobre las cap... habilidades (BT)* mentales. Finalmente, el enfoque de ... eh.. cómo se procesa la información tendrá ....(OM) facilitará conocer mejor los procesos del cerebro. El progreso vendrá mediante la investigación sobre medidas psicológicas como cambios neuroquímicos ...y ....(OM) durante el proceso de pensamiento (VOC). Estos esfuerzo irán de la mano de enfoques para entender el código eh... genético y su relación con las funciones cognitivas.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	0				
FS: falso sentido	1				
OM: omisión	0				
AD: adición	0				
US frase no acabada	1				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	1				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
REP: repetición	3				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	5				
NUS: no esperar la unidad de sentido	3				
Equivalencia semántica: calidad de la traducción					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno comete errores debido a la falta de familiarización con el medio: todavía no espera lo suficiente para captar la unidad de sentido y no se fía de su memoria para poder acabar las frases. Parece haber entendido la frase y quiere lanzarse a traducir antes de olvidar lo que se acaba de decir por eso vuelve mucho atrás por haber tomada una decisión precipitada a la hora de iniciar la traducción. La traducción en su conjunto es fiel al mensaje y la intención del texto y es un texto convincente.

7.1.2 Objeto de observación: Prueba 2: discurso de Romano Prodi, presidente de la Comisión Europea ante el Parlamento Europeo el 13 de abril de 1999.

La prueba corresponde a un examen de interpretación simultánea inglés-español para los alumnos de 4º año que han optado por inglés como primera lengua extranjera (1998/9). Han recibido una formación de 60 horas en la técnica de la simultánea. Desde el principio se dan clases de simultánea con textos reales, leídos a un ritmo normal (ni pausado ni muy rápido).

Los alumnos no saben qué texto les tocará durante la prueba así que el conocimiento previo que puedan tener proviene de su propia cultura general que hayan adquirido leyendo los periódicos y siguiendo la actualidad política internacional. Las variables independientes en esta prueba son para todos más o menos iguales.

La modalidad es simultánea, el ambiente es de estrés ya que se trata de un examen final, el ritmo de entrada de datos (input rate) es moderado, los alumnos tienen una experiencia de 60 horas de clase y deben haber adquirido algunas tácticas básicas como por ejemplo acabar todas las frases de manera coherente y gramaticalmente correcto para poder aprobar la prueba. La combinación lingüística es de inglés a español por lo que no hay demasiada cercanía sintáctica con el original. El conocimiento previo del tema puede depender algo ya que algunos alumnos poseen más cultura general y están más al corriente de la actualidad que otros.

Texto del discurso de Romano Prodi ante el Parlamento Europeo del 13-04-1999.

Mr President, Ladies and gentlemen,

When, in September 1996, I decided to step up Italy's efforts to prepare for joining the European Monetary Union at its inception, I felt the historical responsibility of the contribution made by my country to the European project over the last forty or so years. But I felt even more strongly that only a solid bond

with Europe could guarantee each individual country and each individual citizen a future of peace and progress in a world increasingly characterised by globalisation. For this reason I staked all the political capital I had accumulated on this objective.

Today, I am delighted to be standing before you, not only to assure you that I intend to bring the same determination to this new phase of the European project, but also to assure you that I and the next Commission will make all possible efforts to lead Europe into a time of major reforms and change. A time of major reforms and change.

The European institutions - and I mean all of them - must renew and reform themselves, both in terms of their policies towards the outside world and to the forms and methods of organisation within. As I say, it is time for reform for all the European institutions. The Commission, of course, but also the Council and Parliament itself.

We are not here to preserve what we have. We are here to reform.

The challenge facing us today is to prevent recent economic and political adversities from putting a stop to our process of integration. At stake is the hard-won credibility of the European undertaking. We do not simply fear delays in accomplishing our project. We fear, above all, that we will waste an opportunity to make our own indispensable contribution to resolving conflicts between countries on our doorstep.

This is why it is right to ask me about my vision of the European project, even at this early stage of my relationship with the European Union and my first encounter with a plenary session of Parliament. In the eighties, the single market for goods and factors of production was the major issue; in the nineties it was monetary union. Today we must tackle the difficult task of moving towards a single economy and a single politics.

ALUMNO nº 1 – PRUEBA 2

Señor presidente, *señores y señores (ET)*, cuando en septiembre de 1996 *yo* decidí eh…aumentar los esfuerzos de Italia para prepararse a unirse a la unión monetaria europea, sentí que había una responsabilidad histórica de la *contradicción (CS)* hecha por mi país al proyecto europeo durante los últimos 40 años. Pero me sentí cada vez más fuerte que sólo una unión fuerte con *europea (ET)* podía garantizar a cada ciudadano un futuro de paz y progreso en un mundo cada vez más caracterizado por la globalización. Por esta razón eh…aumenté todo el capital político que había acumulado hacia este objetivo. Hoy estoy contentísimo de estar delante de ustedes no sólo para garantizarles que mi objetivo es eh…*conllevar (VOC)* la misma determinación de llevar a cabo esta nueva fase del proyecto europeo sino también garantizarles que esta comisión hará todo lo *posibles (ET)* para llevar a Europa eh…a una época de reformas importantes y cambio. Las *europ…las instituciones europeas (NUS)* deben renovarse. *Tanto en sus prácticas como para trabajar en el mundo exterior y las reformas hacia la organización (ET)*. Según digo es una época *de, de (REP)* reformas para todas las instituciones europeas, *comisiones también (WO)* pero también el Consejo y el Parlamento *en sí mismos (VOC)*. No estamos aquí para preservar lo que tenemos. Estamos aquí para reformarlo. El *obje…el desafío que nos…al que nos (BT)* enfrentamos hoy en día es evitar adversidades políticas y económicas que bloqueen nuestro proceso de integración. *Está en riesgo (ET)* la credibilidad que nos hemos ganado a, a dura costa de *la…del (NUS)* objetivo europeo. No solamente tenemos miedo del retraso de llevar a cabo nuestro proyecto, tenemos miedo sobre todo de que desperdiciaremos una oportunidad de hacer nuestra contribución propia…para resolver los conflictos entre países vecinos. Es por eso que quiero comentarles mi opinión sobre la Unión Europea, incluso *a esta…en esta fase (REP) primaria (FS)* con la Unión Europea, y mi primer …primer encuentro con la primera sesión plenaria del Parlamento. En los años 80 el mercado único era *la (UG)* más importante. En los 90 era la unión monetaria. Hoy en día tenemos que resolver todos los problemas de cambiar *hacia una…hacia una* economía *simple (FS)* y *un…eh…una (REP)* economía única.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	1				
FS: falso sentido	2				
OM: Omisión	0				
AD: Adición	0				
US: frase no acabada	0				
UG: uso no gramatical	1				
ET: Expresión torpe	5				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	4				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
NUS: No esperar la unidad de sentido	2				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno ya muestra que es capaz de extraer el sentido del texto sin grandes dificultades. Los errores cometidos son errores de memoria, debido al hecho de que todavía no tiene la confianza suficiente para esperar hasta obtener la unidad del sentido total antes de empezar de ahí que tiene muchas repeticiones en los artículos. Tiene especialmente problemas de división de atención ya que no expresa bien lo que ha comprendido. No tiene problemas de comprensión, pero no parece capaz de anticipar. Acaba todas las frases e intenta hacer de todas frases sencillas y lógicas.

ALUMNO 2–PRUEBA 2

Sr presidente, *señoras y señoras (ET),* cuando en septiembre de 1996 decidí eh…aumentar los esfuerzos de Italia para prepararnos a unirnos a la *Unión Europea (VOC)*, sentí la responsabilidad histórica de la contribución realizada por mi país al proyecto europeo de los últimos 40 años. Pero también sentí más fuerte que sólo un lazo muy fuerte con Europa podría garantizar a cualquier país individual y a cualquier *cit.. ciudadano (REP)* individual un futuro de paz y de progreso en un mundo caracterizado por la mundialización. Por este eh…razón utilicé toda mi experiencia política en este aspecto. Estoy muy agradecido de estar ante ustedes no sólo para asegurarles que quiero realizar este paso del proyecto europeo sino también para asegurarles que yo personalmente y la Comisión realizaremos todos los esfuerzos *eh…todos los proyectos (BT)* para realizar este paso en la reforma de, de Europa. Las eh…las instituciones europeas, y me refiero a todas, tendrán que renovarse y reformarse a sí mismas, en términos *de po…de sus políticas (NUS)* hacia el mundo exterior y en las formas y métodos de organización dentro de ellas. Como digo es tiempo para reforma, para *toda la ref...para todas (BT)* las instituciones europeas, de la Comisión por supuesto y también para el Consejo y el Parlamento. No estamos aquí para preservar lo que tenemos, estamos aquí para reformar. El desafío al que nos enfrentamos es para prevenir las adversidades políticas y económicas *para un…con un (NUS)* posible paro de nuestras eh…proyectos, y *la "creati", credibilidad (NUS)* de nuestro proyecto europeo. *No sólo temimos, no sólo tememos (REP)* los retrasos del proyecto sino que podamos eh…gastar una oportunidad para hacer una contribución…en la *realización (CS)* de los conflictos entre los países y exteriores. Es por esto que quiero emplear mi visión del proyecto europeo incluso eh…en este período de mi relación con la eh…Unión Europea y mi primer *comienzo (VOC)* con la sesión plenaria del Parlamento. En los 80 el mercado único para los bienes y la producción era el tema clave. En el no…en los 90 era la unión monetaria y hoy debemos llevar a cabo la difícil tarea de movernos hacia una economía única y unas políticas comunes.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	1				
FS: falso sentido	0				
OM: Omisión	0				
AD: Adición	0				
US: frase no acabada	0				
UG: uso no gramatical	0				
ET: Expresión torpe	1				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	4				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
NUS: No esperar la unidad de sentido	3				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno casi no comete errores de comprensión y los que comete son por falta de atención y de espera. Al no esperar la unidad de sentido se lanza a traducir sin saber cómo seguirá el discurso. Sin embargo, muestra que es capaz de anticipar el mensaje porque no está muy alejado del sentido cuando se tiene que corregir. No tiene problemas con la atención ya que no ha cometido ningún error de omisión, adición o frase no acabada. Tampoco tiene problemas de comprensión. Quizá los errores que comete en la aplicación de la técnica de la simultánea (BT, REP y NUS) se deben más bien a la circunstancia y no son indicadores de aptitudes.

ALUMNO 3 – PRUEBA 2.

Sr Presidente, señoras y señores. Cuando en septiembre de 1996 decidí acelerar los…los preparativos de Italia para eh…acceder *(VOC)* a la unión monetaria europea tuve *(FS)* la responsabilidad de llevar sobre mis hombros la carga de eh…de que Italia *accediera a la Unión Europea (FS)*. Yo creo firmemente que tan solo una unión muy fuerte con Europa puede asegurar un futuro *de paz y de eh…y de paz (REP)* en un mundo eh…caracterizado cada vez más por la globalización para cada estado y cada individuo. Por esta razón me gustaría poner de manifiesto todas las actuaciones que yo he hecho en este sentido, no sólo para asegurarles que pretendo eh…desempeñar esta labor con la misma determinación, sino para asegurarles de que yo en la próxima comisión realizaré todos los *efectos (VOC)* posibles para hacer que Europa a…acometa las reformas y los cambios necesarios. Todas las instituciones, y me refiero a todas las instituciones, tienen que renovarse y reformarse, tanto en…en lo que se respecta a sus políticas hacia el exterior y a sus métodos internos de funcionamiento. Como he dicho, es hora de que se produzcan reformas en todas las instituciones europeas, en la Comisión y por supuesto en el Consejo y en el Parlamento. Hoy no estamos aquí para preservar lo que tenemos, sino para reformar. El reto al que nos enfrentamos hoy es el de evitar que las adversidades políticas y económicas detengan nuestro proceso de integración. En juego está la credibilidad de la empresa europea. No solamente tenemos un retraso a la hora de eh…acometer nuestra tarea sino *el…tememos eh…tememos (REP)* no llevar a cabo nuestra tarea resolviendo conflictos eh…entre distintos países. Por esta razón está bien que me pregunten acerca de mi visión del proyecto europeo. Incluso a este…en este estado *previo (VOC) de mi…de mi (REP)*…mandato y de mi primer encuentro con el Parlamento. En los 80 el asunto más importante era el mercado común, en los 90 *el…el…la (BT)* unión monetaria, hoy debemos enfrentarnos a la difícil tarea de…una política eh…única y una economía común.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	0				
FS: falso sentido	2				
OM: Omisión	0				
AD: Adición	0				
US: frase no acabada	0				
UG: uso no gramatical	0				
ET: Expresión torpe	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	4				
VOC: vocabulario inadecuado	3				
NUS: No esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: este alumno demuestra también tener aptitudes para la interpretación. Tiene suficiente nivel de comprensión del texto ya que comete pocos errores de comprensión. Tampoco tiene problemas relacionados con la atención ya que no comete nunca ningún error de empezar una frase que no acaba, ni omite información. El único problema que ha tenido ha sido con la memoria al no conseguir dar con las palabras adecuadas en el momento adecuado. Ha tenido sin embargo, más problemas con repeticiones, que teniendo en cuenta que se trata de un examen pueden deberse a la situación y la inseguridad del alumno ante la situación.

ALUMNO Nº 4– PRUEBA 2

Señor presidente, damas y caballeros. Cuando en septiembre del *1996, ..96 (REP)* decidí *eh…subrayar (ET)* los esfuerzos de Italia para unirse a la Unión Europea y a la Unión monetaria *(BT),* sentí que tenía una responsabilidad histórica sobre la contribución histórica *(AD)* de mi país al proyecto europea de los últimos 40 años. Sentí todavía con más intensidad que solo un sólido enlace con Europa podría garantizar a cada país por separado y a cada ciudadano, un futuro de paz y de progreso en el mundo cada vez más eh globalizado. Por esta razón dediqué todo el capital cor.. político *(REP)* que había dedicado con este objetivo.

Hoy en día estoy, es un placer estar frente a ustedes no sólo para asegurarles que *intendo .. que tengo la intención (BT)* de emprender todas las acciones posibles para el nuevo rostro *(VOC)* de Europa con este nuevo proyecto sino que también les aseguro que haré todos los esfuerzos posibles para que Europa entre en un tiempo de reformas y cambios. En este tiempo las instituciones europeas, y con ellas me refiero a todas, deben renovarse y reformarse tanto en términos de *políticas hacia el mundo exterior y los métodos y 'formal' de organizaciones interiores (*UG, ET). Como digo es tiempo de reforma para todas las instituciones europeas. El... de la Comisión y el Consejo y el Parlamento *asimismo deben intervenir* (AD-UG). No estamos aquí para *presumir (VOC)* de lo que tenemos, sino para reformar. El desafío que se nos presenta hoy es el de prevenir las adversidades políticas y económicas que pongan un freno a nuestra integración política y económica. La credibilidad *de las... de los (REP)* cometidos europeos está en juego. No *sólo, simplemente tememos unos tensiones, (BT)* plazos en la consecución de nuestros objetivos, sino que creemos sobre todas las cosas que podemos hacer todas las contribuciones indispensables con el fin de resolver los conflictos entre los países a ...(risa) ..a nuestra puerta *(VOC).* Por eso se me pregunta cuál es mi visión sobre el proyecto europeo, incluso en esta etapa tan temprana de mi relación con la Unión Europea y mi primer encuentro con una sesión plenaria del Parlamento. En los años 80 el mercado único de bienes y productos y medios de producción era uno de los principales cometidos, el

siguiente cometido fue la unión monetaria, hoy en día nos debemos enfrentar a la dura tarea de hacer una economía única y una política única.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	0				
FS: falso sentido	0				
OM: Omisión	0				
AD: Adición	1				
US: frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	3				
UG: uso no gramatical	2				
ET: Expresión torpe	2				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	5				
NUS: No esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: El alumno tiene dotes de interpretación. Tiene muy buena voz, produce un texto convincente en español pero no consigue mejorar en los aspectos de la memoria operativa: comete muchos errores de repetición o backtracking por falta de memoria a corto plazo. Tiene suficiente nivel de comprensión del texto ya que no comete errores esenciales de comprensión. Tampoco tiene problemas relacionados con la atención ya que sólo en una ocasión comete el error de una frase no gramatical y no omite información.

ALUMNO nº 5 – PRUEBA 2

Señor presidente, señoras y señores. Cuando en septiembre de 1996 decidí aum…eh…(BT) fomentar los esfuerzos de Italia para que se uniese a la unión monetaria y económica, sentí la responsabilidad histórica que conlleva la contribución por mi país al proyecto eur…(US) de…que (BT) ya ha llevado durante los últimos 40 años. Pero siento más fuerte que hay un…que tan sólo (NUS_BT) una unión fuerte con, con Europa podría darnos un mejor futuro de paz y progreso en un mundo que se caracteriza cada vez más por la mund…mundialización (BT). Por esta razón quiero dirigir todos, todas (BT) mis fuerzas a este proyecto. Hoy eh…me es agradable estar ante ustedes no sólo porque quiero lle…dar (BT) la misma determinación a esta fase del proyecto europeo sino para asegurarles que haré todo lo posible para dirigir a Europa en…a (BT) un tiempo de unas…de reformas (BT) importantes y de cambio. En las eh…todas las (BT) instituciones europeas tienen que renovarse y reformarse, tanto en términos de eh…sus políticas hacia el extranjero co…así como (BT) en los métodos y formas de la organización. Como digo es tiempo de reforma en todas las instituciones europeas. Las…para las (BT) comisiones también y también para el Consejo y el Parlamento en sí. No estamos aquí para preservar lo que tenemos, sino que estamos para reformar. El reto al que nos afren…enfrentamos (BT) hoy es prevenir adversidades recientes políticas y económicas que pararían el proceso de integración. Está en juego la credibilidad de los dirigentes europeos. No sólo *tenemos, tememos perdón (BT)*, los retrasos a la hora de llevar a cabo nuestros proyecto, sino que tenemos (VOC) que perdemos una oportunidad para hacer nuestra propia contribución a *resol…a resolver (BT) los con…perdón, los conflictos (BT)* entre los, nuestros (BT) países vecinos. Esto es por lo que se puede preguntarme sobre mi visión sobre el proyecto europeo, incluso en esta etapa tan temprana en mi relación con la Unión Europea, y mi primer encuentro con una sesión plenaria del Parlamento. Durante los años 80 el mercan…el mercado (BT) único para los bienes y los medios de producción era el tema más importante. En 19…en los años 90 (BT) este tema era la unión

"monetoria" (VOC). Hoy debemos enfrentarnos a las tareas difíciles de ir hacia delante hacia una economía única y unas políticas únicas.

EVALUACIÓN:

Errores:					
CS: contrasentido	0				
FS: falso sentido	0				
OM: Omisión	0				
AD: Adición	0				
US: frase no acabada	1				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG: uso no gramatical	0				
ET: Expresión torpe	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	9				
NUS: No esperar la unidad de sentido	2				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno es capaz de extraer el sentido del texto sin grandes dificultades. Sólo comete en realidad errores de repetirse, incluso cuando empieza correctamente debido a la precipitación en la producción. No tiene problemas de comprensión pero por los nervios se precipita y luego vuelve sobre lo que acaba de decir. Expresa bien lo que ha comprendido. Acaba todas las frases e intenta hacer de todas frases sencillas y lógicas. Sin embargo tras la formación recibida, debería ser capaz de aguantar mejor la presión.

7.2 FASE 2: OBSERVACIÓN DE UN GRUPO SOMETIDO AL ESTÍMULO DE LA FORMACIÓN SISTEMÁTICA

Durante la segunda fase optamos por observar a un grupo completo de alumnos de primera lengua extranjera inglés desde 3º hasta 4º. El objetivo, en este caso, era el de desarrollar una metodología específica que se adaptara al sistema español y que no sólo se centrara en las aptitudes innatas o adquiridas de los alumnos.

Para conseguir este objetivo, se trataba de dar a todos los alumnos una instrucción que les permitiera afianzar o mejorar los procesos cognitivos del proceso interpretativo. Las pruebas que se seleccionaron son exámenes. La primera observación se hizo a finales de 3º (1999), es decir, después de haber recibido una instrucción de 30 horas lectivas y la segunda y tercera observación se realizaron cuando estaban cursando 4º, durante los exámenes de febrero y de junio de 2000. Descartamos la observación de febrero del primer año dado que los alumnos apenas habían recibido formación (12 horas lectivas) como para obtener de ésta resultados relevantes para la investigación.

Durante la formación de este segundo grupo de alumnos ha habido intervención activa por parte del profesor: el material de trabajo tanto en interpretación simultánea como en consecutiva y en traducción escrita, se dividió en tres grandes bloques, uno por cada organización elegida (la ONU, la UE y el ACNUR). La elección de estos organismos fue determinada por la disponibilidad de sus discursos en Internet y por su relevancia en la vida profesional de los intérpretes de conferencia. Como paso siguiente busqué discursos que dentro de los bloques trataban de temas similares o empleaban fórmulas similares para aumentar la familiaridad de los temas en los alumnos. Utilizar los mismos textos, una y otra vez, carecería de sentido ya que no se trataba de aumentar la memorización de unidades fraseológicas, sino de estimular la descodificación y hacer que la extracción del significado fuera más eficaz. A la vez, grabé las prestaciones de los alumnos tanto en clase como durante los exámenes.

Con esta observación se pretendía averiguar si la automatización de los procesos de descodificación, también facilitaba la comprensión y, por lo tanto, permitían al alumno poder repartir mejor los procesos cognitivos implicados en la tarea interpretativa. A la vez queríamos estudiar si se podía observar una evolución diferente entre el grupo de alumnos a los que se han detectado aptitudes en la primera prueba y los que no parecían tener las aptitudes necesarias para la interpretación y hasta qué punto la enseñanza les ha permitido a ambos grupos mejorar los procesos cognitivos.

.

7.2.1 Objeto de observación: Prueba 1:"A time for hope"- Mensaje de Federico Mayor Zaragoza (UNESCO) con ocasión a la proclamación del año 2000 año internacional de la paz por el ONU en enero de 1999.

La prueba corresponde a un examen diseñado para los alumnos de 3º año (1998/9). Éstos han recibido una formación de 30 horas en la técnica de la simultánea. Durante estas 30 horas han aprendido a familiarizarse con el medio. Se pide de los alumnos que puedan acabar las frases que hayan iniciado y que estas frases sean gramaticalmente correctas lo que probará si son capaces de dividir la atención entre la recepción del mensaje, por una parte, y en la producción de otro mensaje, por otra.

Aunque no se permiten errores de traducción por falta de conocimientos lingüísticos, las exigencias de terminología no son tan altas como en 4º. Se trata de que los alumnos aprendan a traducir con tranquilidad, escuchando el mensaje antes de lanzarse sobre la traducción. Para reducir los errores de vocabulario, se ha elegido un texto con vocabulario parecido al que se ha trabajado en clase en discursos de contenido similar. El buen empleo del vocabulario aprendido será prueba de una buena memoria.

Texto: A time for hope- Mensaje de Federico Mayor Zaragoza (UNESCO) al inicio del año internacional de la paz. Enero 1999.

There can be no lasting peace without sustainable development. There can be no development without lifelong education, without democracy, the sharing of resources to avoid the immense disparities separating the developed from the less developed countries. Within every country, some citizens want for nothing, while others lack almost everything.

The century that is drawing to a close has seen great discoveries and inventions, of which antibiotics and telecommunications are but two, but the logic of force has prevailed at a terrible cost—the lives of millions of human beings, many of them in the flower of their youth. Nothing of value has ever been achieved by violence and coercion.

We cannot continue to be indifferent to the wasting of our resources in the production of weapons to be used against enemies, whether actual or potential. We cannot tolerate the fact that, for economic reasons, thousands of helpless children are victims of sexual abuse or exploitation at work. We cannot continue to allow water to be polluted, forests to be destroyed, the air of our planet to be contaminated. We cannot accept the predominance of one culture over all others; nor can we afford to lose the diversity of the physical and spiritual heritage that we must pass on to future generations. We must say all together: enough is enough! Let us draw new hope from the turbulent history of the twentieth century. Through non-violent rebellion, creative resistance and refusal to accept the unacceptable, let us take steps to ease the transition to dialogue, tolerance and reasoned consideration of that which divides us.

Let us all, children, young people, women and men of all ages, unite and create a global movement for a culture of peace and non-violence. Let us make our voices heard by decision-makers, parliamentarians, mayors. Let us make full use of the media to arouse the conscience and commitment of the world, working, giving, sharing, reducing the distances that have divided us, healing the wounds that have given us pain. Let us dare to take up the challenge and fashion together this new

future, and start right away to prepare for the year 2000, the International Year for the Culture of Peace.

ALUMNO 6 – PRUEBA 1

Puede haber…no puede haber (NUS) una paz duradera sin un desarrollo sostenido, no puede haber desarrollo sin una educación… a largo plazo, sin democracia, el *compartimiento (VOC)* de los recursos para evitar *el gran…las grandes(NUS)* diferencias que separan *los des…los países desarrollados (NUS)* de los menos *(OM)*. En cada país *algunos ciudadanos no hacen las cosas por nada (ET)*, mientras que en otros carecen de casi todo. *Este…este (REP)* siglo que está acabando ha visto cantidad de descubrimientos e inventos de los cuales los antibióticos y las telecomunicaciones son…dos de ellos. Pero la fuerza *de la log…de la lógica (REP)* ha prevalecido a un coste terrible, tomándose la vida de millones de seres humanos, muchos de los cuales en…en su juventud. Nada de valor ha sido conseguido mediante la violencia o la *(US)*…No podemos continuar siendo indiferentes *en la durez…la duración (VOC,BT)* de los recursos *y el uso de las armas (FS)* contra nuestros enemigos. No podemos tolerar el hecho de que por razones económicas miles de niños sean víctimas de abusos sexuales…eh…*trabajos explotadores (ET)*. No podemos continuar permitiendo el…la contaminación del agua, la destrucción de los bosques, la contaminación del…aire de nuestra tierra, no podemos aceptar el predominio de una cultura sobre el resto. Tampoco podemos soportar la pérdida de nuestra herencia *física y …égica (ET)* que debe pasar a las siguientes generaciones. Debemos decir todos juntos…*suficiente es suficiente (ET)*. *Luchemos por una nueva historia en el siglo XX (FS)* mediante *no rebeliones violentas (WO)*, resistencia o *rehusar…aceptar (FS)* lo inaceptable. Demos un paso hacia delante para la transición del diálogo, *para la tran…la consideración y el diálogo que nos divide (FS)*. *Permítannos (ET)* que los jóvenes, los hombres y mujeres de todas las edades, unidos creen un movimiento global para una cultura de paz y no violencia. *Permítannos (ET)* que nuestras voces sean oídas por los dirigentes. *Permítanos (ET)* un total uso de los medios de comunicación para conseguir el compromiso mundial para compartir y

reducir las distancias que nos separan curando las heridas que nos han hecho daño. (*OM*)

FICHA DE EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	4				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	1				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	2				
AD: adición	0				
US frase no acabada	1				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	4				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	3				
NUS: no esperar la unidad de sentido	3				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					

1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5
6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
El alumno posee las aptitudes necesarias			no		

Análisis de la prueba observada: Este alumno que muestra un gran déficit en la comprensión del mensaje y comete bastantes errores de falso sentido. También comete muchos errores de expresión torpe que en este caso casi todos se refieren a calcos del inglés. Esto se debe a la falta de atención del alumno. No es capaz de dividir la atención, cuando presta atención a la comprensión del texto, pierde en la producción. Se puede observar también a un alto número de repeticiones y el hecho de que no se atreve a esperar la unidad del sentido antes de empezar a traducir. También tiene algún que otro problema con la memoria y no acaba una frase por no acordarse de un sustantivo y omite toda la frase final porque no recuerda como empieza.

El alumno no parece poseer las aptitudes necesarias para formarse como intérprete.

ALUMNO 7 –PRUEBA 1

No puede haber una paz duradera sin un sistema bueno de desarrollo, no puede haber desarrollo sin una educación de por vida, sin democracia, sin compartir los recursos para evitar las tremendas disparidades que separan a los países pobres de los más desarrollados. En todos los países algunos ciudadanos ganan *cosas para nada (ET)* mientras que a otros *les faltan (UG)* prácticamente todo. El siglo que ahora está a punto de acabar ha visto grandes descubrimientos e *inversiones (FS)*, entre las cuales están los antibióticos o las telecomunicaciones. Pero la lógica de la fuerza ha prevalecido *en un gran coste (UG)*, la vida de millones de seres humanos *está en la…en la flor (BT)* de la vida. La violencia ha acabado con la esperanza. No podemos continuar mostrando indiferencia ante el desperdicio de los recursos en la producción de armas que serán utilizadas contra enemigos. No podemos tolerar el hecho de que por razones económicas miles de niños son víctimas de abusos sexuales o de explotación en el trabajo. No podemos continuar permitiendo la contaminación o que los bosques sean destruidos o que el aire de nuestro planeta se contamine. No podemos aceptar que predominen *unos factores (VOC)* sobre otros ni tampoco podemos permitirnos la diversidad de la diversidad

física y la herencia de la vida para futuras generaciones. Debemos decir todos juntos que ya basta. Déjenos tener esperanza para el próximo siglo. A través de una rebelión de no violencia, de la resistencia y del rechazo y la inaceptación *(OM)*. Tenemos que utilizar el diálogo para solucionar los problemas que nos dividen. *Permítannos (ET)* a todos, niños, mujeres, hombres de todas las edades crear un movimiento mundial de cultura, de paz y de no violencia. *Permítenos (ET)* realizar nuestras propias decisiones mediante el parlamento, déjenos utilizar los medios de comunicación para que todos seamos conscientes y reduzcamos las distancias que nos dividen y curar las heridas que nos dan dolor. Déjenos atrevernos a enfrentarnos a ese reto para enfrentarnos al futuro y comenzar a prepararnos para el año 2000, el año internacional para la cultura de la paz.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	1				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	1				
UG uso no gramatical	2				
ET: expresión torpe	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	1				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					
1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5
6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
El alumno posee las aptitudes necesarias	si				

Análisis de la prueba observada: Este alumno ya demuestra tener una gran capacidad de atención. Acaba todas las frases empezadas y sólo omite una palabra que no altera el contenido global de la frase. Tampoco tiene problemas de comprensión. Sólo un error de falso sentido. Tiene más errores debido a la memoria, ya que comete algún error de concordancia gramatical al no acordarse del género o número del sustantivo precedente y tiene dos frases algo torpes. Sin embargo, llama la atención que este alumno con sólo 30 horas de formación ya sea capaz de transmitir el conjunto del mensaje de manera fiel y coherente, produciendo una traducción convincente. Además sólo se repite una vez y nunca comete el error de no esperar la unidad del sentido. En este alumno ya podemos observar que posee las aptitudes cognitivas necesarias pero además demuestra bastante sangre fría y confianza en su trabajo.

ALUMNO 8 – PRUEBA 1

No puede haber una paz duradera sin un desarrollo sostenido, no puede haber desarrollo sin una *educación de vida (FS)*, sin democracia, sin recursos, sin quitar las enormes diferencias *que es…son…que separan (BT)* a los países desarrollados de los no desarrollados. Dentro de cada país *algunos ciudadanos hacen cosas para nada (ET)* mientras que otros *carecen de lo necesario (ET)*. *La… el siglo (NUS)* que está acabando *ha hecho (ET)* grandes descubrimientos y…e

invenciones, entre los que se encuentran *las, los (BT)* antibióticos y las telecomunicaciones. Pero la lógica de la fuerza ha prevalecido a un coste terrible, llevándose *la (UG)* vidas de millones de seres humanos muchos de ellos en la flor de su juventud. Nada de valor se ha conseguido con la violencia y la coacción. No podemos continuar malgastando nuestros recursos *en…produciendo (BT)* armas contra nuestros enemigos. No podemos tolerar el hecho de que por razones económicas miles de niños sea víctimas de abuso sexual o explotación en el trabajo. No podemos *per…seguir permitiendo (NUS)* que el mundo sea contaminado, que los bosques sean destruidos y que nuestro planeta entero se contamine. No podemos aceptar la predominancia de una cultura sobre otras, ni podemos permitirnos perder la diversidad, la herencia cultural y física que debe pasar a generaciones futuras. Debemos decir todos basta…ya basta. *Declaraciones del siglo XX a través de la no violencia o rechazando aceptar la …(UG;OM, US)*

Tenemos pasos (UG) hacia la transición al diálogo, la alternancia, la consideración de lo que nos divide. *Pasemos, hagamos (NUS)* que se unan las mujeres, niños y viejos de todo el mundo para crear un movimiento del mundo para crear una cultura de…no violencia en todo el mundo. Acerquemos nuestras voces en parlamentos, a través de los medios de comunicación que nos haga tomar conciencia *con los…(OM)* de todo el mundo, trabajando, dando, compartiendo, reduciendo las distancias que nos dividen, curando las heridas que nos hieren.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	1				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	2				
AD: adición	0				
US frase no acabada	1				
VOC: vocabulario inadecuado	0				
UG uso no gramatical	3				
ET: expresión torpe	3				

BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	3				
NUS: no esperar la unidad de sentido	3				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					

1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5
6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
El alumno posee las aptitudes necesarias			no		

Análisis de la prueba observada: Este alumno no se muestra muy seguro, le falla la memoria y la atención a juzgar de los errores que cometen: uso no gramatical y expresiones torpes ya que no se acuerda de cómo ha empezado las frases. En una ocasión ni la acaba. También se repite mucho y se tiene que corregir por no haber esperado la unidad de sentido. Otro aspecto que parece secundar estas observaciones es la calidad de la voz, el alumno duda tanto de sus propias palabras que en dos ocasiones parece decir algo pero lo hace de manera que no se puede distinguir qué dice (lo he considerado omisiones ya que el resultado es el mismo). Sólo en la comprensión no parece tener problemas, tan sólo un error de falso sentido. El bajo rendimiento de este alumno puede deberse a falta de habilidades sociales.

ALUMNO 9 – PRUEBA 4

Puede haber no paz sin desarrollo (WO), *puede haber, no puede haber (BT)* desarrollo sin educación y *la…compartir (UG) las fuentes (VOC)* para evitar las grandes disparidades entre países desarrollados y menos desarrollados. *Si..eh…cada…algunos ciudadanos (NUS) trabajan para nada (FS)*, mientras que *otros les falta de casi todo (UG;WO)*. *Esto que va llevando a grandes descubrimientos (ET)* e inventos como los antibióticos y las telecomunicaciones. *Pero las fuerzas han previsto terribles costes (FS;ET),* la vida de millones de seres humanos muchos en la flor de su juventud *(US)*. Nada de los valores se ha conseguido con, a través de la violencia. No podemos continuar siendo indiferentes al despilfarro de *nuestras fuentes*, fabricando armas contra los enemigos. No podemos tolerar el hecho de *que (OM) las razones económicas* miles de niños sigan siendo víctimas de abusos sexuales o trabajos forzados. No podemos continuar permitiendo que el agua se *contamine para (FS)* que los bosques se destruyan y el planeta se contamina. No podemos aceptar *las perdom…el predominio (BT)* de unas culturas sobre otras. *No podemos (NUS)* ...tenemos que tener en cuenta la diversidad de personas *y …dar así el buen paso hasta las generaciones futuras(FS)*. *Debemos estar juntos, esto es ya suficiente (FS)*. *Dejemos (NUS)*, *tengamos nuevas esperanzas para la historia, para el siglo XX (CS),* a través de una reb…una revolución no violenta y huir de los *(US)*... Vamos a tomar *estos escalones (VOC)* para llegar a la transición, al diálogo, a la tolerancia y a la consideración de *esto (UG)* que nos divide. *Vamos a ver (FS)*, niños, gente joven, hombres y mujeres de todas las edades hemos creado una cultura global. Vamos a alzar nuestras voces en el parlamento. Vamos a hacer uso, buen uso de los medios de comunicación para llegar al compromiso del mundo, trabajando, compartiendo, *res…res…y (NUS)* reduciendo las distancias que nos unen…y huir de todo lo que nos ha dañado.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	6				
CS: contrasentido	1				
WO: orden de palabras no es natural	2				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	2				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG uso no gramatical	3				
ET: expresión torpe	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	4				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					

1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5
6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
El alumno posee las aptitudes necesarias			no		

Análisis de la prueba observada: Este alumno carece de todas las aptitudes y comete errores en todas las áreas relacionadas con las aptitudes cognitivas. En primer lugar tiene una seria deficiencia en la comprensión, no sólo de palabras sino de las frases aunque es capaz más o menos de seguir el hilo del mensaje. En

segundo lugar tiene problemas de atención y memoria. Cuando dedica muchos esfuerzos a la comprensión, no puede dar una buena traducción y eso se refleja en las frases que no acaba, o que acaba sin concordancia gramatical (UG, ET). Además no es capaz de esperar hasta tener una unidad de sentido antes de empezar a traducir que refleja su falta de confianza en sus propios conocimientos y la falta de memoria. Si no empieza a traducir no será capaz de acabar la frase. Este alumno no tiene nivel suficiente tras 30 horas de clase. Comete muchos más errores que sus compañeros.

ALUMNO 10 – PRUEBA 1

No puede haber paz duradera sin un desarrollo sostenible, y no se puede tener un desarrollo sostenible sin educación, sin democracia y el compartir recursos y la *separación de los países desarrollados de la separación de los no desarrollados (FS)*. En algunos países eh…tienen sobreabundancia de todo y otros les hace falta prácticamente todo. Este siglo tiene muchos descubrimientos y *(OM)* y *solamente los antibióticos y las telecomunicaciones son una mínima parte (ET)*. Pero ha prevalecido en un coste muy elevado, llevándose *los…las (BT)* vidas de muchas personas y nada de valor ha sido nunca conseguido por la violencia y la coacción. No podemos continuar a ser indiferentes a gastar nuestros recursos en la producción de armas usadas para matar enemigos. No podemos tolerar el hecho de que por una razón económica miles de niños sean víctima de abusos sexuales o trabajos que les exploten. No podemos continuar eh…que el mundo siga contaminándose y los bosques destruyéndose o el aire de nuestro planeta contaminándose.

No podemos aceptar la predominancia de una cultura sobre otras culturas y tampoco podemos permitirnos perder la diversidad de nuestra herencia física y espiritual que tenemos que pasar a las generaciones futuras. Tenemos que decir todos juntos que ya basta y *tenemos que esperar que la historia del siglo XX (ET)* no cree violencia y rechacemos lo inaceptable, vamos a procurar el diálogo, la tolerancia de lo que nos divide y vamos, niños, jóvenes, hombres y mujeres de todas las edades a unirnos y a crear un movimiento global para la cultura de la paz

y la no violencia. Vamos a que se nos oiga en los Parlamentos y vamos a usar los medios de comunicación para que el mundo se comprometa a trabajar y a compartir y a reducir las distancias y a curar las heridas que nos han producido dolor.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	1				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	0				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	1				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					

1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5
6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
El alumno posee las aptitudes necesarias	si				

Análisis de la prueba observada: Este alumno no solamente es capaz de traducir fielmente el mensaje del discurso, también muestra ser capaz de tener una capacidad muy grande de división de atención. En segundo lugar también tiene buena memoria porque por muy complicada que sea la frase, es capaz de memorizar la estructura gramatical y mantener la coherencia hasta el final. También demuestra tener una buena comprensión. Un alumno capaz de anticipar o deducir el sentido de las frases tras sólo 30 clases ya demuestra tener suficientes aptitudes como para seguir formándose en la interpretación de conferencias. Además este alumno sólo se vuelve sobre sus palabras en una ocasión y nunca comete el error de no acabar las frases ni de no esperar la unidad de sentido.

ALUMNO 11 – PRUEBA 1

Puede haber, no puede haber (BT) una paz duradera sin un desarrollo sostenido, pero no puede haber desarrollo sin una educación durante la vida, sin democracia, compartir los recursos para evitar las separaciones de *los países en "desarrollos" (VOC)* de los desarrollados. En cada país algunos ciudadanos quieren cosas a cambio de nada, mientras que otros carecen de todo. En todos los países algunos ciudadanos…(US) el siglo que está terminando ha visto muchos descubrimientos e inventos, de los cuales antibióticos y telecomunicaciones son los más importantes. Pero la lógica de la fuerza se ha mantenido a un coste terrible, las vidas de millones de personas, muchas de ellas en la flor de la vida. Nada de valor se ha conseguido mediante la violencia y *la cola…la coacción (BT)*. No podemos continuar siendo indiferentes ante la pérdida de los recursos para producir armas contra los enemigos *(ET)*, no podemos tolerar el hecho de que por razones económicas miles de niños son víctimas de abusos sexuales o de explotación en el trabajo. No podemos continuar permitiendo la contaminación, la destrucción de los bosques, la contaminación del aire de nuestro planeta. No podemos aceptar *la predominancia (VOC)* de una cultura sobre las demás. Ni podemos permitirnos perder la diversidad de la herencia espiritual y física que debemos trasmitir a generaciones futuras. Debemos decir todos juntos basta ya. Vamos a llevar esperanza a la historia del siglo XX, que no haya más violencia ni resistencia y

rechazo a la intolerancia *(UG)*. Tomemos los pasos para facilitar la transición al diálogo, la tolerancia y la consideración de lo que nos divide. Todos nosotros, niños, jóvenes, mujeres y hombres de todas las edades, unámonos y "creamos" *(T)* un movimiento global para una cultura de paz y de no violencia. Hagamos que se oigan nuestras voces por los políticos y los parlamentaristas. Utilicemos los medios de comunicación para hacer surgir la conciencia y el compromiso de la opinión pública. Reduzcamos las distancias que nos han dividido, curemos las heridas que nos han causado dolor.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	0				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	1				
OM: omisión	0				
AD: adición	0				
US frase no acabada	1				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	1				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					

1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5

4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5
6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
El alumno posee las aptitudes necesarias	si				

Análisis de la prueba observada: El alumno en cuestión produce una traducción muy convincente. Los errores que comete se deben a la falta de concentración o la memoria a corto plazo. No tiene problemas ni de comprensión ni de atención y demuestra poseer las aptitudes necesarias.

ALUMNO 12 – PRUEBA 1

No puede haber una paz duradera sin un desarrollo estable. No puede haber un desarrollo *sin un…una (BT)* educación *duradera (VOC)*, sin democracia o *la compartición (VOC)* de fuentes para evitar las disparidades que separan los países desarrollados de los no desarrollados. En cada país algunos *ciudadanos quieren cosas gratuitamente (FS)* mientras que otros necesitan de casi todo. Un siglo que se acerca hacia el final ha visto grandes descubrimientos e invenciones, como anti…anti…(BT) (OM) telecomunicaciones y medicamentos *son sólo dos (ET)*. Pero la fuerza *ha prevalecido a un gran coste (ET)* quitando la vida de millones de seres humanos, muchos de ellos en la flor de su juventud *(ET)*. Nada de valor se ha conseguido por la violencia y la *"coersión" (VOC).* No podemos seguir *siend…ser (BT)* indiferentes eh…gastando las fuentes para producir armas *(OM)* contra los enemigos. No podemos tolerar el hecho de que por motivos económicos miles de niños sean víctimas de abuso sexual o de la *tra…explotación en el trabajo (BT)*. No podemos seguir permitiendo la contaminación del agua, la destrucción de los bosques y la contaminación del aire de nuestro planeta. No podemos aceptar *la predominancia (VOC)* de una cultura sobre todas las demás ni podemos perder la diversidad de la herencia física y espiritual que debemos pasar a las generaciones futuras. Debemos decir *esto basta (ET),* llevemos nueva esperanza en el siglo XX hacia la historia sin rebeliones, *sin fuerza (FS)* y

aceptando lo inaceptable (CS). Tomamos (T) pasos hacia la transición, hacia la tolerancia, el diálogo y la consideración de lo que nos divide. Que los niños, los jóvenes, las mujeres y los hombres se unan para crear un movimiento global para una paz cultural y sin violencia. Hagamos que nuestras voces se oigan en los parlamentos y en los gobiernos, hagamos buen uso de las telecomunicaciones para llegar a compromisos en todo el mundo, dando, trabajando, reduciendo las distancias que nos han dividido, ayudando las heridas que nos han *dado prob…eh…sufrimiento. (BT*). *(OM)*

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	2				
CS: contrasentido	1				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	1				
OM: omisión	3				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	4				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	3				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	5				
NUS: no esperar la unidad de sentido	3				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					
1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5

6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
El alumno posee las aptitudes necesarias			no		

Análisis de la prueba observada: el alumno observado comete varios errores de comprensión por falta de análisis. Los errores de comprensión vienen inducidos por no escuchar la totalidad de la frase y por perder tan sólo una palabra comete los falsos sentidos y el contrasentido. También comete muchos errores de vocabulario que pueden deberse más a su falta de concentración que a una deficiente memoria a largo plazo dado que no se trata de términos difíciles (coacción, predominio, compartir). Vuelve mucho sobre lo que acaba de decir o se expresa un poco torpe lo que indica que no es capaz de dividir la atención. Sin embargo ha terminado todas las frases incluso las frases en las que ha omitido alguna información y todas las frases tenían coherencia gramatical por lo que probablemente con más práctica será capaz de mejorar. Tiene problemas de aguante nervioso. En un principio este alumno no tiene las aptitudes requeridas.

ALUMNO 13 – PRUEBA 1

(OM)…que dure sin desarrollo sostenible, no puede haber desarrollo sin educación a lo largo de toda la vida, sin democracia, sin compartir los recursos, para evitar las disparidades enormes que hay en el desarrollo de los países menos desarrollados. Dentro de cada país, algunos ciudadanos *quieren las cosas sin hacer nada (FS)* mientras otros no tienen prácticamente nada. El siglo que está terminando ahora ha visto grandes descubrimientos e invenciones, entre las que *los anti…"las" antibióticos (BT-UG)* y las telecomunicaciones son las principales, pero la lógica ha prevalecido a un coste muy *caro (ET),* la vida de millones de seres humanos, muchos de ellos en lo mejor de su juventud (ET). Nada de valor se ha conseguido mediante la violencia y la *coerción (VOC)*. No podemos continuar…*de forma distinta (FS)* en la producción de armas que se van a usar contra los enemigos. No podemos tolerar el hecho que por razones

económicas miles de niños sean víctimas de abuso sexual o de explotación en el trabajo. No podemos seguir permitiendo que el agua sea contaminada, que los bosques se destruyan, que el aire de nuestro planeta se contamine. No podemos aceptar…la *dominación (VOC)* de una cultura sobre todas las demás. Ni podemos permitirnos perder la diversidad de la herencia física y espiritual que debemos trasmitir a generaciones futuras. Debemos decir todos juntos ya basta. Empecemos de cero en la historia del siglo XXI mediante la rebelión no violenta y la negación de aceptar lo inaceptable. Hagamos pasos para hacer más fácil la transición al diálogo, la tolerancia y consideración razonable de lo que nos divide. Niños, gente joven, hombres y mujeres de todas las edades, unámonos para crear un movimiento global de cultura, paz y no violencia. Hagamos *nuestras voces ser oídas* (UG) por los presidentes y parlamentarios. Hagamos uso de los medios de comunicación para concienciar al mundo, reducir las distancias que nos han dividido, curando las heridas que nos han dado tanto dolor. Atrevámonos a tomar el desafío y hacer juntos este nuevo futuro y *empecemos* (VOC) para el año 2000 el año internacional para la cultura de la paz.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	2				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	0				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	3				
UG uso no gramatical	2				
ET: expresión torpe	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	1				
NUS: no esperar la unidad de sentido					
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5

¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					
1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5
6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
El alumno posee las aptitudes necesarias	si				

Análisis de la prueba observada: Este alumno comete dos falsos sentidos por problemas de comprensión. Los errores que más comete son de vocabulario o expresión que podían mejorarse pero que no son graves teniendo en cuenta que se trata de una prueba de simultánea. Espera a la unidad de sentido y no vuelve apenas atrás (sólo en una ocasión). Termina todas las frases iniciadas. Es un alumno que posee las aptitudes necesarias.

ALUMNO 14 – PRUEBA 1

Ninguna paz duradera sin un desarrollo sostenible *(UG).* No puede haber desarrollo sin una educación durante toda la vida, sin democracia, el hecho de compartir, eh, todas las fuentes para evitar *el desarrollo separado (ET)* de los países menos desarrollados. Así cualquier país, algunos ciudadanos *quieren cosas para nada (FS),* mientras otros carecen de casi todo. En cualquier país *algunos ciudadanos ...(US)* el siglo que va terminar a supuesto muchos descubrimientos y invenciones, entre los cuales los antibióticos y las telecomunicaciones son los más importantes. Pero *esto (VOC)* ha *favorecido eh un coste muy alto (CS). La muerte de muchos ciudadanos (ET),* muchos de ellos, muy jóvenes. *(...) (OM frase entera).* No *podemos continuar estando diferentes* (CS) en el mero hecho de

compartir las fuentes eh de una forma diferente. No podemos tolerar el hecho de que por razones económicas miles de niños son víctimas de *abusos sexual (UG*) o de explotación en el trabajo. No podemos continuar *permitiendo la (OM)* la destrucción de los bosques o la contaminación del aire de nuestro planeta. No podemos aceptar *la posesión (VOC)* de una cultura sobre las otras. No se puede permitir perder la diversidad de la herencia cultural y religiosa que debemos pasar a generaciones futuras. Debemos decir todos juntos *'suficiente es suficiente' (ET). Dejem....dejemos de... .de....(BT)* hay que luchar para conseguir un mundo mejor para el final de siglo y el próximo siglo y hacer una serie de cosas aceptables. La transición para el diálogo es importante, la tolerancia y *la consideración de estos que nos dividen (FS-OM). Deja, deja, hay que dejar (BT)* a los jóvenes, a los niños, a las mujeres que se unan y crean *un gobierno mundial (VOC)* que promueva un mundo pacífico y sin violencia. Estas decisiones *han sido tomadas por políticos (CS).* Déjenos usar los medios de comunicación para aumentar la concienciación del mundo. El trabajar, el compartir el reducir las distancias entre nosotros, hay que potenciarlo para .....(incomprensible).

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	2				
CS: contrasentido	3				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	3				
AD: adición	0				
US frase no acabada	1				
VOC: vocabulario inadecuado	3				
UG uso no gramatical	3				
ET: expresión torpe	3				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	4				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5

¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de las aptitudes					

1. Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
2. Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
3. Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Concentración	1	2	3	4	5
5. Buena memoria a corto plazo / largo plazo	1	2	3	4	5
6. Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
7. Cultura general	1	2	3	4	5
8. Resistencia nerviosa	poca				
El alumno posee las aptitudes necesarias			no		

Análisis de la prueba observada: El alumno no tiene capacidad de memoria y no es capaz de aguantar los nervios. Comete los errores porque no se fía de su memoria. Todos los errores de vocabulario se deben a la falta de memoria y de concentración. Además tiene serios problemas de comprensión por lo que podemos deducir que el conocimiento de la lengua de trabajo es muy bajo. Tampoco es capaz de extraer el sentido de las frases. El elevado número de falsos sentidos, contrasentidos e incluso sin-sentidos lo demuestran. Se trata de un alumno que no tiene aptitudes para la interpretación.

7.2.2 Objeto de observación: Prueba 2: Discurso de Sadako Ogata, Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados ante el Consejo de Seguridad de la ONU – Nueva York, 13 de enero de 2000.

Esta prueba corresponde a un examen parcial de 4º (1999-2000). Los alumnos han recibido 45 horas de clase. Como en exámenes anteriores uno de los problemas de los alumnos parecía ser la memoria, el grupo ha trabajado con discursos pronunciados por la misma persona (la Alto Comisionado para los Refugiados)

tratando temas muy similares. La ventaja es que los alumnos parecen haber hecho suyos el estilo del texto y son capaces de extraer mejor el sentido general del discurso ya que les suena. Con este enfoque se pretendía reducir los factores externos que reducen el rendimiento de los alumnos durante los exámenes. Cuanta más atención deben dar a la comprensión de los textos, menos atención pueden dedicar a la parte fundamental de la interpretación: la producción de una traducción coherente y convincente. Esta prueba pretende averiguar, por tanto, si, comparado con el año anterior, se han reducido sustancialmente los problemas de atención y memoria durante la realización de la prueba.

Texto original: Briefing by Mrs Sadako Ogata, United Nations High Commissioner for Refugees, to the Security Council of the United Nations on the Situation of Refugees in Africa - New York, 13 January 2000

Mr President,

I wish you and all members of the Security Council a happy new year.

In saying this, at your second "Month of Africa" session, my thoughts go to the African people. A majority of them have spent Christmas, Ramadan, and the turn of the millennium, struggling to survive, in misery and fear. Let me therefore congratulate you for launching the "Month of Africa". I hope it will also be the "Month of the Africans" – because, while we celebrate this time of extraordinary hope, energy and opportunity, it is important that we also speak about the millions of dramatically deprived people living on the African continent. As the head of an organisation which devotes 40% of its resources to Africa – where UNHCR takes care of about six million people – I feel encouraged by your initiative, and wish to thank you for inviting me.

Twice last year, discussing African problems with the Council, I shared my hopes and expressed my concerns – concerns which, I should add, have further deepened. In July, at the OAU Summit in Algiers, new and dynamic leaderships in some key African states, and the signing of the Lomé and Lusaka ceasefire

agreements, had been the cause of some optimism. Six months later, however, the situation in many areas, especially in Central Africa, is becoming more critical.

Mr President,

In the last few years, the pattern of refugee crises, especially in Africa, has undergone significant changes. Refugees continue to flee violence and conflict – almost invariably compounded by poverty – and to seek asylum in safer countries. Others – and increasingly so – seek refuge as internally displaced people in safer parts of their own countries. In Angola, for example, almost 20% of the population has fled – both outside and inside the borders of the country.

Dealing with the internally displaced is often more arduous than with refugees who cross borders. The difficulty of having access to large numbers of people in insecure and isolated areas is compounded by the complexity of assisting civilians in their own country – where their own state authorities, or rebel forces in control, are frequently the very cause of their predicament. Hundreds of thousands of people at risk in war areas such as South Sudan, the Democratic Republic of the Congo, Burundi, Angola and Sierra Leone – a majority of them internally displaced – are presently not accessible to humanitarian agencies. And where such access is possible, it is often very dangerous. The killing of two United Nations staff members in Burundi last November is just the last of many such fatal incidents affecting humanitarian personnel.

ALUMNO 6 – PRUEBA 2

Sr. Presidente, me gustaría a todos los miembros del consejo de Seguridad desearles un feliz año. En la segunda *sesión africana (VOC)* mis pensamientos van hacia las gentes africanas, *una* mayoría de ellos han pasado las Navidades, y el Ramadán y el fin del milenio luchando por sobrevivir en la miseria y el temor. Permítame por tanto *congratularme por sacar (FS)* el mes de África. *También espero que la mayor parte de los africanos (US)…* porque mientras hemos celebrado esta extraordinaria oportunidad de esperanza es importante también hablar de los millones de personas que *viven sin nada (ET)* en el continente africano. Como jefe de una organización *dedicada… que dedica un 40%(NUS)* de

sus recursos a África, mientras el ACNUR cuida de 6 millones de personas, me siento (*US)*… me gustaría agradecerle su invitación. Dos veces durante el año pasado discutiendo los problemas africanos con el Consejo compartí mis *esperanzas y preocupaciones que se han agravado (ET)*. En julio en la cumbre de la OUA en Argelia *los nuevos liderazgos (VOC) en algunos países líderes (ET)* de África *y…. de los acuerdos de Lomé han sido… han dado una gran oportunidad (FS)*. La situación en muchas áreas, especialmente en *centro-África (VOC)* se está volviendo más crítica cada vez.

Sr. presidente en los últimos años, *los las (BT)* crisis especialmente en centro-África han sido especialmente peligrosas, los refugiados continúan huyendo de la pobreza y el conflicto y casi siempre … va unida la pobreza a esto, *buscando países de asilo (ET)*. Las personas desplazadas internamente en sus propios países *(OM)*. En Angola por ejemplo un 20% de la población ha huido, tanto fuera como dentro de las fronteras del país. Tratar con las personas internas desplazadas es más difícil de tratar que los refugiados. *Las largas cantidades (VOC)* de personas que *se acercan a áreas de seguridad están mezclado con la asistencia civil (FS) en su propio país*, donde las propias autoridades o las fuerzas rebeldes en control frecuentemente son la principal causa de *medicamento (FS)*. Cientos de miles de personas están en áreas como Sudán, la República Democrática del Congo, Burundi, Angola y Sierra Leona *están (UG)* actualmente….*eh no son actual (BT)… no tienen acceso a (OM;CS)* …. Mientras el acceso es posible es peligroso. La muerte de dos personas del ACNUR en noviembre del año pasado en Burundi es el último aspecto que afecta …...a...*(US)*

EVALUACIÓN:

Errores:					
FS: falso sentido	4				
CS: contrasentido	1				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	2				
AD: adición	0				
US frase no acabada	3				

VOC: vocabulario inadecuado	4				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	4				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	1				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno sigue teniendo muchos problemas de comprensión, pero especialmente de atención y de memoria. Hasta tres frases deja sin acabar y no emplea el vocabulario adecuado. No consigue dividir la atención, y no consigue escuchar y hablar a la vez sin cometer todo tipo de errores: construye frases incoherentes o torpes que impiden captar el sentido de la frase. No escucha su propio texto y por lo tanto no es capaz de mejorar su prestación. Además, tampoco tiene mucha memoria, se olvida del inicio de su frase y de palabras que en otros contextos se han trabajo en clase.

ALUMNO 7 - PRUEBA 2

Sr. Presidente, le deseo a Ud. y a todos los miembros del Consejo de Seguridad un Feliz Año Nuevo. Diciendo esto en la *segunda sesión de (OM)* África, la mayoría de la gente de África ha pasado la Navidad, el Ramadán y el final del milenio, luchando por sobrevivir entre la miseria y el miedo. Voy por tanto a felicitarles por emprender "el mes de África". Creo que también va a ser el mes de los africanos porque mientras celebramos este momento de extraordinaria esperanza, energía y oportunidad es importante que hablemos de los millones de gente *deprivada(VOC)* que vive en el continente africano.

Como directora de una organización que destina 40% de sus recursos a África, quiero hablar de los 6 millones de personas a las que ayudan Uds. Con su

iniciativa y también quiero agradecerles que me hayan invitado. El año pasado debatimos los problemas de África con el consejo, y expresé mis preocupaciones que son realmente profundas.

Espero que en las próximas cumbres debatamos algunos aspectos de los aspectos africanos de los cuales surgirá el optimismo (FS; OM). La situación en muchas áreas y especialmente en África Central se está convirtiendo en una situación crítica. Sr. Presidente durante los últimos años el modelo de las crisis de refugiados, especialmente en África se está agravando. Los refugiados siguen sufriendo la violencia de los conflictos que siempre están en las mismas condiciones de pobreza y han de buscar asilo en otros países. Otros *son rechazados (CS)* como los desplazados internos en diversos lugares de su propio país. En Angola por ejemplo el 20% ha huido tanto fuera como dentro de las fronteras de su país. Abordar los problemas de los desplazados internos *es tan importante como (FS)* aquellos refugiados que cruzan las fronteras*, (OM) tienen grandes dificultades en este número tan elevado de personas debido a la complejidad de eh ayudar a los civiles en diversos lugares de su país (ET).* Ya que las autoridades y los rebeldes *siguen a menudo ataques contra ellos (FS)*. Cientos de miles de personas *(OM)* en áreas tales como Sur de Sudán, la República Democrática del Congo, Burundi y Angola por ejemplo, *tienen a menudo muy poco acceso a las agencias comunitarias(CS),* y cuando este acceso es posible es a menudo muy peligroso.

El asesinato de dos miembros de agencias humanitarias en Burundi el pasado mes de noviembre es una de las *características (VOC)* que afectan al personal de las agencias humanitarias.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	3				
CS: contrasentido	2				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	4				
AD: adición	0				

US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	1				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	0				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno ha cometido bastantes faltas de comprensión (FS,CS) y alguna omisión puede deberse a la falta de comprensión o falta de atención. Ya no deja ni una frase sin acabar ni se repite o deja de esperar la unidad de sentido. Tiene pocos problemas de vocabulario, no hay ninguna falta de concordancia gramatical y tan sólo una expresión torpe que se debe más bien a la falta de comprensión que a la falta de memoria.

ALUMNO 8– PRUEBA 2

Sr. Presidente le deseo a usted y a todos los miembros del Consejo de Seguridad un feliz nuevo año. Esta segunda sesión de *(OM)* África mi discurso va al pueblo africano, la mayoría de ellos pasan las, eh la navidad, el ramadán y la *vuelta(VOC)* del milenio luchando para luchar en medio de la miseria y *(OM)*...Déjeme felicitarle por celebrar el mes de África. Me gustaría que fuera también el mes de los africanos porque mientras celebramos este momento de solidaria esperanza, voluntad y oportunidades, es importante también que hablemos por los millones de personas *privadas eh(ET)*... que viven en el continente africano. *Como líder(VOC)* de una organización que dedica el *50%(FS)* de sus presupuestos a África, hay 6 millones de personas que están en necesidad *y me(ET)* gustaría eh.. agradecerles la invitación.

Dos veces este año, discutiendo el problema de África con el Consejo, expresé mi preocupación, preocupaciones que se han profundizado. Ocurrió en la cumbre de la OUA en Argelia,… propusimos la forma de los acuerdos de Lusaka, y dieron lugar a cierto optimismo. Seis meses después sin embargo, la situación en muchas áreas, especialmente en África central es cada vez más crítica.

Sr. Presidente, en los últimos años *el matiz (VOC)* de los refugiados especialmente en África *ha llevado… ha….eh… ha acarreado varios problemas como conflictos (CS)*, casi siempre *como proceso… eh con la pobreza (ET)*, que se han tenido que refugiar en países más seguros. También hay desplazados internos dentro de sus propios países. En Angola por ejemplo, cerca de un 20% de la población han tenido que huir tanto dentro como fuera de las fronteras del país. Tratar sobre el problema de los desplazados es también tan importante como el de los que cruzan las fronteras. La dificultad para tener acceso *para altas partidas de (OM; FS) necesarias (VOC) se deriva del hecho de la complejidad de que hay civiles en su propio país (FS)*. Las propias autoridades de su país son la causa de su huida. Cientos de miles de personas eh… con riesgos innecesarios como Sudán, la República Democrática de Congo, Burundi, Angola y Sierra Leona *son no accesibles (WO;ET)* actualmente para las agencias humanitarias. Y donde tal acceso es posible es a menudo muy peligroso.

La muerte de dos miembros de Naciones Unidas en Burundi el noviembre pasado es el último de muchos incidentes fatales que afectan al personal humanitario.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	3				
CS: contrasentido	1				
WO: orden de palabras no es natural	1				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	3				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	4				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	4				

BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	0				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno comete muchos errores de comprensión, emplea en varias ocasiones el vocabulario erróneo. No es capaz de mantener la atención y tiene hasta 4 frases cuya construcción impide su buena comprensión. Ha aprendido a acabar todas las frases y no se repite. Además no ha empezado las frases antes de captar la unidad del sentido. Quizá la espera le ha jugado una mala pasada y por ello tiene hasta 3 omisiones. Sigue cometiendo demasiados errores relacionados con los tres aspectos cognitivos. No es probable que consiga tener aptitudes suficientes para seguir una formación posterior.

ALUMNO 9 – PRUEBA 2

Sr Presidente, le deseo a usted y a todos los miembros de seguridad, del Consejo de Seguridad un feliz año nuevo. Al decir esto *en el segundo mes del ciclo (FS)* de sesiones sobre África nos dirigimos también a la población de África, la mayoría de ellos pasan las Navidades, el Ramadam luchando por sobrevivir entre la miseria *(OM)*. Déjenme felicitarles por su labor en África. Este también debía ser el mes de los africanos porque a la vez que celebramos esta gran esperanza de oportunidades para África es muy importante que hablemos *de los millones de gente que hay viviendo (ET)* en el continente africano privados de todo. El *14%(FS)* de *sus fuentes (VOC)(OM)* el ACNUR está cuidando a 6 millones de personas. *Les animo por sus iniciativas y gracias (ET)* por invitarme. El año pasado *discus.. Discutimos(REP)* los problemas de África, mis preocupaciones son cada vez más profundas. *En julio en la cumbre de Argelia, en algunos países*

claves africanos se firmaron algunos acuerdos (OM;ET). Seis meses más tarde la situación en muchas áreas, especialmente en el centro de África se está volviendo cada vez más crítica. Sr. Presidente, en los últimos años las crisis de refugiados especialmente en África *se han… han cambiado(BT)*, los refugiados continúan huyendo de la violencia y el conflicto, *casi todos muy pobres(ET)* y *continuamos(UG)* buscando asilo en los países *de al lado(VOC)*. Hay también *interno… desplazados internos (NUS)* en sus propios países, por ejemplo en Angola casi el 20% de la población ha huido, fuera y dentro de las fronteras del país. En relación con los desplazados internos cada vez es más difícil llevar a cabo ayudas. La dificultad de ayudar al gran número de personas está… tiene que ver con la complejidad de los sistemas de sus propios países donde las autoridades, las fuerzas rebeldes *frecuentemente* son las verdaderas causas de estas situaciones. Cientos de miles de personas están sufriendo en las fronteras, por ejemplo en Sudán, República Democrática de Congo, Sierra Leona, Burundi y no dejan acceso a las agencias humanitarias, *este acceso tiene, aunque a veces es fáci… es muy difícil siempre (ET),* se han matado a miembros de las agencias por ejemplo en Burundi y ha habido muchos incidentes que afectan al personal de las ayudas humanitarias.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	2				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	3				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	5				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	1				
Equivalencia semántica					

1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno sigue sin superar sus problemas iniciales. Aunque ha mejorado considerablemente en lo que se refiere a la comprensión, tiene muchos problemas con la división de atención y con la memoria: utiliza el vocabulario inadecuado, construye frase algo incoherentes o incluso gramaticalmente incorrectas. Parece que como dedica muchos esfuerzos a la comprensión, se le ha mermado el esfuerzo de la atención y la memoria. Mientras que antes no acababa las frases, ahora las acaba aunque de manera torpe, lo que demuestra que se da cuenta de los errores pero no es capaz de superarlo.

ALUMNO 10– PRUEBA 2

Sr. Presidente, les deseo a usted y a todos los miembros del consejo de Seguridad un muy feliz año nuevo. Diciendo esto en el período de sesiones para, eh… la Conferencia sobre África, mis pensamientos van hacia el pueblo africano. Todos ellos han celebrado eh… la Navidad, el Ramadán y eh…el inicio del nuevo milenio, sumergidos en la miseria. Me gustaría agradecerle que haya *usted (FS) hecho* que este sea el mes de África y también me gustaría que fuera el mes de los africanos, porque cuando celebramos este período de esperanza, de oportunidad y de energía, también tenemos que hablar de los millones de gente que están viviendo *en unos niveles de… con unos niveles (NUS)* de vida tremendos en el continente africano. Eh… como jefe de la comisión para África *voy a destinar el (FS)* 40% de los recursos para África y eh… me siento alentado por su iniciativa y quería agradecerle que me haya invitado. Dos veces el año pasado, discutiendo los problemas de África con el Consejo, yo expresé mis preocupaciones que se han agravado. En julio en la cumbre de la OUA, y esta que estábamos también

hablando sobre los problemas claves de algunos estados africanos y sobre los acuerdos de alto el fuego en algunos de estos países, hemos visto este futuro con un poco de optimismo. Esta situación en algunas áreas, sobre todo en eh… África Central cada vez se está haciendo más crítica.

Sr. Presidente en los últimos años *el… el patrón (VOC)* de la crisis especialmente en África, eh… ha tenido cambios significantes. Los refugiados *se continúan (UG)* huyendo de la violencia del conflicto *y están siempre originados por la pobreza(ET)*; y están continuando pidiendo asilo en países más seguros. También los…, las personas internamente desplazadas están buscando refugios en sus propios países. En Angola, por ejemplo, el 20% de la población ha huido lo… igualmente fuera y dentro de su país. *Tratando con las personas internamente desplazadas es… el tratar (BT)* con estas personas es más difícil que con los refugiados que cruzan las fronteras. Las dificultades para acceder a las gentes que están en áreas aisladas *se compone por… se compensa (REP;FS)* por la asistencia de los civiles en sus propios países. Y si …eh… la causa de sus problemas son *(US)…* Los grupos que están en riesgo en algunas áreas como en Sudán, en Congo, en Burundi, en Angola y en Sierra Leona que no tienen acceso a las agencias humanitarias *(OM),* y cuando este acceso es posible es muy a menudo peligroso. El asesinato en Burundi de dos miembros de las Naciones Unidas es, eh… solamente lo último de algunos incidentes que están afectando al personal humanitario.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	2				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	1				
VOC: vocabulario inadecuado	1				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	1				

BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	1				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno no tiene muchos problemas, aunque ha fallado en algunos aspectos. Se puede observar que tiene algún problema puntual de atención y de memoria y comete todos los errores muy seguidos. Sin embargo comete un total de 7 errores mientras que la media es de 14 errores. A pesar de la aparente dificultad del texto y de los problemas encontrados consigue hacer una traducción bastante convincente.

ALUMNO 11- PRUEBA 2

Sr. Presidente, deseo que Vd. y todos los miembros del Consejo de Seguridad tengan un feliz año. Diciendo esto en su segundo periodo de sesiones sobre África mi deseo va para la gente africana, la mayoría de ellos han pasado las Navidades, el Ramadán y el principio del milenio, luchando por sobrevivir en la miseria y el miedo. Por tanto déjeme felicitarles por lanzar el mes de África. Espero que también sea el mes de los africanos porque mientras que nosotros celebramos esta época de extraordinaria esperanza, energía y oportunidades, es importante que también hablemos de los millones de gentes privadas de todo que viven en el continente africano. Como cabeza de una organización que le dedica el 14% de sus recursos a África, el ACNUR se hace cargo de unos 6 millones de personas. Me siento *animado* (UG) por sus iniciativas y me gustaría agradecerles el que me han invitado.

Dos veces el pasado año *discutiendo lo*s problemas de los africanos en el Consejo, compartí mis esperanzas y mi preocupación, preocupaciones que se han profundizado.

En julio, en la cumbre de la OUA, eh *acciones dinámicas (VOC)* en estados africanos y la firma del acuerdo en Lusaka (OM) han sido la causa de algo de optimismo. Seis meses después sin embargo, la situación en muchas zonas, especialmente en el Centro de África se está haciendo más crítica. Sr. Presidente, en los últimos años eh… el patrón de las crisis en África ha cambiado bastante. Los refugiados continúan huyendo de las violencias, de la violencia de los conflictos, casi siempre obligados por la miseria, y eh… continúan buscando asilo en muchos países. Otros eh… buscan refugio por desplazamiento forzoso en alguna parte de sus países. En Angola por ejemplo, casi el 20% de la población ha huido tanto dentro como fuera de las fronteras de su país. Tratar con los internamente desplazados es muy difícil, más que los refugiados que atraviesan las fronteras. La dificultad de tener acceso a grandes números de personas eh, en zonas inseguras se une la complejidad *de los civiles de su país (FS), donde su…las (BT)* propias autoridades de sus países o las fuerzas rebelas, rebeldes son frecuentemente la causa de su tragedia (US). Cientos de miles de personas están en riesgo, en ,eh, en zonas de guerra como en Sudán, Congo, Burundi, Angola y Sierra Leona. Y están, *eh, al presente (ET) no, no (BT)* tienen acceso las agencias humanitarias, y donde el acceso es posible, a menudo es muy peligroso. El asesinato del, *de dos (BT)* miembros del equipo de Naciones Unidas en Burundi en noviembre es uno de los fatales incidentes que afecta *el presente, el personal (BT)* humanitario.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	1				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				

US frase no acabada	1				
VOC: vocabulario inadecuado	1				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	1				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	4				
NUS: no esperar la unidad de sentido					
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: El alumno inicia muy bien la traducción. Con buen ritmo y seguridad produce una traducción muy convincente y agradable. En un momento dado sin embargo porque se da cuenta de haber omitido una parte empieza a titubear, utiliza 'eh', vuelve sobre lo dicho e incluso comete un falso sentido. Demuestra así que tiene algún problema de atención, desde el momento en que se da cuenta que ha cometido un error no es capaz de olvidarlo y seguir adelante.

ALUMNO 12 – PRUEBA 2

Señor Presidente, me gustaría y a todos los miembros del Consejo, darles (VOC) el feliz año (ET) y diciendo esto en el 2º mes de … el período de sesiones de África *(OM)* . La mayoría de la gente de África ha pasado las Navidades, el Ramadán y el final del milenio en miseria y en terror. Por eso me gustaría agradecerles, eh…, esta sesión (OM). Espero que también sea el mes de los africanos porque mientras celebramos *este épocо, esta época* (BT) de fuerza y de oportunidades es importante que también hablemos de los millones de los pobres que viven en el continente africano. Como el presidente de la organización que dedica muchos recursos a África donde el ACNUR se encarga de 6 billones,

millones (BT) de personas me siento animado (UG) por su iniciativa y me gustaría darles las gracias por invitarme.

Dos veces el año pasado *se discutió los problemas (UG)* de África con el Consejo y me gustaría *hablar de mis preocupaciones (FS),* preocupaciones que se han hecho más fuertes. En julio en una cumbre en Argelia, unos nuevos líderes en el estado africano aparecieron y *se hicieron acuerdos (ET)* que han dado lugar a optimismo. Seis meses más tarde, sin embargo, la situación en muchas zonas, especialmente en el centro de África, *han habido muchos cambios (UG).* Los refugiados continúan huyendo de los conflictos casi, eh… (OM) por la pobreza y buscan asilo en países receptores. Otros buscan refugio como *desplazados internacionales (VOC)* en algunas partes de sus propios países. En Angola, por ejemplo, alrededor del 20% de la población ha huido tanto dentro como fuera del país. Hablando de los desplazados su situación es más peligrosa que los refugiados que atraviesan fronteras. El acceso de muchas personas y en zonas *(US) ,* eh… no seguras, eh… se, … empeora por las situaciones de los países donde la mayoría de las autoridades y de las fuerzas contra los rebeldes, eh… son más severas (UG) (OM).

La gente , eh, en zonas como… eh, Sudán, la República del Congo, Angola, Sierra Leona, y la mayoría desplazados, eh, *no reciben* (UG) ayudas de agencias humanitarias y este acceso, eh.. aunque es posible, es muy peligroso. Las *matanzas (VOC) de* dos miembros de organizaciones de Naciones Unidas en noviembre, eh es prueba de muchos incidentes que afectan al personal humanitario.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	1				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	4				
AD: adición	0				
US frase no acabada	2				

VOC: vocabulario inadecuado	3				
UG uso no gramatical	6				
ET: expresión torpe	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	1				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: El alumno tiene muchos problemas de comprensión, omite mucha información e intenta con lo que ha captado hilar las ideas dejando muchos detalles de información. También comete errores debido a la falta de memoria: muchas faltas de concordancia gramatical, de vocabulario inadecuado, vuelve sobre lo que ha dicho antes.

ALUMNO 13 – PRUEBA 2

Sr. Presidente, le deseo a usted y a todos los miembros del Consejo de Seguridad un feliz año nuevo. Al decir esto en el 2º mes de la sesión de África, mi deseo es para las africanos (UG) , la mayoría de los cuales han pasado.... eh… las navidades, el Ramadán y el cambio de milenio luchando para, para vivir eh… con miedo (OM – CS). Por eso le quiero felicitar. Espero que este sea también el mes de los africanos, ya que mientras celebramos este tiempo de gran esperanza nos ofrece una oportunidad (UG) y es importante que hablemos de los millones de personas *con, que viven con* (BT) mucha pobreza en el continente africano.

Eh, representando a una organización que da un 40% de sus recursos a África me siento *alentado (UG)* por su iniciativa y me gustaría agradecerle por invitarme. El año pasado en dos ocasiones discutimos sobre África con el Consejo y expresé mis preocupaciones que cada vez son mayores. En julio en la cumbre hubo liderazgos nuevos en algunos estados africanos y la firma de la *Comisión de Lomé*

(VOC) *han sido la causa de algo de optimismo (ET).* Después de 6 meses la situación en muchas zonas, especialmente en el centro de África, cada vez es más crítica.

Sr. Presidente, en los últimos años el modelo de la crisis de refugiados, sobre todo en África ha sufrido cambios muy importantes, los refugiados siguen huyendo *y están en conflicto (FS)* debido a la pobreza y siguen buscando asilo en países más seguros. Otros buscan refugio como *desplazados internamente (VOC)* en lugares más seguros de sus propios países. En Angola por ejemplo, casi un 20% de la población ha huido fuera y dentro de las fronteras del país, *mientras hablamos (FS)* de los internamente desplazados es más difícil que hablar de los refugiados que cruzan las fronteras. En zonas, eh… inseguras y es complejo por asistir a ciudadanos a su propio *país en las que (UG)* las fuerzas de control a menudo son la causa de sus sufrimiento. Miles de personas están en peligro en algunas zonas como el sur de Sudán, en Burundi, en Angola, en Sierra Leona… La mayoría de ellos son internamente desplazados y actualmente no *son accesibles (ET)* para los organismos humanitarios y a menudo es muy peligroso acceder a ellos. *La matanza (VOC)* de dos miembros del personal de las Naciones Unidas en Burundi en diciembre pasado fue un incidente de los muchos que ocurren y que afectan al personal humanitario.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	2				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG uso no gramatical	3				
ET: expresión torpe	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	1				
NUS: no esperar la unidad de sentido	1				

Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: El alumno entiende el texto y sigue las líneas generales. Sin embargo tiene problemas de memoria porque comete errores de concordancia gramatical: no se acuerda si el sujeto es plural o singular, si ya ha usado un verbo en el sintagma y eso también le induce a expresarse torpemente. Comete algunos errores de vocabulario típico del tema de los refugiados que ha sido estudiado en clase.

ALUMNO 14 – PRUEBA 2

Sr. Presidente, deseo que todos los miembros del Consejo de Seguridad eh… un feliz año (UG). En la sesión africana, todos mis esfuerzos van para la población africana (ET). La mayoría de ellos han pasado unas Navidades, un Ramadán y un principio del milenio intentando *sobrevivir el hambre y las malas condiciones (ET)*. Espero que *será (T)* el milenio de los africanos, porque mientras nosotros celebrábamos este momento de una nueva era con grandes oportunidades (FS), es importante que hablemos de las personas que viven en el continente africano en malas condiciones. Eh… un 40% se da (ET) *al continente africano para que sobreviva (FS)(OM)* dos veces durante este año se ha discutido con el consejo los problemas africanos. Me gustaría eh…demostrar mi consentimiento (FS).. En julio en la cumbre de las *Naciones Unidas (VOC)* nuevos líderes en algunos *estados claves de… africanos*… ha sido causa de gran optimismo (ET-FS). Algunos meses después en África la situación se ha convertido en crucial. Sr. Presidente en los últimos años el modelo de las crisis de los refugiados en África ha sufrido grandes cambios. Eh… los africanos siguen sufriendo *persecudidos (VOC)* y *conflictos basados en la pobreza* y necesitan pedir asilo en algunos

países. Otros se desplazan internamente en algunos lugares de su propio país, por ejemplo en Angola, casi un 20% de la población ha huido, algún (AD), tanto dentro como fuera de las fronteras del país. Las personas desplazadas internamente sufren las mismas condiciones (CS) malas condiciones de los refugiados. El gran número de las personas en áreas aisladas está formada (UG) por la complejidad de los (OM) civiles en su propio país donde las fuerzas estatales o las fuerzas militares en control (ET) eh… están realizando un compromiso. Cientos de personas que están en lugares peligrosos (VOC) como Congo, Angola, Burundi o Sierra Leona, ahora mismo no son accesibles para las agencias humanitarias. Entre estos accesos es posible que es muy peligroso (FS-ET) . En Burundi el pasado noviembre se ha demostrado la incidencia que afecta al personal humanitario. (FS)

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	4				
CS: contrasentido	1				
WO: orden de palabras no es natural	2				
T: tiempo verbal erróneo	1				
OM: omisión	2				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	3				
UG uso no gramatical	2				
ET: expresión torpe	5				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	0				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: El alumno comete muchos errores y de todo tipo: En primer lugar los de comprensión: está claro que no comprende ni el mensaje general ni los detalles de información. En segundo lugar tiene deficiencias de expresión: el producto no es un texto convincente en español. Está plagado de vocabulario inexistente o inadecuado, falta de concordancia gramatical, incluso tiempo verbal incorrecto. Se debe principalmente a dos factores: no dispone de los conocimientos lingüísticos suficientes para traducir y tiene problemas de división de atención. No es capaz de prestar atención al mensaje que recibe para a la vez producir un texto convincente en español. Es un ejemplo claro en el fallan todos los procesos cognitivos implicados: los errores de memoria, la dificultad de extracción del sentido y la incapacidad de dividir la atención dan como resultado un texto lleno de palabras que algo tienen que ver con el contenido pero que en conjunto carece de sentido.

7.2.3 Objeto de observación: Prueba 3: Discurso de Romano Prodi. "Towards the new Europe" Junio 2000

Esta prueba corresponde al examen final de 4º (1999-2000). Los alumnos han recibido una formación de 60 horas de simultánea y deben ser capaces de extraer el sentido del discurso sin problemas. Para reducir los factores externos, la metodología empleada en clase es la de dar discursos parecidos para que los alumnos pudieran afianzarse con el lenguaje y las estructuras de los discursos de la Comisión de la UE. Eso debe permitir a los alumnos dedicar menos esfuerzos durante la prestación ya que pueden dedicar más esfuerzos en la producción en vez de en la descodificación del mensaje.

Texto original: "Towards the new Europe" pronunciado en Berlín, el 30 de marzo de 2000.

The European Union will be profoundly changed by enlargement, but must not be weakened by it. It is essential to inform the European citizens of these changes and to prepare them for the challenges of the wider Europe.

That is why the Commission, together with the Member States and the European Parliament, wants to actively engage in a dialogue with the citizens of Europe, their elected representatives and representatives of civil society, explaining what we are doing and listening to their views.

I am confident that you will contribute to this important dialogue and carry it to the widest possible public. I would now like to share with you some of my views of the challenges and opportunities facing Europe in the short to mid term. It is a time of great changes. The world is changing fast. Globalization is dissolving national boundaries and challenging the role of the nation state. The IT revolution is radically transforming every aspect of the way we work and interact. We have, therefore, to master globalization and the new technologies. We need, amongst other things, a democratically accountable way of handling globalization a new kind of global governance to manage the global economy.

Europe must play its full part in such a system of global governance,within which it also has to guarantee its own strategic security. The situation in the Balkans shows how important it is for Europe to have the capacity to deal with crises on our own doorstep. That is why the Union and the Member States are working so hard to develop a common foreign and security policy, backed up by a military force that can be deployed rapidly and effectively. The Balkans situation also calls for effective management of our external aid. The EU is the most generous donor of development assistance in the world, but we have an appalling record when it comes to timely and effective delivery. Delivering aid more swiftly and effectively when it is needed means saving lives.

We have good people on the ground in dangerous places, and they must be backed up by efficient administrative systems.

To stabilize our whole continent in the longer term, we have to make a success of enlargement. The EU is currently negotiating the biggest expansion in its history, preparing to welcome up to thirteen new Member States over the next decade or two. The challenge for both sides is to ensure that the accession negotiations are thorough yet proceed swiftly enough to maintain momentum and public support.

ALUMNO 6- PRUEBA 3

Señoras y Señores*, en su opinión (FS)* habrá profundos cambios por la ampliación pero no deben ser *debilitados (FS)* por ella. Es esencial informar a los ciudadanos de la Unión de estos cambios y prepararlos para los desafíos de una Europa más amplia. Esto es por lo que la Comisión con el Parlamento Europeo y *los países asociad (OM)*… va a trabajar en diálogo con los ciudadanos europeos, con los representantes elegidos y con los representantes de la sociedad civil explicando lo que estamos haciendo y escuchando sus puntos de vista. Confío en que contribuirán a este importante diálogo y lo llevarán a nivel público. Quiero compartir con ustedes algunos de los desafíos y oportunidades que afrontará Europa *en medio plazo (UG)*. Es una época de grandes cambios, de cambios rápidos y la globalización está rompiendo las barreras y cambiando el papel de las *nacio… de los estados (BT)*. La revolución *de la infor… de la información (REP)* está cambiando todo aspecto del trabajo. *Por tanto tenemos que hacer de la globalización y de las nuevas tecnologías algo importante (ET)*, y conseguir que la globalización sea algo… algo importante a la hora de manejar la economía global. Debemos jugar un papel total en este sentido y garantizar la seguridad estratégica. La situación en los Balcanes muestra la importancia que para Europa tiene la capacidad de tratar este tipo de crisis. Esto es por lo que la Unión y los Estados Miembros están trabajando tanto para desarrollar una política de seguridad común que pueda ser *(OM)*… y *así como un ejército puede ser llevado en seguida (ET)*. La situación de los Balcanes también pide *una mejor y más eficaz tratamiento (UG)* de las ayudas. Tenemos un record… en tiempo *(OM)*… dejar las ayudas *significa significa (REP)* salvar vidas. Tenemos gente en el campo en lugares peligrosos. Para estabilizar todo el continente a largo plazo tenemos que llevar con éxito la ampliación de la Unión. Actualmente negociamos la mayor ampliación de la historia preparando a unos 13 nuevos miembros en la *(OM) de dos de hace 20 años (FS)*. El desafío para ambas parte es que las negociaciones vayan correctamente para mantener un equilibrio y un apoyo público.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	3				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	4				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	0				
UG uso no gramatical	2				
ET: expresión torpe	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	3				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: El alumno sigue teniendo problemas de comprensión, aunque no muy graves. El problema de la atención se hace patente en la cantidad de omisiones, que llevan a expresiones gramaticalmente poco coherentes, expresiones torpes y alguna corrección. Sin embargo, parece haber superado ya un poco su gran déficit en la capacidad de atención ya que no deja las frases sin acabar. Dicha decisión le lleva a cometer más errores de UG y ET pero deliberadamente prefiere cometer un error de expresión que de falta de atención.

ALUMNO 7 – PRUEBA 3

Señoras y señores, la Unión Europea se va a cambiar mucho debido a la ampliación pero no por ello debe de estar más débil. Es muy importante informar a los ciudadanos europeos de estos cambios y prepararles para los retos de una

Europa más amplia, Por eso la Comisión junto con los estados miembros y el Parlamento Europeo quiere comprometerse activamente en un diálogo con los ciudadanos de Europa, los representantes que han sido elegidos y los representantes de la sociedad civil para que expliquen sus puntos de vista. Estoy confiado porque sé que ustedes van a contribuir a este importante diálogo y lo van a llevar a… allá donde puedan. *Algunas tendrán que hacer frente a estos retos y estas oportunidades a medio plazo (ET)*. Es el momento de los grandes cambios, el mundo está cambiando rápidamente, la globalización está disolviendo las fronteras nacionales y hay que enfrentarse a los nacionalismos. La revolución de la tecnología está cambiando radicalmente todos los aspectos del modo en que trabajamos y en el que actuamos y por tanto tenemos que enfrentarnos a la globalización y a las nuevas tecnologías. Necesitamos entre otras cosas *una, un modo (BT)* democrático de eh… levar a cabo la globalización, y hay que hacer una serie de convenios para la economía global. Europa tiene que tomar parte totalmente y también tiene que garantizar su propia seguridad estratégica. La situación en los Balcanes muestra lo importante que es para Europa tener la capacidad de eh… afrontar estas crisis y por esto la Unión y los estados miembros están trabajando tan duro para desarrollar una política común y con fuerzas militares que han de ser desplegadas rápidamente y efectivamente. Esta situación en los Balcanes también requiere una gestión rápida ya que la Unión Europea es el más generoso en cuanto a ayuda al exterior, tenemos un *record (VOC)* especial en lo que se refiere a la asistencia,… a la prestación de ayuda efectiva cuando se necesita. Tenemos grandes profesionales en el terreno y tienen que estar *supervisados (VOC)* por los sistemas administrativos. Para estabilizar nuestro continente a largo plazo tenemos que tener éxito en cuanto a la ampliación. La unión Europea está negociando actualmente la mayor expansión para prepararse a acoger 13 nuevos miembros en la próxima década. Ahora el reto para ambas partes es garantizar que las negociaciones de admisión son correctas y se procede correctamente con el apoyo público.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	0				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	0				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	1				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	1				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: No comete ningún error de comprensión, ni tampoco tiene problemas de atención. Sólo en dos ocasiones no llega a encontrar el vocabulario adecuado y en una ocasión construye una frase cuyo contenido no queda claro. Se puede decir que domina los procesos cognitivos necesarios para interpretar, incluso la técnica está muy bien asimilada. Este alumno aprobó la prueba de acceso al master de interpretación.

ALUMNO 8 – PRUEBA 3

Señoras y señores, la Unión Europea será profundamente cambiada por el *camplio (VOC)*, pero no será debilitada por ello. Es esencial informar a los ciudadanos europeos de estos cambios y prepararles para los desafíos de la ampliación de Europa. Es por eso que la Comisión junto con los *miembros… países miembros (NUS)* y el Parlamento Europea quieren comprometerse activamente con los

ciudadanos de Europa, sus *pretendientes (VOC)* elegidos y *sus pre…representantes (BT)* de la sociedad civil, explicando lo que estamos haciendo y escuchando sus puntos de vista. Tengo confianza en que contribuiremos a este importante diálogo y llevar a cabo *(US)*… Me gustaría compartir con ustedes algunos de los puntos de vista sobre los desafíos y oportunidades *que tiene que hacer frente Europa (UG)* a me…a corto plazo. Hay grandes cambios, el mundo está cambiando rápidamente, la *globalición (VOC)* está disolviendo las fronteras nacionales y cambiando el papel de los países miembros. *La revolución de la tecnología (VOC)* está transformando todos los aspectos del trabajo y de la *interacción (VOC)*. Tenemos por tanto que dominar la globalización y las nuevas economías junto con otras cosas de una forma democrática y manejando la globalización. *Una nueva… un nuevo tipo (BT)* de globalización y de economía global. Europa tiene que formar parte de este sistema global y también tiene que garantizar su seguridad. La situación en los Balcanes muestra lo importante que es para Europa trabajar bien para afrontar estas crisis. Es por eso que la Unión Europea y los países miembros están trabajando duro para desarrollar una política común europea de manera que una fuerza militar se pueda desplegar de una forma efectiva y rápida. La situación de los Balcanes también *nos llama a… una buena gestión (OM)*. La Unión Europea es el donante más generoso en el mundo *pero también tenemos un record a la hora de tomar decisiones rápido (FS)*. El que la ayuda se haga inmediata y eficaz salva vidas. Tenemos a gente en lugares de riesgo y tienen que ser eh…atendidos. A largo plazo tenemos que tener éxito en la ampliación. La Unión Europea está ahora negociando la mayor expansión de su historia, preparándose para *la ace… la aceptación (VOC)* de 13 nuevos miembros en la próxima década. El desafío para ambas partes es que las negociaciones tengan éxito y…. para que la opinión pública mantenga su apoyo a esta…estas negociaciones

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	1				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	1				
VOC: vocabulario inadecuado	6				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	1				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: No tiene problemas de comprensión y está mejorando en cuanto a la atención. Sin embargo, el mayor esfuerzo en atención, reduce sus esfuerzos de memoria. Comete hasta 6 errores de vocabulario conocido y en una ocasión su frase es gramaticalmente incorrecta porque se ha olvidado del inicio. Todavía no domina los procesos cognitivos aunque ha progresado con respecto a sus inicios.

ALUMNO 9 – PRUEBA 3

Señores y caballeros, la Unión Europea va a cambiar y va a *aumentar (VOC)*…se, pero no va a debilitarse. Es esencial informar a los ciudadanos europeos sobre estos cambios y prepararlos para todos los retos de una Europa más amplia. Por ello la Comisión junto con los estados miembros y el Parlamento Europeo pretende comprometer a todos los ciudadanos de Europa en un diálogo y a sus

representantes y a los representantes de la sociedad civil y explicarles qué es lo que estamos haciendo. *Estoy… tengo (NUS)* confianza de que todos contribuiremos a este importante diálogo y llevaremos a cabo nuestras actividades de la mejor manera. Me gustaría compartir algunos de mis puntos de vista respecto a los retos y oportunidades… en los que Europa se enfrenta….*nada (ET)*…es tiempo de grandes cambios. El mundo está cambiando rápidamente, la globalización *(OM) y entre todas las naciones y los retos… para… es… y hay retos para todas las naciones (BT; ET)*. La tecnología de la información está transformando radicalmente cualquiera de los aspectos de nuestra vida y los está interaccionando. Por ello debemos atender a la globalización de las nuevas tecnologías. Necesitamos entre otras cosas vivir en democracia para una globalización mayor y contar con gobernantes globales que puedan afrontar estos cambios. *Europea* (VOC) deberá tomar un papel vital en esto, en el que también debe garantizar una seguridad estratégica para todos. La situación en los Balcanes nos muestra lo importante que es para Europa tener la capacidad para afrontar las crisis en todos sus estados, por ello la Unión y los estados miembros están trabajando tan duro para crear una política de seguridad común *para… en que (BT)* pacte con las fuerzas militares y pueda desplegarse de una manera rápida y eficaz. La situación en los Balcanes también *viene… requiere una (BT)*… una dirección efectiva. La Unión Europea es una gran fuente de ayuda al desarrollo en el mundo *pero necesitamos, pero necesitamos tiempo para llevar a cabo ayuda (ET)*. Esto debe llevarse a cabo de una manera efectiva cuando es necesaria para salvar vidas. La gente que trabaja sobre el terreno debe estar regida por un sistema efectivo de administración, eh… que se lleva a cabo en todos los continentes para tener éxito. La Unión Europea está llevando a cabo negociaciones sobre una mayor expansión en el mundo, es decir que llegará a *30 (FS)* países miembros. *Es el reto para todos los (NUS)*…. para ambas partes en las negociaciones de adhesión *se llevan… deberán llevarse (UG)* a cabo lo más suavemente y pacíficamente posible y requiere para ello un apoyo de todos

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	1				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	1				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	3				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	3				
NUS: no esperar la unidad de sentido	2				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno ha progresado notablemente. Especialmente en la comprensión del mensaje y en la atención. Termina todas las frases y sólo en una acaba con falta de concordancia lo que demuestra que ha conseguido dividir su atención de manera suficiente como para poder seguir la interpretación. Sigue teniendo problemas de memoria operativa, probablemente debido al hecho que hace un esfuerzo muy grande en cuanto a la atención. Tampoco se fía demasiado de su propia memoria y empieza a traducir demasiado rápido por lo que luego se tiene que corregir al haber tomado la decisión equivocada. Aunque no se recomienda a este alumno seguir con la formación, ha conseguido obtener un nivel muy aceptable especialmente, comparado con el nivel que tenía al principio.

ALUMNO 10 – PRUEBA 3

Señoras y Señores, la Unión Europea va a ser cambiada profundamente por la ampliación, pero no va a ser algo perjudicial. Es esencial informar a los ciudadanos europeos de estos cambios y prepararlos para los desafíos de una Europa más amplia. Esto *es el porqué de la(UG)* Comisión junto con los miembros y el Parlamento Europeo se va a comprometer de manera activa en un diálogo con los ciudadanos de Europa, sus representantes electos y los representantes de la sociedad civil, explicando lo que vamos a hacer y también escuchando sus puntos de vista. Y estoy seguro de que ustedes van a contribuir a este diálogo importante y van a preocuparse todo lo posible en lo que se refiere a lo público y me gustaría compartir con ustedes algunos de mis puntos de vista sobre los desafíos y las oportunidades que nos esperan en Europa a corto plazo, y es un gran tiempo de grandes cambios y el mundo está cambiando muy rápido. La globalización está destrozando las fronteras y está cambiando el papel de las naciones. La revolución de la información está cambiando cada aspecto de la manera en la que trabajamos e interactuamos y por lo tanto tenemos que controlar la globalización y sus nuevas tecnologías. Necesitamos sobre todo un camino de responsabilidad democrática para ocuparnos de la globalización y también un pacto global para controlar la economía global. Europa tiene que ocuparse completamente de esto en este pacto y también tiene que garantizar su seguridad estratégica. La situación en los Balcanes nos demuestra cómo es de importante para Europa el tener la capacidad para gestionar sus propias crisis. Esto es porque la Unión y sus estados miembros está trabajando tan duro para eh... desarrollar una PESC común y eh…también una fuerza militar que pueda ser desplegada rápidamente y de manera efectiva. La situación en los Balcanes también eh…también necesita nuestra ayuda externa y la Unión Europea es el miembro más generoso de la ayuda en el mundo, pero también es un problema cuando se trata de dar ayuda de manera efectiva y la ayuda cuando se necesita más efectiva significa salvar vidas. Tenemos gente muy buena en eh… los lugares peligrosos y también tiene que ser apoyado por una administración eficaz. Estabilizar nuestro propio continente a largo plazo significa tener éxito con la ampliación y la Unión

Europea está negociando ahora *una eh… su (NUS)* mayor expansión en su historia y preparando, está preparándose a recibir eh… más de … 13 estados miembros en la próxima década, y el desafío para ambas partes es asegurar que las negociaciones de adhesión… eh… procedan de manera… eh buena para dar el impulso necesario y también que tengan el apoyo público.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	0				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	0				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	0				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	0				
NUS: no esperar la unidad de sentido	1				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno ha conseguido el nivel requerido al final del curso con 60 horas de clase. No tiene problemas en absoluto con la comprensión, ni la atención ni la memoria. Aunque tenía un nivel muy bueno desde al principio ha conseguido superar los pocos defectos que mostraba en la división de la atención. Se ha recomendado que haga un curso de formación especializada en interpretación de conferencia porque ha conseguido estos

resultados en inglés que en realidad es su tercer idioma extranjero después de italiano y francés.

ALUMNO 11- PRUEBA 3

Damas y caballeros, la Unión Europea cambiará profundamente con la ampliación, pero no debe debilitarse. Es esencial informar a los europeos de estos cambios y prepararlos para los desafíos de una gran Europa. Esto es por lo que la Comisión, junto con los estados miembros y con el Parlamento Europeo desea comprometerse en un diálogo con los ciudadanos de Europa, eh… sus representantes electos y los representantes de la sociedad civil, explicándoles lo que estamos haciendo y escuchando sus preguntas. Confío en que contribuirán a este importante diálogo y lo llevarán al público. Ahora me gustaría compartir con ustedes algunas de mis opiniones sobre los desafíos y oportunidades a los que se enfrenta Europa a corto plazo. Es una época de grandes cambios, el mundo está cambiando rápidamente, la globalización está disolviendo las fronteras nacionales y está desafiando el papel de los estados. La tecnología de la información, su revolución está transformando radicalmente todos los aspectos de la manera en que trabajamos e interactuamos. Por tanto debemos dominar la globalización y las nuevas tecnologías. Necesitamos entre otras cosas una manera democrática de manejar la globalización, una nueva manera de gobierno para manejar la economía global. Europa debe desempeñar un papel importante en esta globalización y también debe garantizar su propia seguridad estratégica. La situación en los Balcanes muestra lo importante que es para Europa tener la capacidad de tratar con crisis en su propia puerta. Esta es la razón por la que la Unión y sus estados miembros están trabajando tan duro para desarrollar una política de seguridad común, apoyado (UG) por una fuerza militar que puede ser desplegado (UG) rápidamente y de manera efectiva. La situación en .los Balcanes también demanda una manera efectiva de ayuda extranjera. Eh… la Unión Europea es el mayor donante de ayuda internacional en el mundo, pero tenemos un record sorprendente que, cuando se trata de la entrega efectiva y a tiempo. La entrega de ayuda significa salvar vidas. Tenemos buena gente en sitios peligrosos

y deben estar apoyados por un sistema administrativo efectivo. Para estabilizar el continente en conjunto a largo plazo tenemos que tener éxito en la ampliación La Unión Europea actualmente está negociando la mayor expansión de su historia, preparándose para dar la bienvenida hasta a 13 nuevo estados miembros en las próximas décadas. El desafío para ambos lados es asegurar que las negociaciones de acceso son completas y sin embargo deben proseguir rápidamente para mantener el apoyo del público.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	0				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	0				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	0				
UG uso no gramatical	2				
ET: expresión torpe	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	0				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno ha conseguido el nivel requerido al final del curso con 60 horas de clase. No tiene problemas en absoluto con la comprensión, ni la atención ni la memoria. Sólo ha cometido un error de falta de concordancia en una frase y la traducción producida es de muy buen nivel.

ALUMNO 12 – PRUEBA 2

Señores y señoras, la Unión Europea *será, tendrá (NUS)* un cambio debido a la ampliación pero no tiene que ser *debilitado (UG)*. Es vital informar a los ciudadanos de la Unión Europea de estos cambios y prepararlos para los desafíos de la *Europa amplia (VOC)*. Esto es por qué la Comisión junto con los Estados miembros y con el Parlamento Europeo quiere eh…comprometerse directamente en un diálogo con los ciudadanos de Europa, los representantes *elec… electos (BT)* y los de la sociedad, explicando lo que estamos haciendo y escuchando sus opiniones. Creo que esto contribuirá a que se realice el diálogo y que sea posible para todos. Me gustaría compartir con ustedes algunas de mis opiniones para los desafíos y las oportunidades *que se afrenta Europa (ET)* a corto plazo. Es el momento de cambios importantes, el mundo está cambiando rápido, la globalización *está terminando (VOC*) con fronteras y está cambiando el papel de las naciones. *La tecnología de la información, la revolución de esta tecnología (NUS)* está cambiando todos los aspectos de la forma en la que trabajamos y actuamos y por ello tenemos que *tender (FS)* a la globalización y a las nuevas tecnologías. Necesitamos entre otras cosas una forma responsable de abordar esa globalización y *dar una nueva forma de gobiernos globales para que se hagan con la economía global (FS)*. Europa tiene que realizar un papel importante en la instalación de estos gobiernos globales y también tiene que garantizar su propia seguridad. La situación en los Balcanes muestra lo importante que es para Europa tener una capacidad para tratar con las crisis eh…. en los *umbrales (ET)* y por eso la Unión y los estados miembros están trabajando muy duro para desarrollar una política de seguridad eh…global *que pueda (NUS) y fuerzas militares que se puedan* desplegar de una forma rápida y eficazmente. La situación de los Balcanes también muestra el compromiso eficaz… eh…que estamos realizando. La Unión Europea es el donante más importante y eh… tenemos un record en cuanto a las entregas. (OM) La ayuda más ligera y más eficaz cuando es necesaria significa salvar vidas. Tenemos mucha gente buena en sit… en lugares peligrosos (BT) y queremos que… eh… estén asegurados con sistemas administrativos seguros. A largo plazo queremos tener éxitos en cuanto a la ampliación. La Unión Europea

está actualmente negociando una expansión eh… para preparar la entrada de nuevos miembros en el próximo decenio. Los *desafíos para ambos lados es* (UG) asegurar las negociaciones de acceso… eh…y para que los procesos se realicen y realice un impulso y un apoyo público. (ET)

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	2				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	2				
UG uso no gramatical	2				
ET: expresión torpe	3				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	3				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: El alumno comete especialmente errores de memoria a corto plazo (UG, ET) y tiene a veces problemas con usar el vocabulario adecuado. También le falta técnica, no confía en su capacidad de memoria y por eso no se atreve a esperar hasta entender qué es lo que se dice antes de intentar procesar la información (NUS). No obstante ha mejorado en el aspecto de la atención, tan solo ha omitido un verbo en una frase, y termina todas las frases iniciadas aunque a veces las construye torpemente.

ALUMNO 13 – PRUEBA 3

Damas y caballeros, la Unión Europea estará cambiando mucho debido a la ampliación, pero no debe ser debilitada por ello. Es importante informar a los ciudadanos europeos de estos cambios y prepararlos para los retos que vienen. Es por lo que la Comisión junto con los Estados miembros y el Parlamento Europeo quiere comprometerse de manera activa en un diálogo con los ciudadanos europeos, sus representantes electos y los representantes de la sociedad civil, y explicarles lo que estamos haciendo y escuchar sus opiniones, estoy seguro de que van apoyar este diálogo social y llevarlo a cabo *al… y (BT) extenderlo al* número mayor de personas. Me gustaría hablarles de los retos y oportunidades que tiene Europa *en… a (BT)* medio plazo. El mundo está cambiando muy rápido, la mundialización está disolviendo las fronteras nacionales y cambiando las funciones de los estados. La revolución de la tecnología de la información está transformando radicalmente cada aspecto de nuestro trabajo. Por ello debemos controlar la mundialización. Necesitamos entre otras cosas una forma fiable democrática de manejar o llevar a cabo la mundialización teniendo en cuenta los gobiernos. Europa debe desempeñar su función en este sistema. Además también tiene que garantizar su seguridad estratégica. La seguridad de los Balcanes demuestra lo importante que es para Europa tener la capacidad para tratar con la crisis *de… nuestra propia crisis (VOC).* Por ello la Unión y los estados miembros están trabajando tanto para desarrollar la seguridad común europea…eh… La situación de los Balcanes también hace un llamamiento para que *se…la (BT)* ayuda externa se haga mejor. La Unión europea es el donante más generoso en el mundo, pero tenemos un… un récord en lo que se refiere a la entrega puntual. Cuando es necesaria la entrega, (OM) tenemos buena gente trabajando en lugares muy peligrosos y deben ser apoyadas por unos sistemas administrativos eficientes. Para estabilizar nuestro continente a largo plazo tenemos que hacer que la ampliación sea un éxito. La Unión Europea está negociando constantemente la mayor expansión en Europa, se está preparando para admitir hasta a 13 nuevos estados miembros en los próximos 10 años ó 20. Los retos para ambas partes es

asegurar que las negociaciones de admisión se llevan a cabo de una manera lo suficientemente suave como para que no tenga muchos efectos negativos.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	0				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	1				
UG uso no gramatical	0				
ET: expresión torpe	0				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	2				
NUS: no esperar la unidad de sentido	0				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: Este alumno comete algunos errores por precipitarse (BT). Apenas comete errores, omite parte de una frase pero la une a la siguiente por lo que el oyente no se hubiera ni dado cuenta. Y en alguna ocasión no le viene a la memoria la palabra adecuada. Produce un texto muy convincente y fiel del mensaje y la intención del texto.

ALUMNO 14 – PRUEBA 3

Señoras y señores la Unión Europea cambiará profundamente con la ampliación, y no tenemos que estar debilitados por esta ampliación. Tenemos que informar a los ciudadanos europeos acerca de estos cambios y los retos de una Europa más

amplia. Esta es la tarea de *mi Comisión (VOC)* para que junto con los países de la Unión Europea se comprometan en un diálogo con los europeos y que *los elegidos… los representantes elegidos (NUS)* y los representantes de la *sociedad (OM)* puedan explicar lo que estamos haciendo y que expliquen sus opiniones. Eh… Confío en que podremos contribuir a este diálogo tan importante y podamos llevar a cabo un diálogo efectivo. Me gustaría compartir alguna de mis opiniones con ustedes acerca de los retos y las oportunidades a las que se enfrenta la Unión Europea. Es un momento para los grandes cambios. El mundo está cambiando muy rápidamente. La globalización está disolviendo las fronteras nacionales y enfrentándose a un mundo más global. La revolución del mundo tecnológico está transformando cualquier aspecto del mundo en el que vivimos y en el que actuamos. La globalización está influida por las nuevas tecnologías y tenemos que pensar de una manera democrática acerca de la globalización. *Necesitamos un nuevo convenio para eh…abordar la economía global (FS)* . Europa debe tomar parte en los nuevos gobiernos y tiene que garantizar su seguridad estratégica. La situación de los Balcanes demuestra cómo *es tan …lo importante que (BT) e*s la capacidad que tiene que ver con las crisis en las puertas de nuestra unión. Esto es por lo que la Unión y los estados miembros han trabajado muy duro para fomentar una política común y reforzar unas fuerzas que puedan ser desplegadas rápidamente. La situación en los Balcanes también causa una serie de controles en nuestra política exterior de la Unión Europea y demuestra la ayuda que puede dar esta al mundo. .... *De una manera…(OM)* . Tenemos buenas personas en lugares peligrosos y tenemos que ayudarles con un sistema administrativo *ministerial (VOC).* Para *establecer (voc) nuestro* continente a largo plazo tenemos que satisfacer una serie de hechos y conseguir el éxito para que estas personas se encuentren en buenas situaciones. La Unión Europea tiene que estar preparada para dar la bienvenida a alrededor de unos 13 países nuevos (ET). El reto para ambos (UG) partes es *asegurar que el acceso a las negociaciones (FS)* son importantes y los procesos se tienen que llevar a cabo en un momento oportuno y con el apoyo del público.

EVALUACIÓN

Errores:					
FS: falso sentido	2				
CS: contrasentido	0				
WO: orden de palabras no es natural	0				
T: tiempo verbal erróneo	0				
OM: omisión	1				
AD: adición	0				
US frase no acabada	0				
VOC: vocabulario inadecuado	1				
UG uso no gramatical	1				
ET: expresión torpe	2				
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)	1				
NUS: no esperar la unidad de sentido	1				
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Análisis de la prueba observada: El alumno comete errores de comprensión y de memoria. Muestra tener suficiente capacidad para hacer una interpretación digna pero por nerviosismo comete luego varios errores seguidos, debido a un problema de comprensión que luego compromete su capacidad de memoria (UG, ET, VOC). Las omisiones en este caso no se deben a una falta de atención sino a una falta de comprensión.

En el siguiente capítulo analizaremos los resultados, comparando los datos observados. Eso nos ayudará a sacar conclusiones con respecto a la metodología que se ha de desarrollar, y nos permitirá constatar cuáles son los aspectos que, al parecer, quedan todavía sin solucionar y podrían ser abordados desde la perspectiva de la psicología cognitiva.

8. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

8.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Los gráficos que aparecen en las páginas siguientes muestran los resultados obtenidos por los alumnos observados en las dos fases del estudio empírico. Como ya explicamos en el capítulo anterior, los errores fueron clasificados en cuatro categorías relacionadas con los principales procesos cognitivos implicados en el proceso de la interpretación: los errores como resultado de falta de **comprensión**, los que se debían más bien a la falta de **atención**, los que se deben a la falta de **memoria** o el uso no estratégico de la memoria operativa y finalmente errores de **técnica**.

En este capítulo tratamos de averiguar si la intervención metodológica en la enseñanza de la interpretación produjo el efecto deseado, es decir si una mayor automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos puede llevar a una mejor comprensión y así liberar algo de esfuerzo para dedicar más esfuerzo a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa. Si fuera así, los resultados de los alumnos sometidos a dicho estímulo didáctico deben mostrar una reducción en el número de errores en los tres procesos cognitivos implicados (atención, memoria y comprensión) y dicha reducción debe ser más notable que en los alumnos no sometidos al estímulo didáctico.

También trataremos averiguar si las aptitudes detectadas al principio del ciclo influían en los resultados obtenidos comparando los resultados de los alumnos con aptitudes y los alumnos sin aptitudes. Ya que el objetivo de la

investigación es elaborar una metodología para la interpretación simultánea para todos los alumnos que cursan la asignatura de interpretación simultánea (con o sin aptitudes) analizaremos si se observa una mejoría en los resultados de ambos grupos y qué otros factores pueden tener una incidencia que no han sido detectados o tenidos en cuenta.

Las primeras cinco figuras corresponden a las pruebas realizadas en la primera fase. En principio se trata de alumnos que tienen aptitudes para la interpretación. Todos los alumnos observados han sido admitidos con posterioridad a la formación de postgrado en interpretación de conferencias.

FASE 1.

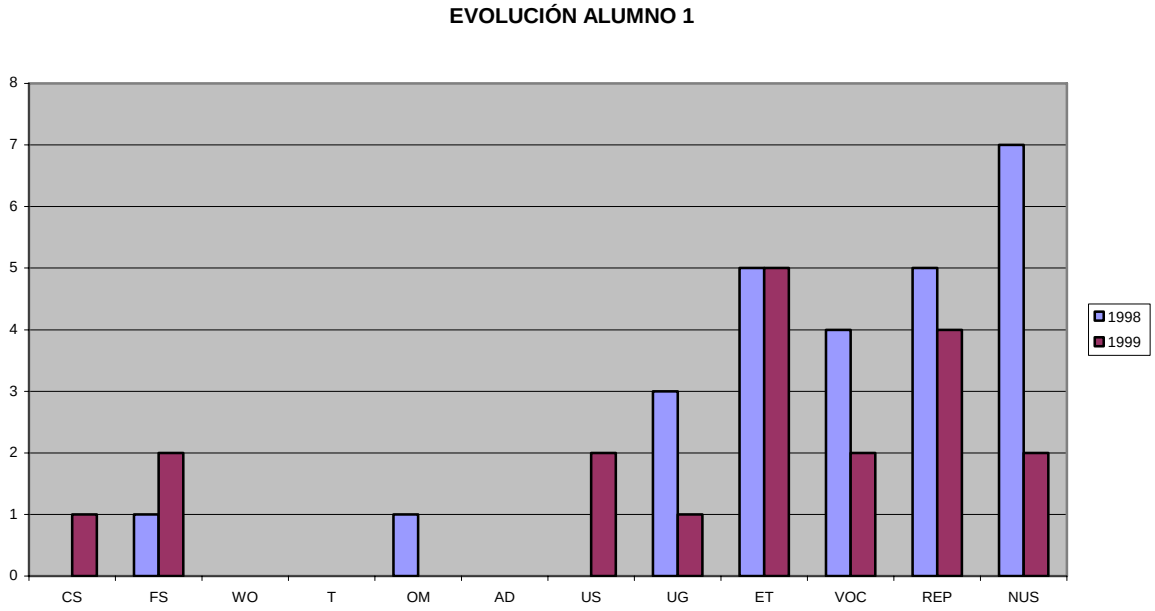


Figura 1: evolución alumno 1

El gráfico 1 muestra que el alumno 1 no tiene apenas problemas con la comprensión ni tampoco con la atención. La cantidad de errores que comete es realmente baja y varía poco aunque se constata un ligero aumento en la segunda observación. Casi todos los errores se concentran en la categoría de la memoria (12 errores en total) que siguen siendo considerables en la segunda observación (8

errores en total para esta categoría). Los errores que se deben a la falta de técnica se reducen a la mitad en la segunda observación. La formación recibida no parece haber influido demasiado. Sólo se nota una mejora notable en los errores debido a la mejora de la técnica de la interpretación (REP;NUS) que muestran todos los alumnos y que se debe a la familiarización con el medio. La mejora en las otras variables es mínima.

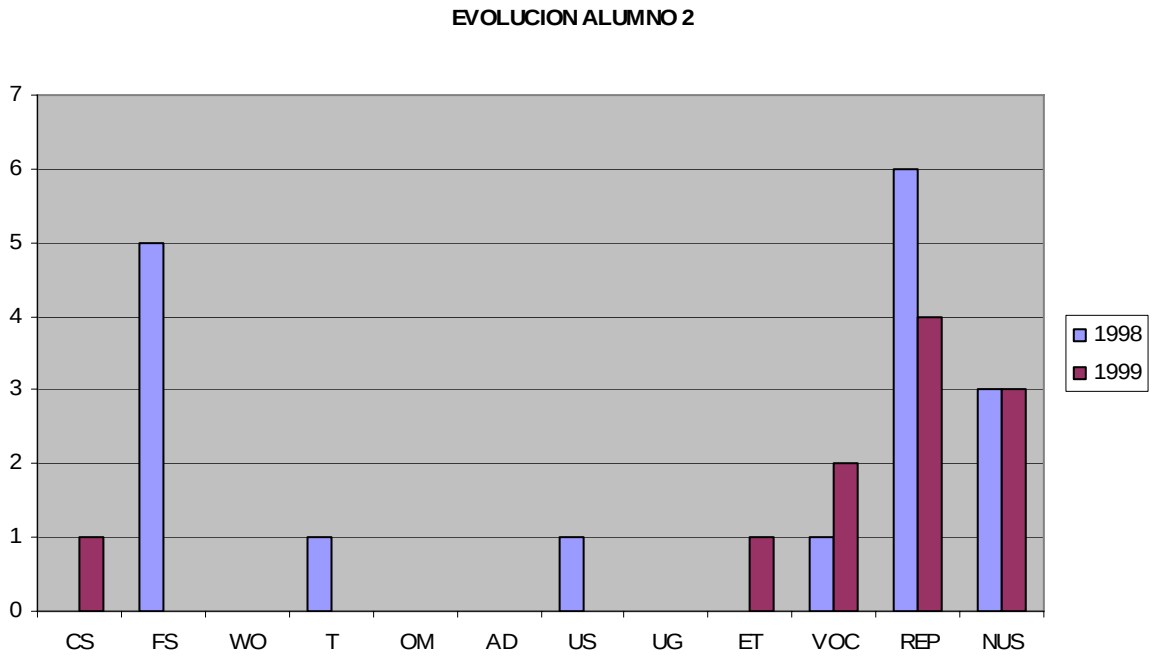


Figura 2: evolución alumno 2

La figura 2 muestra como el alumno 2 tiene en el primer año problemas de comprensión, y casi no tiene problemas de memoria ni de atención. Sólo la técnica de la simultánea parece ser un problema (un total de 9 errores). El alto número de errores de comprensión sin embargo no se confirma en errores de vocabulario ni de frases no gramaticales o torpes. El alumno sin embargo consigue reducir el número de errores por comprensión de manera notable (de 6 errores a 1). No hay mejoría para la categoría de errores por memoria.

.

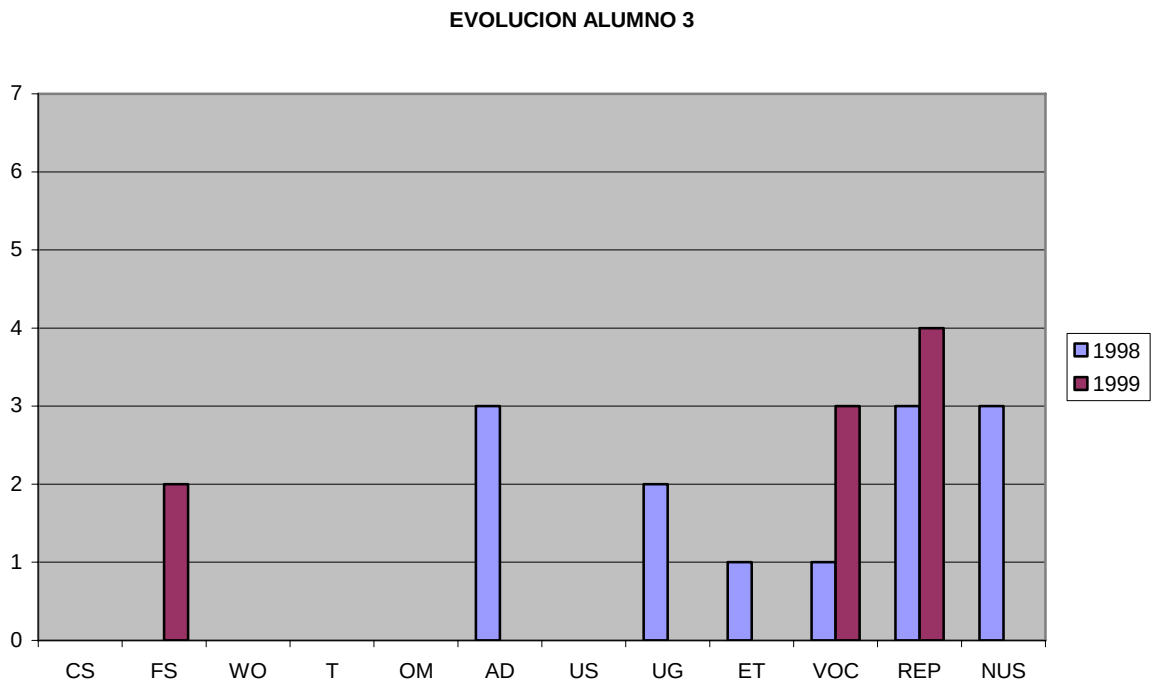


Figura 3: evolución alumno 3

En la figura 3 se puede observar que el alumno 3 no tenía problemas de comprensión en la primera observación y que comete algunos errores de comprensión en la segunda observación. También observamos que consigue superar los problemas de atención y de memoria que tenía al principio. También en la técnica consigue mejorar. Es de los pocos alumnos que cometió el error de añadir algo que no se ha dicho. Este error lo comete por el afán de intentar dar una traducción coherente y por lo tanto deduce de la información recibida cuál podría ser el desarrollo lógico de la frase. El hecho de ser capaz de añadir o poseer el reflejo de hacer deducciones lógicas durante la interpretación, demuestra que tiene mucho potencial de intérprete. La formación sí parece haber tenido alguna influencia ya que ha aprendido a utilizar el esfuerzo de la atención también para mejorar la expresión y el uso estratégico de la memoria operativa. Este alumno no solamente posee las aptitudes necesarias, también es capaz de dar calidad en la interpretación y ha asimilado rápidamente la técnica de la interpretación.

En la figura 4 se puede observar que el alumno 4 apenas tenía problemas de comprensión en la primera observación (1 error) y tampoco los tiene en la segunda observación (2). No tiene problemas de atención y la variación entre las dos observaciones es mínima. Llama la atención que no tenía problemas de memoria en la primera observación y sin embargo comete muchos errores achacables a la memoria en la segunda observación. Casi todos los errores son de vocabulario inadecuado. En contrapartida logra solucionar todos los problemas de falta de técnica.

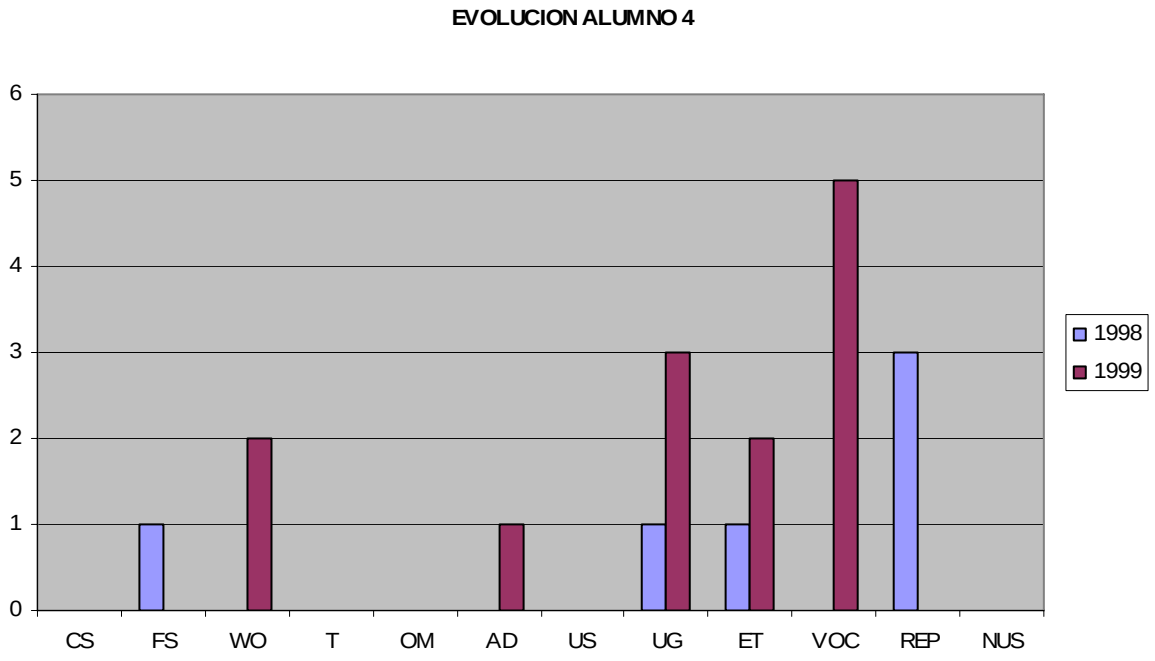


Figura 4: evolución alumno 4

La figura 5 muestra que el alumno 5 no tiene problemas de comprensión ni de atención. La cantidad de errores de estas categorías es realmente baja. Sin embargo comete más errores de memoria y de técnica. En la primera observación no comete muchos errores achacables a la memoria (sólo 3) pero en la segunda observación comete hasta 9 errores de vocabulario, el número más alto de los alumnos observados. Sin embargo logra solucionar los problemas relacionados

con la técnica, reduciendo considerablemente las repeticiones y esperando hasta entender o captar la unidad de sentido de las frases.

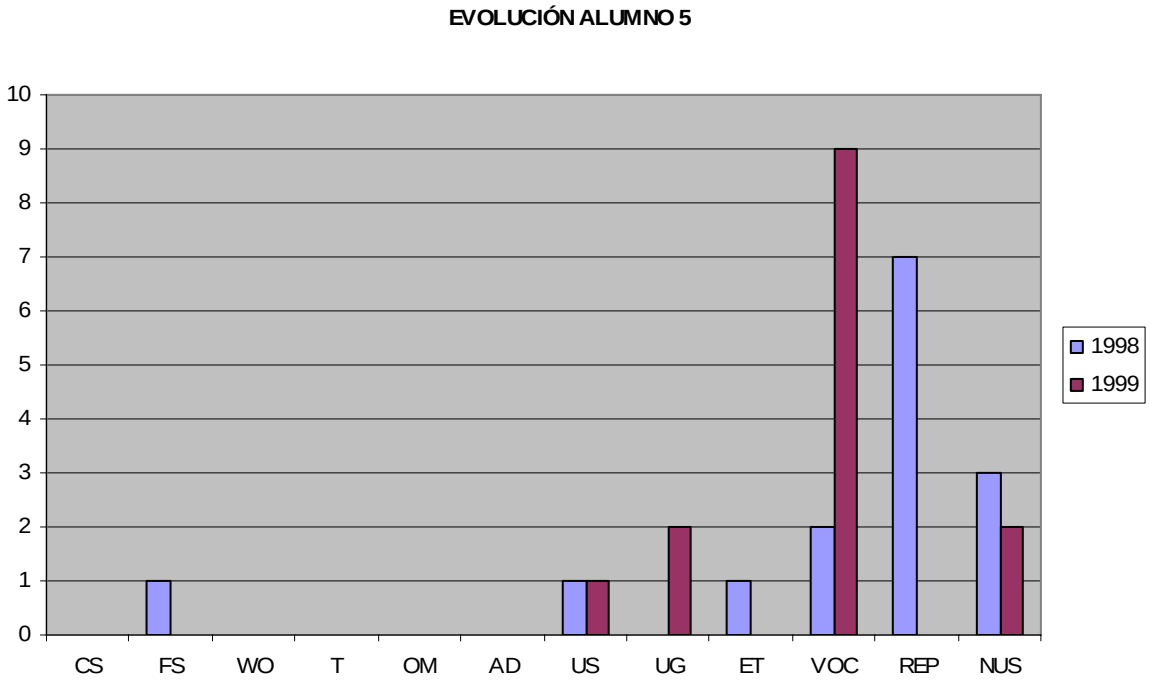


Figura 5: evolución alumno 5

Se puede concluir que, salvo en la categoría de errores debidos a la falta de técnica donde todos los alumnos muestran una notable mejoría en los resultados, no se observa una gran variación en las prestaciones de los alumnos. En tres de los cinco alumnos se ha constatado incluso un retroceso en el esfuerzo cognitivo de la memoria. Para la atención hay apenas variación detectable, máxime que ninguno de los alumnos observados parecía tener problemas en este aspecto. En el futuro los esfuerzos deben concentrarse en intentar mejorar los aspectos relacionados con la memoria.

FASE 2:

Durante la segunda fase, se observa una evolución más clara en las prestaciones de los alumnos. No solamente baja el número de errores cometidos en términos generales, sino que los alumnos que no parecían tener aptitudes cognitivas, consiguen mejorar en al menos tres categorías. Con respecto a la fase anterior sólo ha variado una variable: la familiaridad con los tipos de textos. Las siguientes ocho figuras recogen los resultados individuales de los alumnos observados durante la segunda fase.

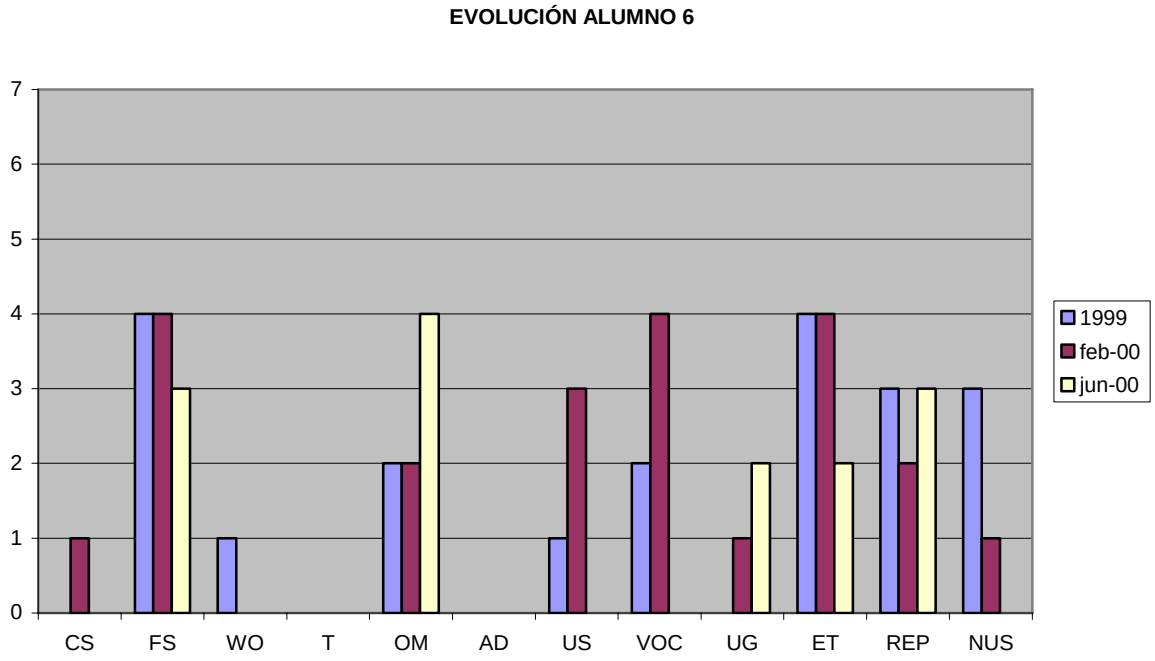


Figura 6: evolución alumno 6

La figura 6 muestra la evolución del alumno 6. En la primera evaluación del alumno 6 se determinó que se trata de un alumno sin las aptitudes necesarias para la interpretación debido a su deficiente conocimiento de las lenguas de trabajo, su escasa capacidad de análisis y de extracción intuitiva del sentido y por sus problemas de concentración. En ninguna de las aptitudes observadas destacaba y eso se ve reflejado en la primera observación ya que comete bastantes errores en cada uno de los tres procesos cognitivos implicados. Sin embargo se puede observar una mejora en dos de los tres procesos cognitivos: en la comprensión y

en la memoria, mientras que se mantiene estable en la atención. También mejora considerablemente en la técnica. Este alumno no mostró ningún interés en iniciar una formación posterior especializada en interpretación de conferencia y este hecho también puede limitar su motivación por mejorar más allá de lo requerido para aprobar la prueba.

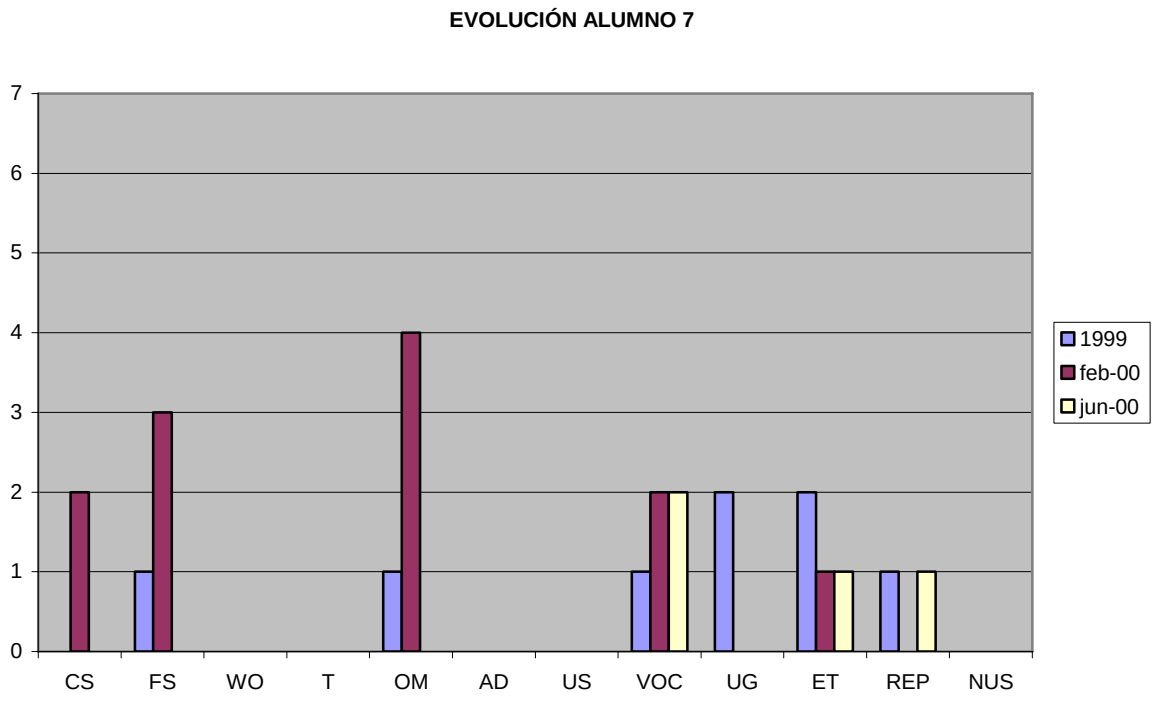


Figura 7: evolución alumno 7

El gráfico 7 muestra que el alumno 7 empieza bien y comete pocos errores en los tres procesos cognitivos en la primera observación. Por eso se consideró que tenía aptitudes necesarias, mostrando una gran capacidad de atención y un conocimiento suficientemente bueno de las lenguas de trabajo aunque se detectó que mostraba algunos problemas de memoria a corto plazo. Los valores que corresponden a la prueba de junio de 2000 confirman esta apreciación. Ha mejorado los resultados en los tres procesos cognitivos aunque en la observación intermedia tuvo problemas en todas las categorías. Este alumno además demuestra tener la técnica bajo control**.**

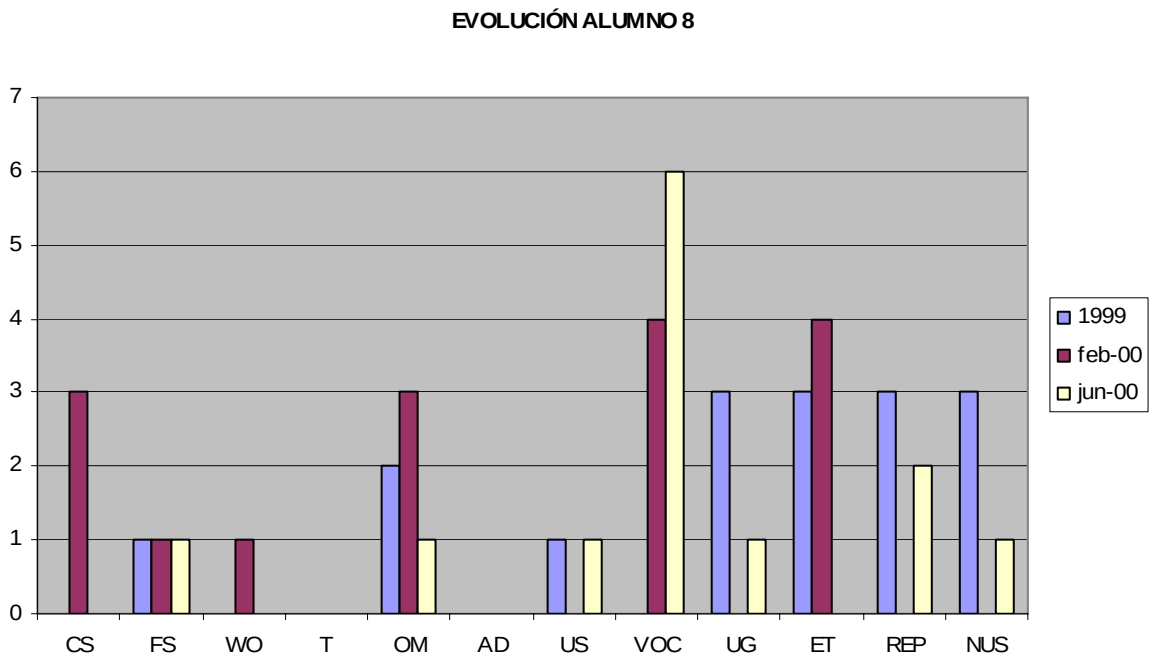


Figura 8: evolución alumno 8

El alumno 8 no se muestra muy seguro, le falla la memoria y la atención. También se repite mucho y se tiene que corregir sobre la marcha por no haber esperado la unidad de sentido. La calidad de su voz parece confirmar estas sospechas de inseguridad: el alumno duda tanto de sus propias palabras que parece querer decir algo pero lo hace de manera que no se puede distinguir qué dice. A pesar de tener un conocimiento de las lenguas de trabajo suficientemente amplio para la interpretación y de poseer una relativamente buena capacidad de extracción del sentido no entra en consideración al tener poca capacidad de memoria a corto plazo, resistencia nerviosa y concentración, fundamentales en la interpretación. Los problemas que tiene se concentran en la categoría de la memoria, donde además no consigue mejorar y en la técnica. Al final de su periodo de formación sí mejora considerablemente en la técnica de la interpretación. Y ha logrado mejorar en dos de los tres procesos cognitivos implicados en el esfuerzo interpretativo.

Este alumno nunca ha mostrado tener interés por la interpretación. Sin embargo, por el plan de estudios, se ve obligado a hacer las asignaturas obligatorias. Al no estar motivado, no es fácil mejorar unas aptitudes en una tarea tan compleja como la interpretación. La falta de motivación se ve reflejada en la gran cantidad de errores por vocabulario inadecuado que ha utilizado durante la interpretación, y sin embargo en el examen de traducción escrita sobre otro tema relacionado con la Unión Europea obtuvo unos resultados muy buenos. Parece que simplemente emplea la ley del menor esfuerzo en la interpretación y se contenta con simplemente aprobar.

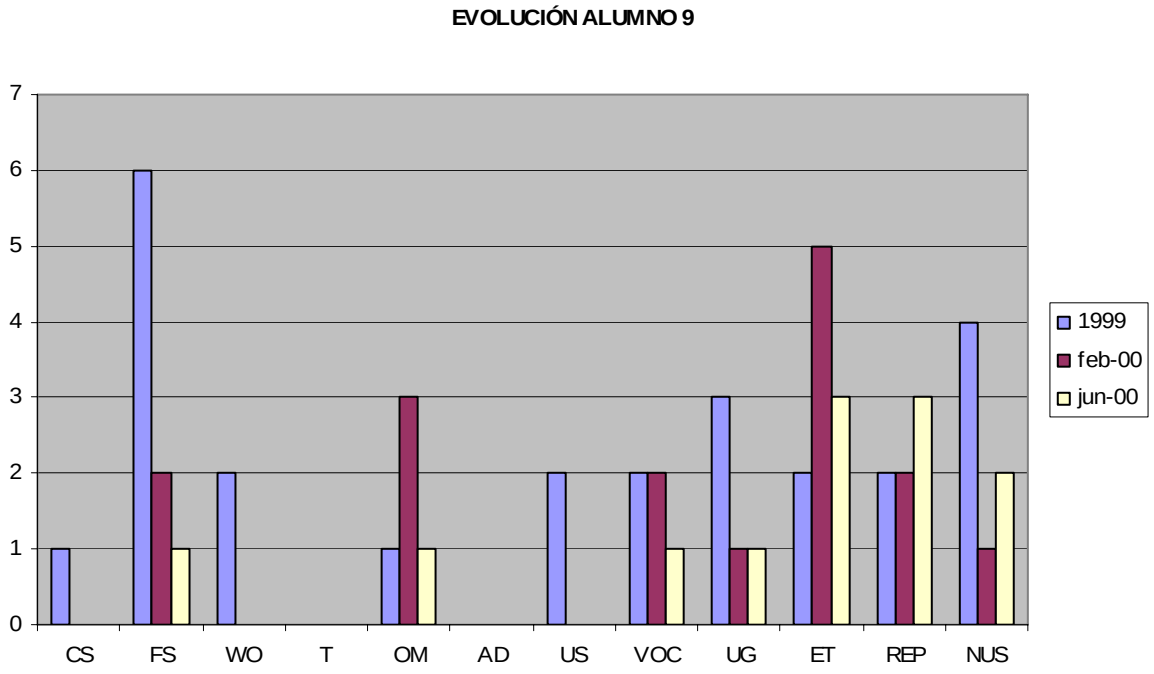


Figura 9: evolución alumno 9

El gráfico 9 muestra la evolución del alumno 9. Este alumno carece de todas las aptitudes necesarias y comete errores en todas las áreas relacionadas con los procesos cognitivos. En primer lugar tiene una seria deficiencia en la comprensión, no sólo de palabras sino de las frases aunque es capaz más o menos de seguir el hilo del mensaje. En segundo lugar tiene problemas de atención y

memoria. Cuando dedica muchos esfuerzos a la comprensión, no puede dar una buena traducción y eso se refleja en las frases que no acaba, o que acaba sin concordancia gramatical (UG, ET). Además no es capaz de esperar hasta tener una unidad de sentido antes de empezar a traducir que refleja su falta de confianza en sus propios conocimientos y la falta de memoria. Si no empieza a traducir no será capaz de acabar la frase.

El alumno 9, sin embargo, es capaz de mejorar en todos los ámbitos. Especialmente notable es su mejoría en cuanto a la comprensión (de 9 errores a 1). En las demás categorías la mejoría es relativamente pequeña: donde mejores resultados obtiene es en la atención (1 solo error) y sus problemas de memoria y técnica siguen siendo considerables. En números absolutos reduce la cantidad de errores a menos de la mitad (de 25 a 12). Es el modelo de alumno que desde el principio hubiera sido descartado de la formación porque no mostraba aptitudes para la interpretación. Sin embargo, demuestra ser capaz de superar algunos de los obstáculos más importantes.

El gráfico 10 corresponde al alumno 10. Este alumno no solamente es capaz de traducir fielmente el mensaje del discurso, también tiene una gran capacidad de división de atención. En segundo lugar también tiene buena memoria porque por muy complicada que sea la frase, es capaz de memorizar la estructura gramatical y mantener la coherencia hasta el final. También demuestra tener una buena comprensión. Este alumno ya obtuvo muy buenos resultados en la primera prueba y con la última prueba consigue confirmar que posee las aptitudes necesarias en los procesos cognitivos.

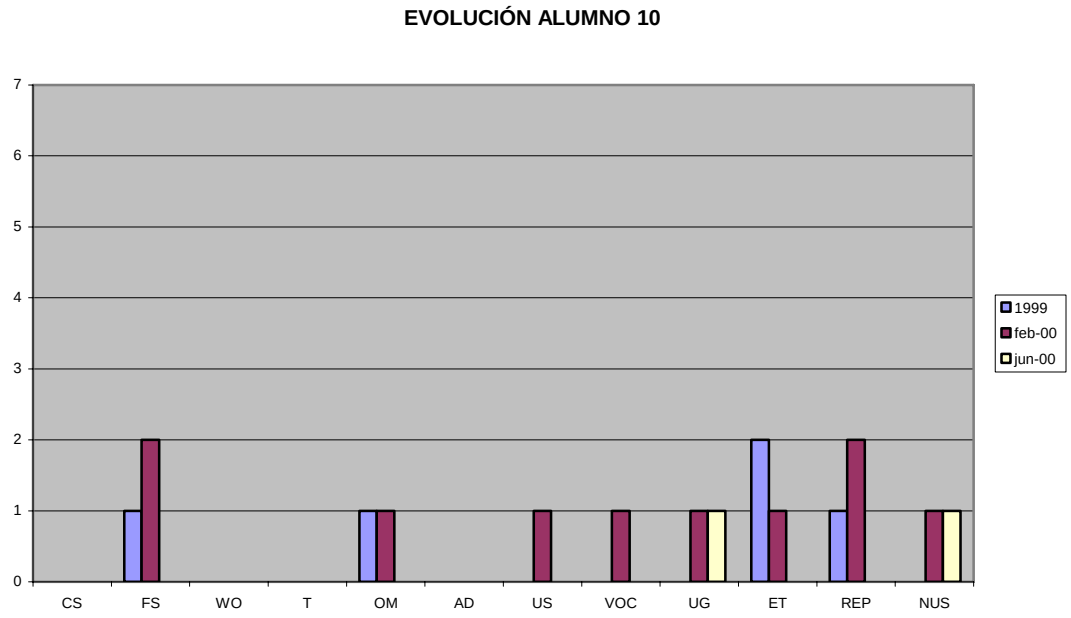


Figura 10: evolución alumno 10

A pesar de los excelentes resultados al inicio también es capaz de mejorar aun los resultados. No comete ningún error de atención ni de comprensión y tan sólo 1 de memoria y otro de técnica. Si en la primera prueba comete 4 errores, en la segunda ya tan sólo comete 1 error.

El gráfico 11 corresponde a la observación del alumno 11. También de este alumno demostró tener las aptitudes necesarias en la primera observación: buen nivel de las lenguas de trabajo, gran capacidad de división de atención y una buena memoria. Además también tiene una agradable voz y una gran resistencia nerviosa. A pesar de la excelente base de la que partía, mejora en todos los procesos cognitivos. En comprensión y atención no comete ningún error, y reduce los errores de memoria a la mitad (de 4 a 2). También demuestra dominar la técnica necesaria.

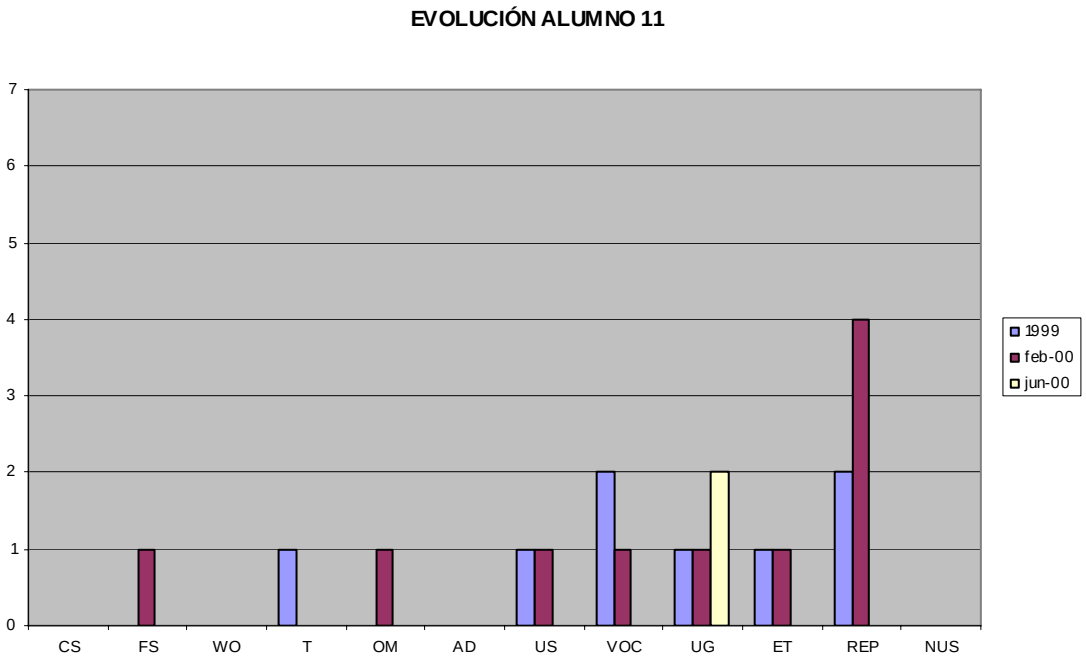


Figura 11: evolución alumno 11

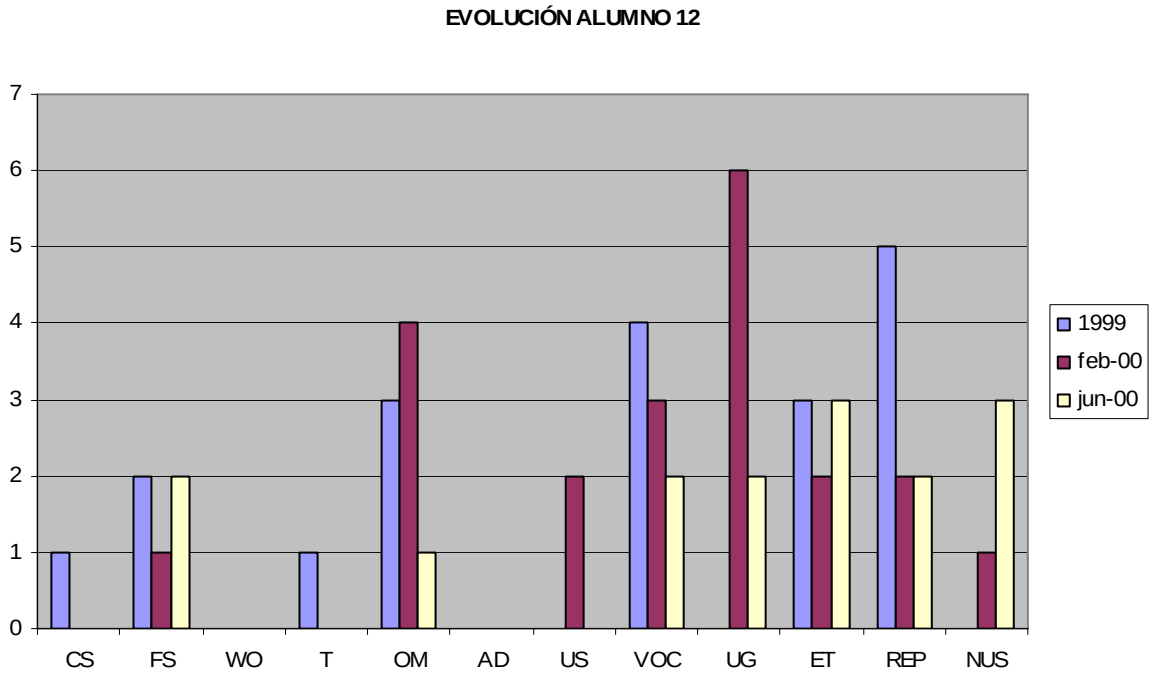
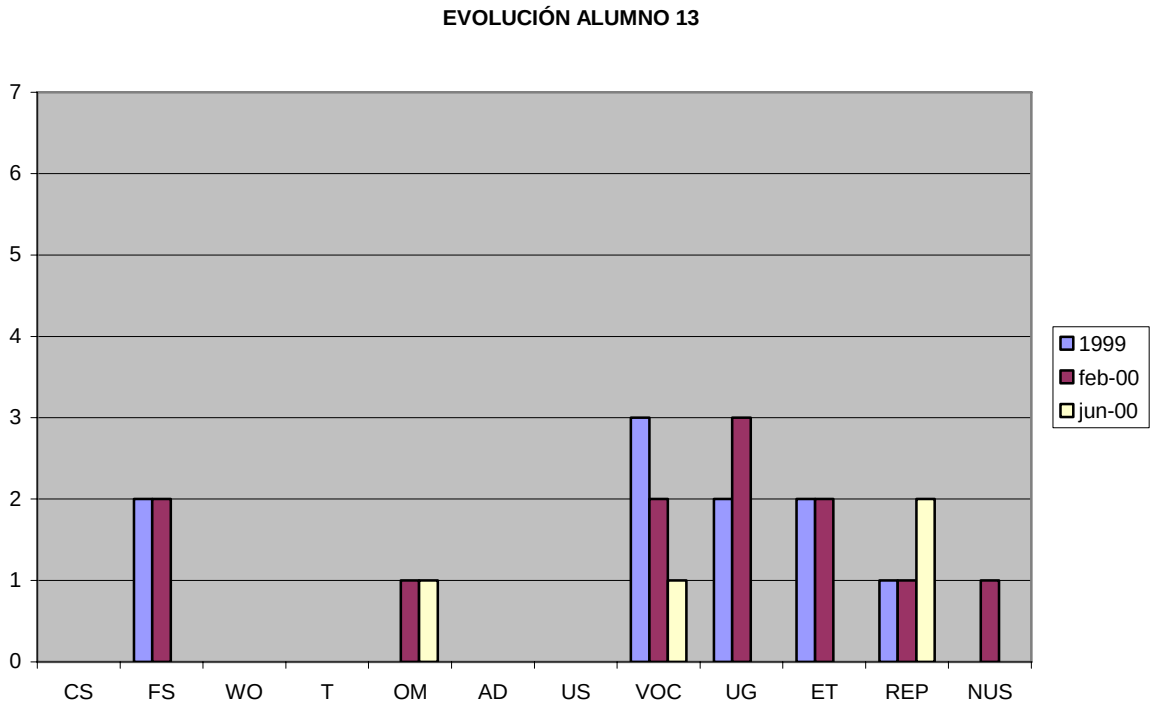
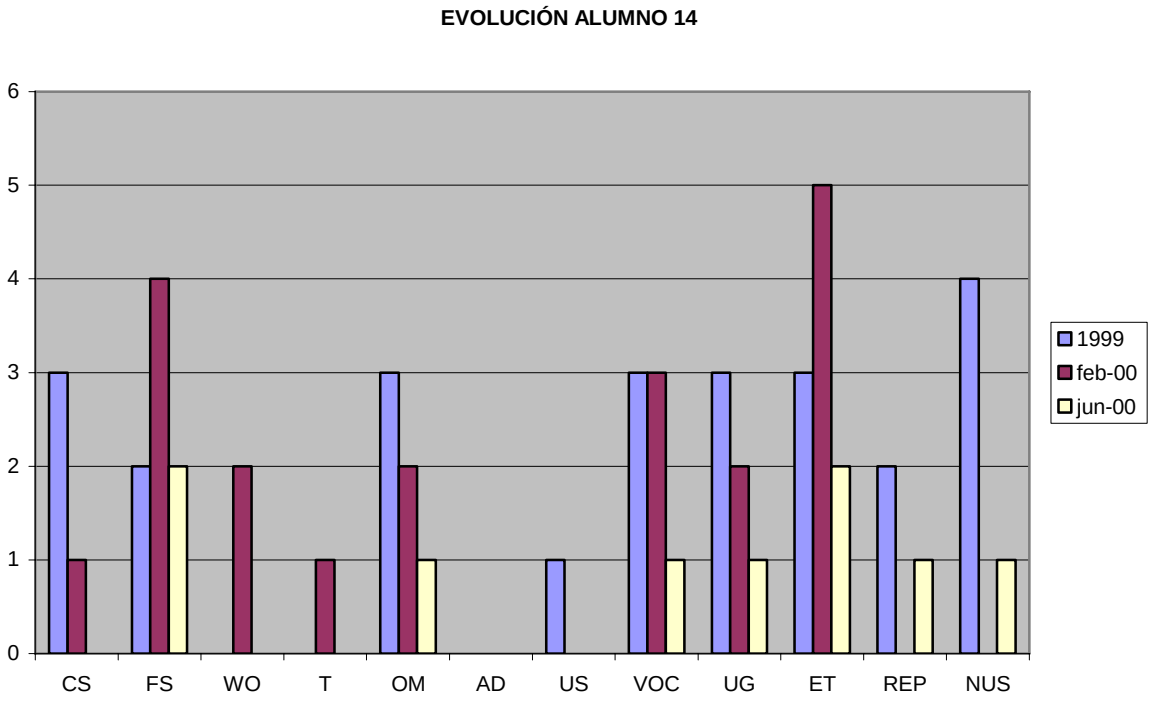


Figura 12: evolución alumno 12

La observación del alumno 12 demuestra que este alumno en un principio no posee las aptitudes necesarias para la interpretación: tienen problemas de división de la atención, problemas de concentración y de dominio de las lenguas de trabajo y problemas de memoria. El alumno consigue mejorar sin embargo en dos procesos cognitivos (comprensión y atención) y queda al mismo nivel en el proceso cognitivo de la memoria. También en la técnica mejora algo al dejar de repetirse.

El siguiente gráfico corresponde a las observaciones del alumno 13. Este alumno posee una buena capacidad de extracción intuitiva del sentido así como una buena concentración. Tampoco parece tener problemas con la división de atención. En las pruebas observadas sólo parece tener al principio problemas de memoria a corto plazo que consigue eliminar en la última observación (baja de 7 errores a 1). Mejora también en cuanto a la comprensión. Parece confirmarse entonces que aun partiendo con las aptitudes necesarias es capaz de mejorar las prestaciones.





Figuras 13 y 14: evolución alumnos 13 y 14

El último gráfico corresponde a las prestaciones del alumno 14. Este alumno no parecía poseer las aptitudes necesarias al inicio de la formación: no tenía capacidad de memoria y no era capaz de aguantar los nervios. Tampoco tenía una buena capacidad de memoria ni de concentración. Al inicio tenía un serio déficit de conocimiento de las lenguas de trabajo lo que le ocasionaba serios problemas de comprensión. El elevado número de falsos sentidos, contrasentidos e incluso sin-sentidos demostraban que no tenía una gran capacidad de extracción intuitiva del sentido. Sin embargo ha sido capaz de mejorar en todos los procesos cognitivos. Ha solucionado los problemas de comprensión, de atención, de memoria y de técnica con constancia y mucha motivación y el resultado final que ha conseguido es bastante digno. Tanto es así que reduce el número de errores totales de 24 a 9, consiguiendo así la mayor diferencia entre las pruebas observadas.

8.2 COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez obtenidos los resultados individuales de los alumnos observados, podemos proceder a analizarlos y compararlos. En primer lugar, conviene analizar si se puede observar una diferencia en los resultados obtenidos que pueda demostrar que la intervención metodológica en la enseñanza de la interpretación produjo el efecto deseado, es decir, si una mayor automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos puede llevar a una mejor comprensión y así liberar algo de esfuerzo para dedicar más esfuerzo a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa. Como comentamos al principio de este capítulo, en este caso debemos de poder observar una reducción en el número de errores en los tres procesos cognitivos implicados (atención, memoria y comprensión) y dicha reducción debe ser más notable que en los alumnos no sometidos al estímulo didáctico.

Para facilitar el análisis recopilamos los datos obtenidos en dos tablas comparativas. Para poder comparar los resultados obtenidos de las observaciones realizadas en las dos fases, utilizaremos las siguientes tablas comparativas. Las tablas contienen el número de errores totales por cada una de las categorías de errores definidas. Cuando no se ha obtenido una mejora en un determinado proceso cognitivo, se ha marcado la categoría correspondiente en verde.

En la primera tabla observamos que los cinco alumnos mejoran en la categoría de la técnica, que parece una consecuencia lógica de la enseñanza dado que con el tiempo los alumnos se van familiarizando con el medio y con la modalidad de la interpretación simultánea. Sin embargo no podemos observar una mejora sistemática en los tres procesos cognitivos estudiados (atención, comprensión y memoria). Además es especialmente preocupante la falta de mejora en el proceso cognitivo de la memoria, donde algunos alumnos incluso obtienen resultados peores en la observación al término de su formación.

Tampoco se consiguen buenos resultados en la categoría de la comprensión. Son las dos categorías donde se concentran la mayoría de los problemas.

FASE 1:

	Alº 1	ALº 1	ALº 2	ALº 2	ALº 3	ALº 3	ALº 4	ALº 4	ALº 5	ALº 5
Comprensión	1	3	6	1	0	2	1	2	1	0
Atención	1	2	1	0	3	0	0	1	1	1
Memoria	12	8	1	3	4	0	2	10	3	11
Técnica	12	6	9	7	6	4	3	0	10	2
TOTAL	26	19	17	11	13	6	6	13	15	14

Tabla 1.- Tabla de resultados de los alumnos de la fase I

Leyenda: color verde: proceso cognitivo sin mejora

En la segunda tabla observamos que, al igual que los alumnos en la fase I, todos los alumnos mejoran en la categoría de la técnica. Interesa, por lo tanto, comparar los resultados obtenidos en las categorías de la comprensión y la memoria, al ser los dos procesos cognitivos donde se concentraron la mayor parte de los problemas de los alumnos de la primera fase. Si tomamos como referencia los alumnos con aptitudes de la fase II (los alumnos marcados en azul), observamos que todos logran mejorar en los tres procesos cognitivos. Si tomamos como referencia el grupo completo, constatamos que casi todos los alumnos logran mejorar los tres procesos cognitivos observados. Tan sólo dos alumnos, los que manifiestamente mostraban una falta de motivación en las clases, mejoran en tres de las cuatro categorías. Sólo retroceden en un proceso cognitivo y con un solo error más con respecto a la primera observación, mejorando, sin embargo, con respecto a la observación intermedia.

FASE 2:

	AL° 6	AL° 6	AL° 6	AL° 7	AL 7	AL° 7	AL° 8	AL° 8	AL° 8
Comprensión	5	5	3	1	5	0	1	5	1
Atención	3	5	4	1	4	0	3	3	2
Memoria	6	9	4	5	3	3	6	8	7
Técnica	6	3	3	1	0	1	6	0	3
TOTAL	20	22	14	8	12	4	16	16	13
	AL° 9	**AL° 9**	**AL° 9**	**AL° 10**	**AL° 10**	**AL° 10**	**AL° 11**	**AL° 11**	**AL° 11**
Comprensión	9	2	1	1	2	0	1	1	0
Atención	3	3	1	1	2	0	1	2	0
Memoria	7	8	5	2	3	1	4	3	2
Técnica	6	3	5	1	3	1	2	4	0
TOTAL	25	16	12	5	10	2	8	10	2
	AL° 12	**AL° 12**	**AL° 12**	**AL° 13**	**AL° 13**	**AL° 13**	**AL° 14**	**AL° 14**	**AL° 14**
Comprensión	4	1	2	2	2	0	5	8	2
Atención	3	6	1	0	1	0	4	2	1
Memoria	7	11	7	7	7	1	9	10	4
Técnica	5	3	5	1	2	2	6	0	2
TOTAL	19	21	15	10	12	3	24	20	9
	alumnos sin aptitudes								
	alumnos con aptitudes								
	proceso cognitivo sin mejora								

Tabla 2.- Tabla de resultados de los alumnos de la fase 2

También podemos observar que, en términos absolutos, el número de errores de los alumnos de la segunda fase es bastante menor que el número total de errores cometidos por los alumnos de la primera fase. Si además comparamos estas cifras obtenidas sólo con los alumnos con aptitudes de la segunda fase constatamos que la diferencia es incluso mayor.

Otro objetivo del estudio empírico era tratar de averiguar si las aptitudes detectadas al principio del ciclo influían en los resultados obtenidos comparando los resultados de los alumnos con aptitudes y los alumnos sin aptitudes. Ya que el objetivo de la investigación era el de elaborar una metodología para la interpretación simultánea que fuese aplicable a todos los alumnos que cursan la asignatura de interpretación simultánea (con o sin aptitudes), analizaremos si se observa una mejoría en los resultados de ambos grupos y qué otros factores pueden tener una incidencia que no han sido detectados o que no han sido tenidos en consideración en esta investigación.

En la primera fase pudimos observar en los resultados del alumno 4 que empezar con ventaja no necesariamente significa que se puede mantener el nivel a lo largo de la formación. En la fase segunda, todos los alumnos con aptitudes logran reducir el número de errores a la mitad con respecto a la primera observación. Es un dato importante ya que demuestra que no pierden la ilusión ni la motivación durante el proceso de formación. Los marcos teóricos para comprender las creencias sobre el yo y el modo en que influyen en el rendimiento nos pueden aportar las claves para entender cómo la motivación y las estrategias didácticas pueden ayudar a los alumnos a seguir mejorando cuando ya tienen un nivel que a veces perciben como suficiente, lo que hace que se vuelvan autocomplacientes.

Los alumnos sin aptitudes de la segunda fase también mejoran en términos absolutos, dos de ellos incluso de manera significativa (alumno 9 y alumno 14), a

pesar de haber comenzado la instrucción con un enorme déficit en aptitudes. Estos resultados demuestran que aunque puede ser una ventaja tener aptitudes, no tenerlas no parece ser un impedimento para sacar provecho de la instrucción recibida. La teoría del aprendizaje indica que 'las tareas de dificultad moderada son las que suponen un mayor reto y una mayor satisfacción para los alumnos, razón por la que acelerar la dificultad de la tarea para ir por delante del desarrollo de los alumnos tiene un efecto beneficioso en el aprendizaje y la motivación.'[9] Para los alumnos con déficit de aptitudes la interpretación simultánea es una tarea difícil pero supone un reto por lo que se sienten motivados para alcanzar una meta determinada. Las teorías cognitivas también parecen indicar que la evaluación con referencia a criterios (es decir que los alumnos deben satisfacer un criterio predeterminado) puede incrementar la motivación intrínseca. Alcanzar un criterio preestablecido motiva mucho, sobre todo cuando se relaciona con las metas personales del alumno, significa una mejora y se alcanza mediante el esfuerzo.

8.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

El objetivo de este estudio era averiguar cómo se puede dar cabida a todos los alumnos (con o sin aptitudes, con o sin motivación para la interpretación) en el marco de la carrera de traducción-interpretación en España, y que la formación en interpretación fuera provechosa para todos, pero, sobre todo para aquellos alumnos que presentan aptitudes y motivación suficiente para convertirse en futuros o posibles intérpretes.

También buscábamos averiguar si se puede construir una base para sistematizar una metodología de la interpretación simultánea y así mejorar la formación en interpretación simultánea en el segundo ciclo de la carrera de traducción e interpretación según el plan de estudios español vigente, basándonos en el análisis de los procesos cognitivos implicados en la tarea interpretativa.

[9] p. 191 en Bruning, Schraw, Ronning. *Psicología cognitiva e instrucción*. Alianza editorial. 2002

Por eso, intentamos averiguar, en primer lugar, si la intervención metodológica en la enseñanza de la interpretación producía el efecto deseado, es decir si una mayor automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos puede llevar a una mejor comprensión y así liberar algo de esfuerzo para dedicar más esfuerzo a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa.

El análisis de los resultados parece confirmar que la didáctica sistematizada logra motivar y estimular a los dos grupos de alumnos que tenemos en las clases de interpretación: los alumnos con aptitudes e interés por seguir formándose como intérpretes y los alumnos sin aptitudes obligados a cursar una asignatura difícil.

El primer grupo puede perder la ilusión con facilidad y llegar a pensar que no se puede hacer mucho para influir en los esfuerzos cognitivos. A veces sienten que 'el intérprete nace y no se hace' y se vuelve autocomplacientes. La comparación de los resultados obtenidos por los alumnos de la primera fase con los obtenidos por los alumnos de la segunda fase parecen confirmar que una didáctica sistematizada los alumnos es clave para motivar a los alumnos, porque implica también que se establezcan criterios que los alumnos deben cumplir. Alcanzar un criterio preestablecido motiva mucho, sobre todo cuando se relaciona con las metas personales del alumno. 'A medida que la eficacia se incrementa, se experimenta un sentimiento mayor de control, lo que produce menos ansiedad, más perseverancia y más esfuerzo relacionado con la tarea.'[10].

Las metas personales del alumno con aptitudes serán diferentes de las del alumno sin aptitudes: el primero intentará conseguir la perfección en la tarea interpretativa, mientras que el segundo intentará dominar el proceso básico de la interpretación. Por lo tanto habrá que dedicar especial atención a cómo

[10] p 193 en Bruning, Schraw, Ronning. *Psicología cognitiva e instrucción*. Alianza editorial. 2002

incrementar la dificultad de la tarea en la elaboración de una metodología para este grupo heterogéneo.

Como ya explicamos anteriormente no hubiera sido ético en la enseñanza, someter a un grupo a un estímulo (la formación sistemática), mientras que otro grupo era privado de recibir esta instrucción. En nuestro trabajo de campo, sin embargo, debido a las razones y circunstancias que hemos explicado en el capítulo cinco, el primer grupo no recibió el mismo estímulo didáctico que el segundo, que sí fue sometido a una formación sistematizada. Por eso, se utilizan los resultados del primer grupo como si fueran de un grupo de control.

Los resultados obtenidos parecen confirmar la hipótesis según la cual la automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos puede llevar a una mejor comprensión, y por lo tanto, a una reducción de los errores que hemos constatado en todos los alumnos observados de la fase II, y a la vez puede liberar algo de energía para dedicar más esfuerzo a las otras tareas cognitivas implicadas en la tarea interpretativa, que se observa en la reducción de errores debido a falta de memoria operativa o a largo plazo. Como los alumnos pueden dedicar más esfuerzo a las tareas cognitivas mejora también el resultado general de la interpretación, eso se desprende de la calidad de la traducción como texto convincente que todos los alumnos con aptitudes de la segunda fase han conseguido en la observación final. También queda patente en el número total de errores cometidos que es considerablemente menor en el grupo de alumnos de la segunda fase.

En segundo lugar, queríamos investigar si las aptitudes detectadas al principio del ciclo influían en los resultados obtenidos, por lo que comparamos los resultados finales obtenidos por el grupo de alumnos con aptitudes y por el grupo de alumnos sin aptitudes.

El segundo grupo de alumnos, los alumnos sin aptitudes, puede fácilmente caer en la desmotivación. Sienten que no están hechos para la interpretación y si no logran mejorar en al menos dos procesos cognitivos, suelen dar la batalla por perdida. El estudio realizado muestra que, incluso partiendo de una deficiencia considerable en las aptitudes para la interpretación, los alumnos logran mejorar y motivarse porque las tareas de dificultad moderada son las que suponen un mayor reto y una mayor satisfacción para los alumnos. La investigación en la psicología cognitiva también indica que otro aspecto que influye en la motivación es el tratamiento que los errores reciben por parte del profesor. Los estudios indican que los errores no minan forzosamente el rendimiento siempre que se utilicen para evaluar el "proceso" del rendimiento del alumno en vez del "producto". Y este es un factor que se ha de tener en cuenta en la elaboración de la propuesta metodológica.

MENÚ SALIR

Parte III: Propuesta metodológica

MENÚ SALIR

9. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En los capítulos anteriores hemos presentado el trabajo de campo realizado con los alumnos de interpretación simultánea del centro universitario Cluny-ISEIT. Basándonos tanto en el análisis de las aptitudes y de los aspectos cognitivos implicados en el proceso interpretativo como en las conclusiones obtenidas de las observaciones realizadas en el desarrollo del trabajo de campo, es hora de realizar una propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias necesarias en el proceso interpretativo. Para ello, hemos consultado también cuáles son las últimas tendencias en las metodologías de enseñanza que se están aplicando (o se prevé aplicar) dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, en general, y las de la didáctica de la interpretación en particular.

9.1. PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

De acuerdo con los planteamientos que inspiran el Proceso de Convergencia Europea de la educación superior, los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación, apunta Mario de Miguel Díaz (2006). Frente a los enfoques didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista.

La modalidad de las clases prácticas es la que más se presta para la instrucción de la interpretación simultánea. Es una modalidad que tradicionalmente ha acompañado a las clases teóricas y que contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas del estudiante. Las clases prácticas ofrecen un conjunto de posibilidades que van más allá de esta función tradicional.

Las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) advierten que la planificación didáctica de una asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el llamado crédito europeo ECTS (European Credits Transfer System). El elemento central de dicha planificación debe ser *exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje-enseñanza*. Ello significa que, una vez establecidas las competencias (objetivos de aprendizaje que se han de alcanzar con el programa de enseñanza), la planificación de una materia exige precisar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición, así como los criterios y procedimientos de evaluación que se van a utilizar para comprobar si se han adquirido realmente.

La delimitación de las metodologías de trabajo que se han de utilizar en cada caso concreto debe tener presente tanto el contexto disciplinar de la asignatura como el organizativo específico de la institución y todo ello focalizado hacia las competencias que habrán de adquirir los alumnos. En concreto, el diseño curricular debe dar respuesta, entre otras cosas, a tres cuestiones fundamentales:

1. ¿Cómo organizar el aprendizaje de los alumnos?
2. ¿Cómo desarrollar este aprendizaje?
3. ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos?

Así, podemos distinguir tres componentes fundamentales en dichas metodologías. En primer lugar, tenemos el componente organizativo o escenario

donde se desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje, que denominamos *modalidades* (clase teórica, clase práctica, tutoría, prácticas externas, etc..).

En segundo lugar, tenemos el componente técnico procedimental, al que denominamos *métodos* (estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etc...).

Finalmente, podemos distinguir el evaluativo como tercer componente en el diseño de las metodologías. Lo denominaremos *estrategias evaluativas* (examen tipo test, proyectos, etc...).

Estos tres componentes, dice de Miguel (2006), deben estar necesariamente presentes en toda planificación de un programa formativo.

9.1.1 Modalidades

Las modalidades son las maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la docencia universitaria se pueden utilizar distintas formas de organizar las enseñanzas en función de los propósitos que se plantea el profesor y de los escenarios y recursos que utiliza para ello. Lógicamente, los escenarios deben ser operativos para facilitar la planificación racional del trabajo del profesorado y el uso de los recursos disponibles en el centro universitario (aulas, espacios, etc.).

En el caso concreto de la interpretación simultánea, hay que tener en cuenta el carácter presencial de la modalidad. Este dato es importante tanto a la hora de planificar espacios y horarios como en la distribución de la docencia. Hay dos modalidades de prácticas que se prestan para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea: las clases prácticas en la universidad para mostrar a los estudiantes cómo deben actuar y las prácticas externas para que los alumnos logran un aprendizaje profesional en un contexto laboral. Las clases prácticas deben realizarse en aulas de laboratorio o en cabinas de interpretación. No tiene

sentido dar las clases en aulas normales. Debe existir una separación física entre cada alumno para permitirle concentrarse en su propia traducción.

9.1.2. Métodos de enseñanza.

Cuando hablamos de método en el ámbito de la enseñanza, nos referimos a la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente. Cada profesor concibe y ejecuta su tarea siguiendo sus convicciones personales sobre la enseñanza o las costumbres del gremio al que pertenece. Tradicionalmente, en la enseñanza universitaria se ha utilizado el método expositivo o la lección magistral para transmitir los conocimientos y para activar los procesos cognitivos en el estudiante. Sin embargo existen otros métodos que se pueden utilizar en la enseñanza universitaria.

De Miguel (2006) ha seleccionado siete métodos, reconocidos como buenas prácticas que son más idóneos para utilizar en el ámbito universitario. Se trata del *método expositivo*, *el estudio de casos* para la adquisición de aprendizaje mediante el análisis de casos reales o simulados, la *resolución de ejercicios y problemas* para el ejercicio, el ensayo y la puesta en práctica de los conocimientos previos, el *aprendizaje basado en problemas (ABP*), para el desarrollo de aprendizajes activos a través de las resolución de problemas; el *aprendizaje orientado a proyectos* que tiene como finalidad comprender los problemas y aplicar los conocimientos para su resolución; el *aprendizaje cooperativo* para el desarrollo de aprendizajes activos y significativas de forma cooperativa y el *contrato de aprendizaje* que fomento el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Resulta fundamental indicar en cada caso el trabajo que habrá de hacer el estudiante, ya que nuestro objetivo es el de lograr que sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso de construcción individual y social, que el estudiante debe regular y del que debe responsabilizarse. La única forma de

conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad es enfrentándolos a situaciones en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma, reflexiva y crítica.

La metodología más adecuada para la instrucción de la interpretación simultánea es la de las clases prácticas y el método que mejor se presta para ello es el de la resolución de problemas y el aprendizaje basado en problemas.

9.2 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: CLASES PRÁCTICAS

Como acabamos de constatar, la metodología más adecuada para la instrucción de la interpretación simultánea es la de las clases prácticas. Por eso, sólo nos centraremos en dicha metodología. Para más información sobre las otras metodologías, recomendamos leer el libro de De Miguel (2006), que ofrece una amplia visión de todas las metodologías contempladas.

9.2.1. Concepto y utilización.

El término 'clases prácticas', dice José Miguel Arias (2006:83), se refiere a una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y a la adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Esta denominación engloba diversos tipos de organización, como pueden ser las prácticas de laboratorio, puesto que todas ellas tienen como característica común que su finalidad es la de *mostrar a los estudiantes cómo deben actuar*.

Las clases prácticas permiten que el estudiante realice actividades controladas en las que debe aplicar los conocimientos que ya posee a situaciones nuevas y en las que debe explorar y probar posibles soluciones alternativas. Asimismo, son idóneas para la adquisición de estrategias y habilidades y para la

comprobación, por parte del estudiante y del profesorado, del progreso tanto en conocimientos como en habilidades y destrezas.

Mediante las clases prácticas se facilita el entrenamiento en la resolución de problemas concretos y se establece una primera conexión con la realidad y con actividades que se plantean en el trabajo profesional que deberá ser complementada, en el caso que nos ocupa, con prácticas externas.

Además, la realización de actividades propias de nuestra modalidad tiene un efecto muy positivo sobre la motivación de los estudiantes, puesto que éstos pueden experimentar directamente las aplicaciones de los contenidos y comprobar su progreso tanto en la adquisición de conocimientos como en el desarrollo de habilidades y destrezas.

9.2.2 Objetivos y competencias.

Las clases prácticas, dice Arias, son más adecuadas para el desarrollo de competencias relativas a los conocimientos vinculados al ejercicio profesional, al desarrollo de actitudes y valores de organización personal y al desarrollo profesional y, en segundo término, para el desarrollo de competencias instrumentales y de comunicación.

Entre las competencias relacionadas con los conocimientos, cuyo desarrollo está vinculado a la utilización de clases prácticas, se pueden destacar las siguientes: la capacidad para la selección y organización de datos, la selección de procedimientos en función de diversos criterios y el desarrollo y profundización de conocimientos, procedimientos y metodologías específicos, relacionados con las capacidades generales para el aprendizaje y las capacidades académicas relacionadas con la materia; el manejo de las aparatos de la cabina de interpretación y otras competencias vinculadas al mundo profesional.

Entre las competencias relativas a habilidades y destrezas para la comunicación, las clases prácticas permiten desarrollar con eficacia el uso de información, la expresión oral y la claridad expositiva en la comunicación.

Finalmente, entre las competencias relativas a la organización y a la gestión personal se pueden señalar específicamente la gestión de la temporalización, la asunción de responsabilidades en el desarrollo de las tareas y actividades y la toma de decisiones. Esta última está relacionada con el conocimiento de aspectos relativos al campo profesional, lo que contribuirá a la adquisición de competencias relativas al desarrollo profesional y al compromiso personal.

9.2.3 Marco teórico

Como indica Arias (2006), la organización de clases prácticas exige ir bastante más allá del simple planteamiento de una serie de actividades, ejercicios o problemas cerrados y meramente repetitivos, en los que sólo sea necesaria la manipulación de aparatos o la observación y recogida de resultados a partir de guiones muy precisos y detallados. De limitarnos a esto, no será posible alcanzar un aprendizaje significativo y no se lograrán los objetivos propuestos. Por el contrario, según plantea Arias, se deben programar situaciones en las que los estudiantes tengan que implicarse y en las que tengan que poner en juego e interrelacionar los conocimientos que poseen, explorando alternativas que pueden ser incorrectas hasta encontrar una solución que les proporcione, además, un afianzamiento de los saberes previos y nuevos conocimientos.

9.2.4 Estrategias organizativas y metodológicas.

9.2.4.1 Estrategias organizativas

Las clases prácticas se pueden organizar dentro de los espacios destinados a la docencia (aulas, laboratorios, cabinas, etc). Se suelen organizar en grupos de

tamaño mediano o pequeño, exigen la presencia del profesor y de los estudiantes y están vinculadas a una materia o asignatura.

Por las características de la interpretación simultánea, las clases prácticas se desarrollarán en espacios específicamente equipados para ello y que cuentan con los recursos propios necesarios para el desarrollo de las prácticas. El alumno debe poder concentrarse y, por lo tanto, resulta fundamental que no le moleste el ruido de los demás alumnos, por eso la situación idónea es contar con cabinas insonorizadas individuales para cada alumno y, si esto no fuera posible, cada alumno debe poder disponer de un espacio individual, acústicamente aislado de los demás. Debe disponer de un pupitre de interpretación que cuente con los botones de cambio de volumen, canal, silencio. Debe poder disponer de una mesa que le permita abrir documentos, o incluso usar el ordenador portátil, diccionarios o las listas de vocabulario que quiera utilizar.

El aula debe disponer de un sistema de grabación de los alumnos para que cada alumno pueda llevarse su trabajo a casa, compararlo con el texto original y luego rellenar su hoja de evaluación. El número de estudiantes en las prácticas de laboratorio o cabina tendrá que reducirse por falta de espacio ya que no es factible tener aulas de interpretación de más de 15 cabinas.

9.2.4.2 Estrategias metodológicas.

Las actividades propuestas deben intentar acercar a los estudiantes al trabajo real que los intérpretes desarrollan en su práctica profesional de la interpretación. Sin embargo no se debe olvidar que hay tareas que a algunos alumnos les resultan demasiado difíciles de controlar a la vez, porque los alumnos carecen de los recursos cognitivos para procesar la cantidad de información o porque se trata de tareas que se espera que aprendan o ejecuten. En estos casos hay que dividir la tarea en partes más pequeñas y manejables, proporcionar una tarea más sencilla. Es indudable que esperar que los alumnos rindan por encima de sus posibilidades influye de modo negativo en el aprendizaje.

En el caso de la interpretación simultánea no es factible pensar que los alumnos desde un principio puedan traducir un discurso real, leído a gran velocidad y encima en grabación. Debido a la complejidad de la tarea habrá que ir adaptando el nivel de dificultad al progreso de los alumnos, sin olvidar que las tareas propuestas estén lo más cercanas posibles al trabajo real que tendrán que desempeñar cuando sean profesionales.

9.2.5 Papel y tareas del profesor y de los estudiantes

En las clases prácticas el protagonismo es compartido entre el profesor y los estudiantes. Las clases prácticas requieren la presencia de ambos. El profesor puede adoptar diversos grados de participación: desde un mayor protagonismo, si efectúa demostraciones de aplicaciones de conocimientos previos, si muestra el funcionamiento y la utilización de los aparatos, etc. o de un menor protagonismo, si su función es la de asesorar y supervisar el trabajo que desarrollan los estudiantes tras sus explicaciones. También en las clases de interpretación se dará dicha diversidad de participación.

Al principio, el papel del profesor será más de protagonista, ya que tendrá que mostrar el funcionamiento de los aparatos en la cabina, deberá sugerir cómo traducir determinadas partes de textos que dan más problemas e incluso podrá hacer algunas demostraciones de cómo se trabaja en cabina (distancia de la boca con respecto al micrófono, utilización de los botones del pupitre, utilización de glosarios o diccionarios *on-line* durante la traducción, etc.).

En cuanto a la preparación y organización de las prácticas, y en función de los objetivos concretos que se hayan fijado, los profesores deben seleccionar y diseñar las explicaciones y demostraciones que van a realizar ellos mismos y las tareas concretas (discursos que se han de traducir) para que sean ejecutadas por los estudiantes; prever los recursos necesarios en cuanto a materiales, espacios, instrumentos, etc.; elaborar los manuales o, en nuestro caso, los corpus de discursos que se han de traducir.

Durante el desarrollo de las sesiones, el profesor deberá realizar las demostraciones previstas y luego supervisar el desarrollo de las tareas encomendadas a los estudiantes. Tendrá que corregir los errores, aportar pistas y motivar a los estudiantes.

Después de las sesiones llega la última fase, la evaluación, que requerirá, en función de la metodología seleccionada, la corrección de los ejercicios realizados, la revisión y valoración de las traducciones realizadas por los alumnos. Es muy importante, apunta Arias (2006), que se defina con claridad de qué modo se efectuará la evaluación de las actividades desarrollas por los estudiantes en las clases prácticas y cuál será su valoración. Una de las claves para que se logren los objetivos propuestos será la de conseguir la implicación de los estudiantes mediante una adecuada valoración de sus logros y de su trabajo. Para facilitar la evaluación de los logros conviene grabar todas las intervenciones de los estudiantes, así no sólo el profesor tendrá la posibilidad de volver a escuchar una traducción después de la sesión, sino que el alumno también podrá llevarse a casa su grabación y comparar la versión traducida con el corpus de textos originales entregados. Además el alumno podrá comparar sus prestaciones a lo largo de su período de formación.

Es en las clases prácticas donde el trabajo de los alumnos cobra mayor protagonismo ya que son ellos quienes realizan directamente gran parte de las actividades. Es importante resaltar que los alumnos deben realizar una serie de tareas antes, durante y después de cada una de las clases prácticas para que puedan lograrse los objetivos propuestos.

Antes de realizar las actividades propuestas, el alumno tendrá que repasar sus conocimientos previos, preparar los materiales o los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad. Esta previsión, dice Arias (2006), cobra mayor importancia cuando se trata de prácticas que se organizan de modo que su trabajo

directo ocupa la mayor parte del tiempo y las explicaciones del profesor pasan a un segundo plano, como ocurre con las prácticas de interpretación simultánea.

Dado que los alumnos conocerán como mínimo el tema de los discursos propuestos, tendrán que elaborar sus glosarios de términos relevantes antes de entrar en clase, también tendrán que informarse sobre el tema para adquirir la mayor comprensión posible del contexto en el que se desarrollará el discurso, podrán llevarse a la cabina los glosarios pero deberán saber dónde encontrar los términos para no perder tiempo innecesario en la búsqueda de términos ya que no dispondrán de más de 1 segundo para ello. Durante el desarrollo de la clase práctica el alumno obviamente tendrá que realizar la traducción incluso cuando el profesor no le está escuchando en este momento, de ahí la importancia de la grabación de todos los alumnos.

Finalmente, después de la clase, el alumno deberá repasar las actividades, comparando la grabación del discurso traducido con la versión original del discurso que le proporcione el profesor, deberá elaborar glosarios con los términos que han dado problemas durante el desarrollo de la práctica y, finalmente, tendrá que utilizar las listas de comprobación para la autoevaluación.

9.2.6 Recursos necesarios

Los recursos necesarios para la práctica de la interpretación simultánea son los siguientes:

Los recursos físicos necesarios son aulas con un equipamiento específico: cabinas de interpretación individuales, sistema de audio y video para la sala, sistema de grabación individualizado para cada uno de las cabinas y pupitre de control para el profesor. Las cabinas deben disponerse de tal manera en el aula que todos los alumnos puedan establecer un contacto visual con el orador (ya sea el profesor o un video).

El material didáctico debe estar formado por un corpus de discursos reales, estructurados por niveles de dificultad y bloques temáticos para así poder alcanzar los objetivos propuestos. El profesor entregará los discursos en papel al final de cada práctica para que los alumnos puedan cotejar su traducción grabada con el discurso pronunciado. Así obtendrán al final del curso un compendio de textos útiles con los que podrán ampliar los glosarios preparados para las prácticas.

Los alumnos podrán utilizar los glosarios confeccionados durante el desarrollo de las prácticas, así como otros medios que quieren traer a la cabina. Los glosarios servirán más adelante para el desarrollo de sus actividades profesionales.

Al final de la formación se podrán utilizar discursos grabados, aunque preferiblemente en video o DVD dado que es sumamente importante para el alumno/intérprete poder establecer contacto visual con el orador.

9.2.7. Procedimientos de evaluación.

La evaluación, dice de Miguel (2006), dependerá de los objetivos formativos que se persigan: competencias desarrolladas, aprendizajes, conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Éstas pueden explorarse a través de diversas estrategias: por la calidad de las contribuciones y participación de los estudiantes en las clases prácticas, por los trabajos realizados, etc.

Las estrategias de exploración pueden ser variadas: observación, registros de doble entrada, cumplimentación de listas de control con ítems para cada una de las competencias y objetivos de aprendizaje pretendidos. La evaluación es continua y procesual. Los estudiantes deben conocer por adelantado los criterios e instrumentos de evaluación.

La evaluación continua favorece la motivación intrínseca para el aprendizaje, el entrenamiento en resolución de problemas, la conexión con la

realidad y la profesión, la aceptación y motivación por parte de los estudiantes al tener que ensayar soluciones para situaciones reales

Durante la ejecución de la práctica el profesor escuchará al alumno y tomará notas de los errores, los aciertos, vicios adquiridos etc. para al término de la clase poder analizar los problemas encontrados para toda la clase. Para una evaluación más individualizada y detallada también podrá llevarse las grabaciones de los alumnos de la prueba realizada. Para ello utilizará unas listas de evaluación, que son las mismas que se entregan a los alumnos para la autoevaluación. Después de una clase práctica conviene que el profesor de una evaluación global de los trabajos observados ya que la mayoría de los errores detectados y las observaciones a hacer servirá para todos los alumnos.

Según Stipek (1993) un factor que ayuda a incrementar la motivación intrínseca es la evaluación que hace referencia a criterios (los alumnos deben satisfacer un criterio predeterminado). Alcanzar un criterio preestablecido motiva mucho, sobre todo cuando se relaciona con las metas personales del alumno, significa una mejora y se alcanza mediante el esfuerzo. Pero un aspecto de la evaluación que influye enormemente en la motivación es el tratamiento que reciben los errores por parte del profesor. Los estudios indican que los errores no minan forzosamente el rendimiento, siempre que el profesor crea que son potencialmente útiles (Poplin, 1988). Es útil emplearlos para evaluar el "proceso" del rendimiento del alumno en vez del "producto".

Desde el punto de vista de la motivación, la evaluación también presenta la ventaja de que proporciona pistas a los alumnos sobre qué es lo que se espera de ellos en los exámenes finales, por lo que podrán prepararse mejor para ellos y enfrentarse a los exámenes con menos estrés y ansiedad.

9.2.8 Prácticas externas.

Existen diferentes formas de prácticas externas. Las más conocidas se identifican como: prácticum, prácticas en empresas y prácticas clínicas. La modalidad de *Prácticum* se refiere a un tipo de prácticas integradas en el plan de estudios de una titulación y que el estudiante realiza como una más de las materias que precisa para obtener la titulación, y con una equivalencia en créditos. Las prácticas clínicas son un tipo de *prácticum* vinculado al área de las Ciencias de la Salud y están integradas en el plan de estudios. La modalidad de las prácticas en empresas alude a un tipo de prácticas que completan los egresados de una titulación, y por tanto no forman parte del plan de estudios, aunque también pueden tener un reconocimiento en forma de créditos.

El objetivo de las clases prácticas externas, apunta Eduardo García (De Miguel, 2006: 103 y ss.), es lograr que los titulados/estudiantes que participan en ellas accedan a unos modos de hacer cercanos al ejercicio profesional, considerando que el acercamiento a la práctica profesional va a permitir aprendizajes que incluyen saber (nuevos conocimientos, profundización en los ya adquiridos), saber hacer (manejo de útiles, herramientas, situaciones, trato a clientes, aplicación de procedimientos), saber estar (trabajar con otros, dirigir y coordinar equipos, cumplir rutinas de trabajo) y saber ser (ejercicio responsable, respeto al código deontológico).

Un intérprete aprende mucho trabajando y como los intérpretes trabajan en equipo y la calidad de la cabina depende de los dos miembros que la componen o de todo el equipo que trabaja en la reunión, se ha entendido que es fundamental ofrecer a los recién titulados acercarse a la realidad profesional sin necesidad de exponerse (todavía) a la crítica de un público siempre crítico. En su calidad de única asociación de ámbito nacional, AICE (Asociación de Intérpretes de conferencia de España) colabora activamente con las Universidades que forman intérpretes de conferencia. Durante años, organizaron tutorías para recién titulados

que recibían la oportunidad de estar presentes en las cabinas de intérpretes profesionales y experimentados para observar cómo trabajan, cómo se preparan y se organizan. Por falta de compromiso de algunos estudiantes al final se han dejado de organizar dichas tutorías aunque la asociación presta su colaboración con la participación de miembros en tribunales de fin de carrera para asegurarse de que los graduados reúnan las condiciones básicas para convertirse en intérpretes de conferencia.

Los intérpretes de AICE presentan con frecuencia ponencias y comunicaciones en distintos congresos sobre la especialidad en los que suelen presentar la vertiente más práctica y concreta del ejercicio de la profesión de intérprete de conferencia y los miembros de la Junta Directiva de AICE son invitados por distintas universidades para impartir charlas a alumnos de interpretación acerca de los rasgos más sobresalientes del ejercicio de la profesión de intérprete, haciendo especial referencia a las características específicas del mercado español.

Aunque ya no se organicen dichas tutorías desde la asociación, la propia universidad puede organizar prácticas externas invitando a los alumnos a estar presentes en los congresos o seminarios internacionales que organiza la universidad en todas sus facultades, contando con una cabina de intérpretes profesionales pero habilitando otras cabina 'mudas' para que los estudiantes realicen sus prácticas sin conexión con la sala.

Gracias a esta estrecha colaboración entre el mundo profesional y el mundo académico, el estudiante tiene la oportunidad de acercarse al contexto en que tendrá que desenvolverse en el futuro y desarrollar de ese modo las competencias en acción que exige su profesión.

9.3 RECOMENDACIONES DEL COMITÉ CIENTÍFICO DEL CONSEJO EUROPEO DE LENGUAS (EUROPEAN LANGUAGE COUNCIL)

Las condiciones en las que se desarrolla la actividad interpretativa están sujetas a varias normas de calidad que aseguran que el intérprete pueda ejercer su profesión como es debido. Las condiciones se ajustarán a las normas ISO 2603, ISO4043, CEI914.

Para desempeñar correctamente su papel, el intérprete de conferencia debe realizar simultáneamente varias tareas complejas:

- escuchar a aquél que habla, observar las señales no verbales que completan su mensaje, así como las reacciones de los destinatarios del mensaje, y las comunicaciones entre éstos;
- analizar un mensaje efímero y vivo completo (tanto lo expresado como lo sugerido);
- interpretar el mensaje en otra lengua respetando las características de forma y de fondo propias de otra cultura;
- establecer con quienes le escuchan un contacto visual para confirmar la comunicación.

En este sentido es fundamental que el intérprete disfrute de la visión directa de todos los protagonistas cuyos mensajes debe interpretar. Sin embargo, hay que enfocar con prudencia algunos desarrollos como las teleconferencias, ya que éstas combinan una serie de efectos nefastos para el intérprete (pérdida de la información no verbal del orador, desconocimiento de las reacciones orales o semióticas de los otros participantes, inestabilidad de la imagen y del sonido, cansancio de la vista, etc.).

Antes de organizar cualquier tipo de conferencia con nuevas tecnologías (videoconferencia, teleconferencia, por red, por cable, etc.) es preciso consultar de

antemano a los intérpretes en cuanto a la viabilidad del proyecto y asociarlos desde el principio a la preparación de la reunión para concretar estos aspectos técnicos.

Para los intérpretes, uno de los aspectos fundamentales de la norma ISO 2603 es la visión directa de la sala. Seguir un debate en la pantalla, por muy buenas que sean las calidades de sonido y de imagen, les priva del contexto global, indispensable para llevar a cabo correctamente su tarea.

No es viable someter a los alumnos que se están formando a condiciones de trabajo que no se asemejan a las condiciones reales porque sería incoherente pedir de ellos unos niveles de prestación que los profesionales no pueden garantizar si no se cumplen las condiciones mínimas. Por eso resulta absolutamente inviable dar clases de interpretación en aulas grandes, donde los espacios entre los alumnos no estén insonorizados o poniéndoles videos de programas de televisión cuando no están grabados para que se vea en todo momento al orador.

En 1999, el *European Language Council* (ELC), bajo los auspicios del Proyecto de Redes Temáticos en el ámbito de los idiomas (*Thematic Network Project in the area of languages*) desarrolló una serie de recomendaciones relativas a la formación de Traducción e Interpretación. El objetivo de las recomendaciones es sugerir mejorar en los perfiles de los cursos de traducción, interpretación de conferencia e interpretación comunitaria.

9.3.1. Principios generales

Se reconoce generalmente que existen diferentes sistemas legales y educativos en los diferentes estados miembros de la unión que hacen imposible una armonización de los cursos de traducción-interpretación, pero existe el convencimiento de que un perfil común para los cursos podría aumentar la

transparencia de los cursos en Europa y, por lo tanto, facilitar el intercambio y la movilidad de los alumnos y los profesores.

Los perfiles fueron elaborados en el entendimiento de que es la institución individual quien debe combinar los contenidos mencionados de tal manera para complementar el perfil específico y la especialización de dicha escuela. Existen en Europa dos sistemas: la formación de cuatro años (licenciatura) inmediatamente después de la enseñanza secundaria y la formación de postgrado. Las recomendaciones proporcionadas por el Consejo son de aplicación para los títulos universitarios que se otorgan tras 4 a 5 años de estudios de traducción e interpretación.

Es importante resaltar que las conclusiones del proyecto resaltan que los procesos de traducción e interpretación requieren diferentes aptitudes y destrezas. La ejecución de una traducción escrita permite tiempos de reflexión y de consulta de todo tipo de materiales, mientras que la interpretación presupone la rapidez y espontaneidad del intérprete para transmitir de inmediato el mensaje en un texto comprensible. Por eso un curso de interpretación puede incluir o presuponer un cierto nivel de destreza o habilidad traductora, mientras que para el traductor no es necesario poseer las aptitudes o destrezas de un intérprete.

9.3.2 Perfil recomendado para un curso universitario en interpretación de conferencia.

El ELC recomienda que para los cursos de traducción e interpretación sean comunes las asignaturas que tienen como objetivo reforzar los conocimientos lingüísticos y que deben incluir teoría y práctica de la traducción. Se trata de las siguientes asignaturas:

***Nivel de competencia cultural en la lengua A**:* son necesarios asignaturas de refuerzo del nivel de competencia en la lengua materna, los cuatro años de la duración del programa de formación.

Nivel de competencia de las lenguas extranjeras: son necesarios cursos de perfeccionamiento de las competencias lingüísticas en las dos lenguas extranjeras estudiadas.

Estudios culturales: son esenciales y deben incluir estudios culturales contrastados, es decir, que el conocimiento de la cultura propia del estudiante también debe desarrollarse. Un curso en *Organizaciones Internacionales* es vital y puede servir como introducción a ciertos aspectos de derecho internacional, medicina u otras materias.

Estudios lingüísticos comparativos. Teoría e investigación de la interpretación y la traducción también debe formar parte de los estudios.

Específicamente para la formación en interpretación se recomienda introducir las siguientes asignaturas en el perfil:

Chuchotage, liaison pueden formar parte de los estudios de preparación en los primeros dos años, pero no entran en la categoría de interpretación de conferencias.

Dicción, pronunciación y pronunciación de discursos. Los cursos de perfeccionamiento lingüístico de los primeros dos años deben resaltar los aspectos orales de la producción lingüística, no sólo en la lengua extranjera, sino también en la materna.

Asignaturas específicas para la Interpretación consecutiva

Análisis de texto, técnicas de toma de notas y ejercicios de traducción a vista son ejercicios esenciales para permitir al alumno producir una interpretación consecutiva fluida y correcta de un discurso de hasta 7 minutos de duración. La interpretación consecutiva se imparte de la lengua A a B (inversa) y de B a A (directa). Se recomienda no insistir en un sistema determinado de toma de notas para permitir al alumno desarrollar su propia técnica personal.

Los cursos de interpretación consecutiva deben ofrecerse antes que las asignaturas de interpretación simultánea.

Asignaturas específicas para la Interpretación simultánea

Gracias a la formación recibida y a las destrezas adquiridas con la interpretación consecutiva, los alumnos tendrán una cierta destreza en la comprensión de discursos en diferentes temas. Sin embargo, dado el escaso volumen de horas dedicados a la interpretación simultánea, no se puede pedir un alto grado de tecnicidad ni especialización de los alumnos en la interpretación simultánea. Los objetivos deben perseguir el entrenamiento de los alumnos en la interpretación de *discursos generales* (por ejemplo, un de tema de actualidad) de manera correcta y comprensible.

Se recomienda que los alumnos que quieran especializarse en la interpretación de conferencia sigan un programa a nivel de postgrado, lo que se considera la manera más adecuada de formar intérpretes de conferencia de calidad. La referencia es el *European Masters in Conference Interpreting* (EMCI: www.emcinterpreting.net). Las primeras recomendaciones sobre la formación de intérpretes vienen formuladas en las recomendaciones de AIIC de 1959 que también postula que los estudios de interpretación se deben realizar en programas de postgrado, para candidatos que cuenten con estudios superiores de un mínimo de tres a cuatro años de duración, que se seleccione a los candidatos mediante pruebas y que la formación esté en manos de intérpretes profesionales.

9.4 BREVE RECORRIDO POR LOS MODELOS CURRICULARES MÁS RELEVANTES.

En su trabajo sobre la didáctica de la interpretación de conferencias, Emilia Iglesias (2007) nos ofrece un amplio análisis de las principales corrientes en la historia de la investigación en interpretación.

Los modelos teórico-didácticos aplicados a la didáctica de la interpretación simultánea son los siguientes:

9.4.1 La teoría del sentido

La teoría del sentido (*la théorie du sens*) se basa en el principio de que interpretar no es simplemente transcodificar palabras sino comprender el sentido encerrado en las mismas y transmitirlo. Las máximas exponentes de dicha teoría son Danica Seleskovitch y Marianne Lederer. La esencia de la interpretación consiste en captar la intención, lo que ha querido decir el orador.

Los objetivos didácticos de la teoría del Sentido para la interpretación simultánea son los siguientes: hay que entender y hablar al mismo tiempo, captar los elementos portadores del sentido del discurso y expresar el sentido comprendido, habrá que expresar el sentido y transcodificar cuando sea necesario, estos elementos transcodificables deberán integrarse en la expresión libre de las ideas y finalmente hay que tener en cuenta los factores situacionales que acompañan siempre todo enunciado real y favorecen la comprensión y la expresión.

9.4.2 El modelo del Monterey Institute for International Studies

Otra referencia en los enfoques metodológicos en la formación de intérpretes de conferencia es el que se imparte en el Monterey Institute for International Studies, que consiste en dividir las destrezas en tareas específicas que se trabajan por separado. Las tareas se van sucediendo una vez se tenga competencia sobre ellas y su ejecución resulte automática. Este enfoque lo llaman *'skills acquisition'*. Esta enseñanza por tareas aisladas es una de las más extendidas en los centros de formación de interpretación.

La formación de la interpretación simultánea en Monterey, nos explica Iglesias, comienza por la creación de un entorno controlado necesario para que el alumno experimente la sensación de que puede practicar la interpretación correctamente. Con este fin, se le proporcionan unos medios de apoyo que

posteriormente serán eliminados una vez domine las destrezas necesarias. Primero se le facilita el tema del discurso para que se familiarice con el perfil del orador, los destinatarios, así como el marco temporal y los elementos situacionales, para ello y, antes del comienzo de la clase, se practica un ejercicio de reactivación conceptual y léxica en la lengua meta.

Van Dam cita en su artículo "Strategies of simultaneous interpretation: a methodology for the training of simultaneous interpreters" tres estrategias específicas para la interpretación simultánea: a) distanciamiento, b) abstracción y c) anticipación.

9.4.3 El modelo de esfuerzos de Gile

Para D. Gile la interpretación integra un gran número de operaciones cognitivas. Daniel Gile (1991:93 y ss.) definió tres grupos de operaciones cuando propuso el Modelo de los Esfuerzos en interpretación. En primer lugar define el esfuerzo de escucha y análisis que engloba todas las operaciones mentales que intervienen en la percepción del sonido del discurso por los órganos de audición y el momento en que el intérprete les atribuya un sentido (o varias posibilidades de sentido) al segmento del discurso que ha oído o el momento en que renuncia a hacerlo.

En segundo lugar está el esfuerzo de la producción del discurso, que engloba las operaciones mentales que intervienen en el momento en que el intérprete decide transmitir información o una idea y el momento en el que lo produce oralmente el enunciado que ha elaborado para ello.

En tercer lugar distingue el esfuerzo de la memoria a corto plazo (MCP) que corresponde a las operaciones relacionadas con el almacenamiento de segmentos del discurso escuchado en la memoria hasta el momento de su producción en la lengua de llegada o la decisión del intérprete de no producir dicha información.

9.4.4 La propuesta de Sylvie Lambert:

Una de las figuras más emblemáticas de la investigación en didáctica de la interpretación, nos cuenta Iglesias, es Sylvie Lambert. Lambert vincula sus propuestas metodológicas con la psicología cognitiva. En su artículo '*La formation d'interprètes: la méthode cognitive'* Lambert propone los siguientes 12 pasos para la formación de iniciación a la interpretación de simultánea de uno o dos trimestres. Los ejercicios propuestos se basan en la psicología cognitiva aplicada a la interpretación y contemplan

1. Ejercicio de escucha y retención de un discurso relativamente corto (primero en lengua A, luego en lengua B, y a continuación de A-B y viceversa). El primer ejercicio identificaría los problemas relativos a la capacidad de memoria y atención, y los demás subrayan las deficiencias derivadas de la competencia lingüística.
2. Ejercicios de *shadowing* de fonemas o repetición literal del discurso del orador y shadowing de frases. Este ejercicio introduce un desfase entre la producción del estudiante y el orador.
3. Ejercicio de disociación de la atención o *dual task* que se desarrolla con objeto de que el estudiante aprenda a dividir la atención entre dos actividades concurrentes y logre automatizar una de ellas.
4. Ejercicio de paráfrasis en el que el estudiante reformula el mensaje original en el mismo idioma pero evitando emplear los mismos recursos léxicos y sintácticos.
5. Ejercicio de resumen de las ideas principales de un discurso en el que se desecha toda información no relevante
6. Ejercicio de *clozing* oral, en el que se ha eliminado una de cada diez palabras
7. Ejercicio de traducción a la vista o transposición de un texto escrito en una lengua a un texto pronunciado en voz alta en otra lengua, de gran utilidad para introducir la anticipación.
8. Ejercicio de interpretación a la vista: el estudiante lee rápidamente un texto escrito y, a continuación, realiza una simultánea de ese texto.

9. Ejercicio de interpretación de cifras, acrónimos y nombre propios de textos con gran densidad de información. (Podrán tomar notas de las cifras)
10. Ejercicio de desfase entre la escucha y la producción. El desfase va aumentando progresivamente hasta abarcar un mínimo de cinco palabras.
11. Ejercicio de anticipación en el que se completará una frase de la que sólo se ha oído la primera parte.
12. Ejercicio de lateralidad o dominio cerebral para que el alumno analice cómo realiza mejor la interpretación: bien con los dos auriculares, bien con el oído izquierdo o derecho.

Las cuatro corrientes más relevantes que se han expuesto brevemente comparten algunos de los objetivos metodológicos. De hecho para todos es prioritario que el alumno desmitifique la dificultad inherente a escuchar y hablar al mismo tiempo.

A la hora de elaborar nuestra metodología adaptada al sistema específico español, nos hemos basado especialmente en las propuestas de S. Lambert para la iniciación a la interpretación y en algunos aspectos de la escuela de París y del modelo de Monterey.

10. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA – ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

10.1 PRINCIPIOS GENERALES

Como dicen Brunning en Schraw (2002), aprender no sólo implica comprender los contenidos, sino también aprender a ser un aprendiz activo, motivado, autorregulado y reflexivo. La actividad cognitiva se produce en el marco de las metas, expectativas y creencias del aprendiz, todas las cuales tienen consecuencias importantes a la hora de determinar lo que los alumnos deciden hacer, su perseverancia y el grado de éxito que consiguen.

La interpretación es un proceso cognitivo complejo, dicen Shreve y Koby (1997), en el que se integran el conocimiento del mundo, las competencias lingüísticas, las restricciones pragmáticas y los factores sociales. Hay que comprender la complejidad cognitiva de la traducción y la interpretación para poder enseñar adecuadamente. La práctica actual de la traducción y la interpretación une el conocimiento lingüístico y cultural y requiere tanto un conocimiento profundizado de los sistemas lingüísticos y las regularidades estilísticas de al menos dos idiomas y un conocimiento amplio de las culturas y los campos representados en las parejas lingüísticas respectivas. Sin embargo ni toda la mecánica lingüística y los estudios culturales en su conjunto hacen un traductor.

Los programas de formación de interpretación y traducción deben reflejar la práctica y la teoría actuales. Una metodología que no esté basada en una

comprensión de cómo los textos son comprendidos y transformados por el sistema cognitivo fracasará.

En los capítulos cuatro y cinco hemos analizado los procesos cognitivos que intervienen en el proceso interpretativo y los principios de la psicología cognitiva que nos pueden ayudar a diseñar una metodología didáctica. Por eso brevemente recordamos aquí los criterios generales que aplicaremos para desarrollar nuestras estrategias didácticas:

1. *El aprendizaje es un proceso constructivo en vez de repetitivo*.
2. *Es importante estructurar el conocimiento.*
3. *La conciencia de uno mismo y la autorregulación de la cognición son factores a tener en cuenta*.
4. *La motivación y las creencias dirigen el aprendizaje*.
5. *La psicología cognitiva subraya la función de la interacción social y el desarrollo cognitivo.*
6. *La psicología cognitiva hace hincapié en la naturaleza contextual del conocimiento, las estrategias y la pericia*.

Nuestra metodología de enseñanza para el desarrollo de competencias en interpretación simultánea se basará además en los siguientes principios:

1- El automatismo facilita el aprendizaje al hacer que disminuya la limitación de recursos.

2- El conocimiento previo orienta la percepción y la atención.

3- Los procesos automáticos aumentan la velocidad a la que se procesa la información porque la percepción y la atención requieren un menor número de recursos cognitivos

4-Dado que el procesamiento de la información se halla limitado en la memoria a corto plazo los alumnos tendrán que aprender a asignar sus recursos a la información importante lo más selectivamente posible.

5- *Hay que animar a todos los alumnos a manejar sus recursos. Los buenos alumnos se autorregulan*.

A continuación presentamos los diferentes módulos de la propuesta metodológica para la asignatura de interpretación simultánea que en la mayoría de las universidades españolas tiene un valor de 8 créditos (80 horas lectivas). La formación se divide en 6 grandes módulos: prueba de aptitud, técnicas y estrategias de la interpretación simultánea, trabajo terminológico y búsqueda de información, estudios culturales, mejora de las aptitudes y prácticas de la interpretación simultánea. La tabla que mostramos a continuación ofrece una posible secuencia de los módulos propuestos.

Módulo	5 h	10 h	5 h	5 h	10 h	5 h	5 h	10 h	5 h	10 h	10 h
1. Prueba de aptitud											
2. Técnicas y estrategias											
3. Trabajo terminológico											
4. Estudios culturales											
5. Mejora de las aptitudes											
6. Prácticas de cabina											

Tabla 1: Secuencia de los módulos de formación

Algunos de los módulos se pueden dar simultáneamente con otros, algunos requieren una intervención activa del profesor, otros no. A continuación detallaremos para cada uno de los módulos, cuáles son sus objetivos, sus estrategias, el papel del profesor y del alumno, los recursos necesarios y la forma de evaluarlos.

10.2 PRUEBA DE APTITUD

10.2.1 Concepto y objetivos

Como explicamos en el capítulo 2 dedicado a las aptitudes en la interpretación simultánea, las dos personas que más relevancia han tenido en los últimos años con referencia a las pruebas de aptitud son Sylvie Lambert de la Universidad de Ottawa, Canadá y Barbara Moser, de la Escuela de Traducción e Interpretación del Monterey Institute of International Studies y actualmente directora de la ETI de Ginebra. Ellas han desarrollado varias pruebas de aptitudes e incluso un curso de preparación para aspirantes a intérpretes.

En la actualidad, la mayoría de las escuelas hacen pruebas de ingreso que se centran en pruebas de aptitudes. Aunque en el sistema español no existe la posibilidad de 'seleccionar' a aquellos alumnos que poseen las aptitudes necesarias para la interpretación, sí consideramos conveniente hacer una prueba de aptitud a todos los alumnos al inicio de su formación en interpretación simultánea. Los resultados obtenidos se podrán contrastar más adelante con los conocimientos y la técnica adquirida.

W. Keiser enumeró 13 aptitudes fundamentales para poder ser intérprete que recogimos en el capítulo tres. Existe consenso entre los formadores de intérpretes y los intérpretes profesionales de que, aunque no deba tener las 13 cualidades que Keiser enumeraba, el alumno y futuro intérprete debe reunir, como mínimo, las siguientes habilidades:

- conocimiento profundo de las lenguas y culturas activas y pasivas
- capacidad de captar rápidamente y transmitir la idea principal de lo que se está diciendo
- capacidad de proyectar información con confianza y una buena voz
- amplia cultura e interés general y estar dispuesto a adquirir nueva información
- capacidad de trabajo en equipo.

Para poder evaluar los candidatos acerca de estas habilidades, S. Lambert propone que la prueba de ingreso incluya los siguientes ejercicios: *shadowing, cloze*, traducción e interpretación a vista, test de memoria y entrevista.

10.2.2 Estrategias organizativas y metodológicas

Las pruebas evalúan lo siguiente: conocimientos, habilidades y personalidad. Para poder evaluar estas aptitudes proponemos que la prueba de aptitudes conste de los siguientes ejercicios:

1. una traducción a vista que nos permita evaluar el conocimiento de las lenguas de trabajo
2. un ejercicio de escucha y retención de un discurso relativamente corto (primero en lengua A, luego en lengua B, y a continuación de A a B y viceversa), que nos permita identificar tanto los problemas relativos a la capacidad de memoria y atención como las deficiencias derivadas de la competencia lingüística
3. una prueba de consecutiva que nos permita evaluar la capacidad de síntesis y de análisis
4. un ejercicio de "*shadowing*" y otro de *'cloze*' para detectar la habilidad del alumno en la combinación simultánea de habla y escucha y poder para evaluar la capacidad de la memoria a corto plazo del candidato/a y su capacidad de anticipación
5. una pequeña interpretación simultánea (por ejemplo, una breve intervención en un debate parlamentario) que nos permita detectar si hay alumnos en el grupo especialmente dotados.

Todas las pruebas nos permitirán evaluar la capacidad de concentración, la resistencia nerviosa, la calidad de la voz y la memoria.

10.2.3 Tarea del profesor

Se trata de evaluar las aptitudes para obtener una evaluación del nivel general del grupo de alumnos. El objetivo no es el de seleccionar los mejores alumnos, sino el de obtener una imagen de la heterogeneidad del grupo que nos sirva de guía para

elaborar las tareas. No hay que olvidar que tendremos que poder motivar tanto a los alumnos con pocas aptitudes como a los que sí poseen bastantes aptitudes para la interpretación simultánea.

10.2.4 Tarea del alumno

El alumno no debe, en principio, prepararse para esta prueba de aptitud. Después de la prueba se le entregará la hoja de evaluación que puede servir al alumno para establecer sus propias metas de aprendizaje. Como ya vimos en el capítulo cuatro sobre psicología cognitiva aplicada a la instrucción, el alumno también tiene que aprender a ser un aprendiz activo, motivado, autorregulado y reflexivo. La actividad cognitiva se produce en el marco de las metas, expectativas y creencias del aprendiz, todas las cuales tienen consecuencias importantes a la hora de determinar lo que los alumnos deciden hacer, su perseverancia y el grado de éxito que consiguen. Por eso conviene que desde el principio se les informe sobre sus aptitudes para que ellos puedan comprender dónde deben concentrar sus esfuerzos.

10.2.5 Recursos necesarios

Hemos enumerado los ejercicios propuestos para la prueba de aptitud. Aunque la mayoría de los ejercicios son bastante claros, conviene explicar en qué consisten algunos de ellos:

A. Traducción a vista.

La traducción a vista tiene más que ver con interpretación que con traducción a pesar de ser un ejercicio que implica la traducción de información visual y escrita, por elementos tales como la restricción temporal, la anticipación, la lectura de búsqueda de la idea y el carácter oral del ejercicio.

El ejercicio de la traducción a vista permite observar ciertas habilidades de comunicación en los candidatos. La traducción a vista también sirve para aprender a anticipar la idea, acabar una frase empezada, buscar sinónimos o paráfrasis

donde no se conoce el término, etc. Es decir, la técnica de la interpretación simultánea como se ha descrito en el capítulo 2.

Para la prueba se puede utilizar un extracto de un discurso del tipo de los que se van a utilizar en las prácticas. Conviene que sea un texto discursivo y no expositivo o científico, ya que los discursos se escriben para ser pronunciados, mientras que los artículos científicos o periodísticos se escriben para ser leídos.

B. Shadowing.

El *Shadowing* es una tarea de audición en la que se debe vocalizar de inmediato todo estimulo auditivo presentado, es decir, consiste en una repetición palabra por palabra en el mismo idioma de un mensaje que se percibe a través de unos auriculares. Se utiliza para entrenar a los intérpretes principiantes a hablar y escuchar de manera simultánea en su propio idioma antes de intentar traducir el mensaje que escuchan en otro idioma. Hablar y escuchar a la vez no es una habilidad innata. Se adquiere con la práctica.

El ejercicio de *shadowing* también permite evaluar los conocimientos lingüísticos de los candidatos en sus lenguas de trabajo. Rosenberg y Lambert (1974) han demostrado que no se puede repetir lo que no se ha entendido, así se puede deducir que un alumno que no es capaz de hacer el ejercicio de *shadowing* en una lengua pasiva, no tiene competencia lingüística suficiente para comenzar el curso de formación.

Los ejercicios de *shadowing* pueden ser adaptados para introducir elementos nuevos que permiten ver la evolución de los alumnos, así se puede aumentar la velocidad, la complejidad, la introducción de ruido o de elementos no lógicos.

C. Cloze.

Otro ejercicio se llama *cloze*, consiste en omitir palabras en un texto y pedir a los candidatos que rellenen los espacios vacíos.

Esta tarea se plantea para valorar uno de los fundamentos de la habilidad lingüística del intérprete (o futuro intérprete), es decir, su capacidad para anticipar elementos de una secuencia dentro de unos límites temporales. La prueba se puede hacer tanto en la lengua materna del candidato como en las otras lenguas de trabajo. La idea es que cuantos más conocimientos se tienen de un idioma, menos difícil es completar las frases en este idioma. Hay dos tipos de puntuaciones: la primera por las palabras exactas que han encontrado y la segunda por los sinónimos aceptables. Se omite cada décima palabra o palabras claves.

La prueba es muy versátil porque no sólo sirve para medir los conocimientos lingüísticos de los candidatos, para la que fue concebida, sino también para evaluar otro tipo de habilidades. Por ejemplo, las pruebas de *cloze* pueden ser utilizadas para comprobar en qué grado los alumnos se mantienen informados de los últimos acontecimientos en la vida cultural, política, económica etc. Para ello se utilizan para realizar la prueba textos de actualidad donde deben rellenar los vacíos de palabras claves de la actualidad.

10.2.6 Procedimiento de evaluación

Para la evaluación de las aptitudes podemos utilizar el siguiente cuadro, que se entregará a los alumnos al finalizar la prueba, dado que se pretende con ello darles información suficiente para motivar a los alumnos y explicar las metas del aprendizaje. Por eso, proponemos dar una evaluación muy completa de la prueba, desglosando la información por cada uno de los ejercicios realizados.

Evaluación de la prueba de aptitud					
Nombre alumno:					
Fecha:					
Prueba de:					
1.Traducción a la vista					
Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
Concentración	1	2	3	4	5
Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
2. Escucha y retención					
Capacidad de memoria a corto plazo	1	2	3	4	5
Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
Concentración	1	2	3	4	5
3. Interpretación consecutiva					
Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
Capacidad de análisis y de síntesis	1	2	3	4	5
Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
4. Shadowing					
Concentración	1	2	3	4	5
Habilidad de hablar y escuchar a la vez	1	2	3	4	5
Capacidad de memoria a corto plazo	1	2	3	4	5
Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
Cloze					
Capacidad de anticipación	1	2	3	4	5
Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5
Cultura general	1	2	3	4	5
5. Interpretación simultánea					
Conocimiento de las lenguas de trabajo	1	2	3	4	5
Concentración	1	2	3	4	5
Voz y presentación aceptables	1	2	3	4	5
Resistencia nerviosa	1	2	3	4	5
Cultura general	1	2	3	4	5
Capacidad de extracción intuitiva del sentido	1	2	3	4	5

10.3 TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

10.3.1 Concepto y objetivos

Después de haber realizado la prueba de aptitud tendremos una idea de cuál es el nivel de conocimientos lingüísticos de nuestros alumnos y también cuáles son las aptitudes de cada uno de ellos. Ahora los alumnos tendrán que aprender tres operaciones básicas:

- aprender a comprender
- aprender a dividir la atención
- aprender a producir

Para la práctica de la interpretación simultánea se han identificado varias estrategias y técnicas. Algunas son básicas, otras se van adquiriendo con la práctica (incluso después de la formación universitaria). Sería contraproducente intentar transmitir toda la información al inicio de la formación, por eso recomendamos repartir la formación específica de las técnicas y estrategias en diversos periodos.

10.3.2 Estrategias organizativas y metodológicas

Los profesores deben recordar que hay tareas que a algunos alumnos les resultan demasiado difíciles de controlar a la vez porque los alumnos carecen de los recursos cognitivos para procesar la cantidad de información o tareas que se espera aprendan o ejecuten. En estos casos hay que dividir la tarea en partes más pequeñas y manejables, proporcionar una tarea más sencilla. Es indudable que esperar que los alumnos rindan por encima de sus posibilidades influye de modo negativo en el aprendizaje. Por eso, para la interpretación simultánea en Monterey proponen el método de *skills acquisition*. Según se van adquiriendo las destrezas necesarias podrán ir avanzando en la formación. Sin embargo, nos parece más interesante empezar con ejercicios propuestos por S. Lambert y Barbara Moser-Mercer como introducción a la interpretación simultánea:

1. Ejercicio de escucha y retención de un discurso relativamente corto (primero en lengua A, luego en lengua B, y a continuación de A-B y viceversa). El primer ejercicio identificaría los problemas relativos a la capacidad de memoria y atención, y los demás subrayan las deficiencias derivadas de la competencia lingüística.
2. Ejercicios de *shadowing* de fonemas o repetición literal del discurso del orador y shadowing de frases. Este ejercicio introduce un desfase entre la producción del estudiante y el orador.
3. Ejercicio de disociación de la atención o *dual task* que se desarrolla con objeto de que el estudiante aprenda a dividir la atención entre dos actividades concurrentes y logre automatizar una de ellas.
4. Ejercicio de paráfrasis en el que el estudiante reformula el mensaje original en el mismo idioma pero evitando emplear los mismos recursos léxicos y sintácticos.
5. Ejercicio de resumen de las ideas principales de un discurso en el que se desecha toda información no relevante
6. Ejercicio de clozing oral, en el que se ha eliminado una de cada diez palabras
7. Ejercicio de traducción a la vista o transposición de un texto escrito en una lengua a un texto pronunciado en voz alta en otra lengua, de gran utilidad para introducir la anticipación.
8. Ejercicio de interpretación a la vista: el estudiante lee rápidamente un texto escrito y, a continuación, realiza una simultánea de ese texto.
9. Ejercicio de interpretación de cifras, acrónimos y nombre propios de textos con gran densidad de información. (Podrán tomar notas de las cifras)
10. Ejercicio de desfase entre la escucha y la producción. El desfase va aumentando progresivamente hasta abarcar un mínimo de cinco palabras.
11. Ejercicio de anticipación en el que se completará una frase de la que sólo se ha oído la primera parte.

12. Ejercicio de lateralidad o dominio cerebral para que el alumno analice cómo realiza mejor la interpretación: bien con los dos auriculares, bien con el oído izquierdo o derecho.

S. Lambert propone realizar estos ejercicios durante uno o dos trimestres. Si el plan de estudios tiene una asignatura de técnicas de la interpretación simultánea en 3º es factible extender esta instrucción sobre un periodo de uno o dos trimestres. Sin embargo, si no disponemos de estas horas, no tiene sentido dedicar tanto tiempo a la introducción a las técnicas porque sólo nos quedaría un trimestre para empezar las prácticas. Creo suficiente dedicar 10 horas a los ejercicios de preparación propuestos e introducir paulatinamente otras estrategias y técnicas según van practicando los alumnos con material auténtico. Los ejercicios de introducción son fundamentales para que los alumnos aprender *a comprender y a dividir la atención*.

Una segunda fase del módulo de técnicas y estrategias de la interpretación deberá dedicarse a *aprender a producir* o producir mejor. Como ya explicamos en el capítulo dos dedicado a la especificidad de la interpretación, el esfuerzo de producción en la interpretación es mayor que en la producción de un discurso propio. En primer lugar intervienen los conocimientos del intérprete que son inferiores a los del ponente y el público. Dicho déficit de conocimientos hace que la codificación y reorganización del mensaje se haga más difícil a la hora de transmitirlo en la lengua de llegada. En términos lingüísticos, el intérprete tendrá menos recursos que el ponente en el caso de un vocabulario o un registro muy especializado.

Además el ponente impone un ritmo distinto que el que el intérprete elegiría de manera natural. El ritmo del ponente no es un problema en sí ya que para el público la comprensión siguiendo el ritmo del ponente no suele suponer problemas, pero para el intérprete es una restricción de mucha importancia. En tercer lugar, el intérprete suele empezar a transmitir y reformular una idea en la

lengua de llegada antes de tener una idea muy clara del desarrollo de la misma o el encadenamiento del discurso. Le obliga a utilizar ciertas tácticas que le dejen cierto margen de maniobra al final de la frase o de tener que enfrentarse a un final de frase complicado por el inesperado giro que el ponente haya dado a la frase. El intérprete tiene que luchar contra las interferencias lingüísticas de la lengua original y todos estos factores hacen que también el esfuerzo de la producción sea un esfuerzo poco natural y que las necesidades sean grandes en la fase de la producción.

La táctica más utilizada en estos casos es la reformulación. Existen varias técnicas específicas de reformulación que se pueden aplicar en distintas ocasiones y que los alumnos deberán practicar.

1. La simplificación: casi todos los intérpretes se verán en algún momento dado ante la situación de tener que traducir un discurso altamente técnico. En estas situaciones es conveniente e incluso necesario simplificar el discurso por dos razones. En primer lugar, el discurso puede ser tan técnico que el intérprete a pesar de su buena preparación del tema no sea capaz de dar todos los detalles técnicos. Tendrá que transmitir lo esencial simplificando el discurso. Y en segundo lugar, el ponente puede estar hablando a un nivel técnico tan alto que sus oyentes no captarían el sentido del discurso ni en su idioma materno. El uso de algunos tecnicismos puede hacer que el mensaje global se pierda. También pasa cuando el público no es homogéneo. Por ejemplo, durante un comité de empresa, se reúnen los directivos con los representantes sindicales para dar información de la empresa. A menudo, los representantes sindicales tienen la impresión que el objetivo de la directiva es más bien abrumarles con datos técnicos para que no hagan preguntas y acepten todo lo propuesto. Si el intérprete es capaz de transmitir la idea del mensaje simplificando un poco el código o la forma, facilita la comunicación y a la larga todo el mundo estará satisfecho, ya que los representantes sindicales habrán podido expresar sus temores, sus dudas y sus preguntas y los directivos habrán podido transmitir sus nuevas estrategias.

2. La generalización. Cuando no hace falta simplificar el mensaje original, pero por falta de tiempo no se puede transmitir todo el mensaje, hay que generalizar. Por supuesto hay que tener mucho cuidado con la generalización. Así, en un congreso médico, cuando la empresa farmacéutica que quiere comercializar un nuevo medicamento enumera todos los componentes químicos del medicamento, no le quedará más remedio al intérprete de enumerarlos todos ya la generalización "componentes químicos" no aclarará nada a los participantes.

3. La omisión. Cuando el intérprete se encuentre en un apuro debido al alto contenido técnico de la intervención, al ritmo excesivamente alto del ponente, la enumeración de citas literarias o por una combinación de varios de estos factores, si ni la simplificación ni la generalización son una solución válida, lo único a lo que puede recurrir el intérprete es a la omisión. El intérprete debe seguir analizando el texto para poder discernir entre lo esencial y lo ilustrativo (para omitir sólo lo ilustrativo).

4. La explicación. El intérprete puede encontrarse en un discurso con nociones, elementos culturales o institucionales que carecen de equivalente directo en la lengua de llegada y que deben ser explicados al público. El gran problema es que esto requiere tiempo y que el intérprete tiene la sensación de que no dispone de tiempo para ello. Antes de recurrir a la explicación hay que saber a qué público se dirige, ya que tampoco se trata de ofender a la audiencia explicando términos con los que están muy familiarizados.

También importante en la producción es la anticipación. En primer lugar se puede aprender a anticipar la estructura general del discurso por el contexto. La anticipación se verá reforzada por el conocimiento cognitivo disponible. En segundo lugar, el intérprete tendrá que aprender a reconocer los modelos de discurso y las estructuras retóricas, especialmente en sus lenguas de trabajo. El intérprete debe estar atento a todo tipo de pistas retóricas que le está proporcionando el ponente. En tercer lugar, el intérprete puede anticipar palabras

o incluso frases determinadas porque son simplemente tan obvias. A menudo, la intuición le dicta al intérprete cómo acabar una frase incluso antes de que el ponente pronuncie las palabras. Esto le puede dar un poco de tiempo para respirar.

Una tercera fase del módulo se puede dedicar a enseñar a los alumnos a utilizar los recursos documentales en cabina. Como ya habrán confeccionado sus primeros glosarios, podrán llevarlos a cabina e intentar consultar los documentos mientras están realizando la traducción. Será un ejercicio muy útil de división de atención. El siguiente paso es el de proporcionar a los alumnos el texto de la interpretación para efectuar una interpretación a vista. Para algunos alumnos e incluso intérpretes profesionales resulta desconcertante disponer del texto, mientras que otros son capaces de utilizar el texto como referencia para citas, nombres y cifras sin dejarse 'atar' por el texto que ven escrito si el orador no lo sigue del todo. También se puede permitir que utilicen diccionarios tanto en formato papel, como en formato digital en la cabina.

Si la universidad dispone de cabinas dobles, se pueden hacer prácticas con dos alumnos por cabina para que aprendan a trabajar juntos. Si necesitan ayuda es fundamental que aprendan a apuntar las preguntas, las consultas, los datos que faltan en vez de 'soplar' la respuesta. Conviene que los alumnos se escuchen entre ellos, porque así se darán cuenta cuál es la situación de las personas que les escuchan durante horas en un congreso, una conferencia o unas negociaciones.

Finalmente, hay que abordar los aspectos técnicos de una cabina de interpretación son claves en la calidad de la interpretación. Por eso la *Asociación Internacional de Intérpretes de conferencia* (AIIC) y el *Servicio Común Interpretación-Conferencias* (SCIC) de *la Comisión Europea* (UE) solicitaron a la *Organización Internacional de Normalización* (ISO) una norma internacional para regular los aspectos técnicos de las cabinas portátiles de interpretación simultánea para así proporcionar unas condiciones óptimas para la interpretación simultánea.

Hay que realizar ejercicios de interpretación por 'relais', cambios de canales etc. porque en la vida real se pierden demasiado a menudo valiosas contribuciones ya que el intérprete olvida encender el micro, está en el canal de salida erróneo, no sabe cómo funciona el 'relais', etc. Son aspectos que fácilmente se pueden practicar en clase y que mejoran sustancialmente la calidad de la interpretación.

10.3.3 Tarea del profesor

El profesor tendrá que estar muy atento a detectar los vicios que puedan adquirir los alumnos. Los vicios son siempre una muestra de falta de técnica. Utilizando discursos breves (por ejemplo intervenciones de los parlamentarios europeos en los debates del parlamento que se pueden bajar íntegramente de internet), el profesor puede dedicar más tiempo para llamar la atención sobre las distintas técnicas y estrategias propuestas.

10.3.4 Recursos necesarios

Para algunos de los ejercicios de preparación, es preciso que el profesor busque o prepare material específico. Estos ejercicios son: ejercicios de escucha y retención de un discurso relativamente corto, ejercicios de *shadowing* de fonemas o repetición literal del discurso del orador y *shadowing* de frases, ejercicios de *dual task*, ejercicios de paráfrasis en los que el estudiante reformula el mensaje original en el mismo idioma pero evitando emplear los mismos recursos léxicos y sintácticos, ejercicios de resumen de las ideas principales de un discurso, ejercicios de *clozing* oral, en los que se ha eliminado una de cada diez palabras, ejercicios de traducción a la vista, etc.

Para los ejercicios de interpretación a la vista, los ejercicios de interpretación de cifras, acrónimos y nombre propios de textos con gran densidad de información, los ejercicios de desfase entre la escucha y la producción, los ejercicios de anticipación en los que se completará una frase de la que sólo se ha oído la primera parte, y los ejercicios de lateralidad o dominio cerebral se pueden

utilizar discursos o fragmentos de los discursos reales que se pueden utilizar para las prácticas.

10.3.5 Procedimiento de evaluación

La evaluación de las técnicas y estrategias de la interpretación se hará dentro de la evaluación y autoevaluación de las prácticas de interpretación. Al evaluar los errores se analizará a qué se deben los errores, si son debido a problemas cognitivos o a una falta de dominio de la técnica. También se analizarán los aciertos y las soluciones adecuadas. Los procedimientos de evaluación se explican en detalle en el apartado 10.7.6.

10.4 METODOLOGÍA DEL TRABAJO TERMINOLÓGICO Y LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

10.4.1 Concepto y objetivos

La preparación de una conferencia es otro componente importante de la práctica de la interpretación. Los intérpretes se encuentran bajo una tremenda presión temporal y deben hacer elecciones estratégicas en el uso de documentos para la preparación, deben concentrarse en conceptos y términos, preparar glosarios, buscar documentos de referencia etc. A veces se sabe con tan sólo un día de antelación el programa del congreso. Con el programa que contiene en título de la conferencia y los nombres de los ponentes, los intérpretes/alumnos deben aprender a buscar con estos (a veces escasos) datos la información que les puede ser útil a la hora de preparar el congreso.

El objetivo de la búsqueda es doble: por un lado, con la lectura de los documentos de referencia el intérprete se puede hacer una idea del marco conceptual del congreso, y por otro, podrá usar los textos encontrados para realizar un glosario.

10.4.2 Estrategias organizativas y metodológicas

Para la clase se puede utilizar el programa auténtico de cualquier congreso reciente o de un congreso que se va a celebrar en pocos días. El programa tendrá como mínimo un título y los nombres de los ponentes. Con esta información se pedirá al alumno que busque: 1.información general sobre la ciudad en la que se celebra el congreso, 2. información de base sobre el tema de la conferencia, 3. discursos anteriores de los ponentes, 4. textos en las lenguas de trabajo para poder elaborar un lista de vocabulario fiable.

Un ejemplo ilustrará este ejercicio. El pasado mes de noviembre se celebró el congreso internacional sobre "Derechos humanos y prostitución" en la ciudad de Madrid. El congreso estuvo organizado por la dirección general de asuntos sociales del Ayuntamiento de Madrid, bajo los auspicios de la ONU.
El programa era el siguiente:

Congreso Internacional "Derechos Humanos y Prostitución". Madrid
22 y 23 de noviembre 2006- CÍRCULO DE BELLAS ARTES C/ ALCALÁ 42

Madrid

22 NOVIEMBRE

10:00 hrs. Inauguración oficial del Congreso. Dª Ana Botella, concejala de Asuntos sociales del Ayuntamiento de Madrid.

10:30 / 11:30 hrs. Conferencia de Apertura “PROSTITUCIÓN Y DERECHOS HUMANOS EN EL MUNDO” Sra. Sigma Huda, Relatora Especial sobre tráfico de personas de Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Suiza.

11:30 / 12:00 hrs. Pausa-café.

12:00 / 13:35 hrs. “LOS DERECHOS HUMANOS. EVOLUCIÓN, PUNTOS DE PARTIDA Y ÚLTIMAS CONQUISTAS” José Antonio Marina, Catedrático de Bachillerato y Premio Nacional de Ensayo. España.

13:45 / 14:30 hrs. “EL COMPROMISO ANTE LA EXPLOTACIÓN SEXUAL DE SERES HUMANOS EN SUECIA” Anders Oljelund, Embajador para la Cooperación Internacional contra el tráfico de seres humanos. Ministerio de Asuntos Exteriores. Suecia.

Pausa

16:00 / 18:00 hrs. “¿CLIENTES / DEMANDA / CONSUMIDORES / PROSTITUIDORES? VERSUS DERECHOS HUMANOS Y PROSTITUCIÓN” Claus Lautrup, Sociólogo, Consultor e Investigador. Dinamarca.

“MUNDIALIZACIÓN DE LA PROSTITUCIÓN. LIBERALISMO Y DERECHOS HUMANOS” Richard Poulin, Sociólogo. Universidad de Ottawa. Canadá.

FIN DE LA JORNADA

23 NOVIEMBRE

09:00 / 11:00 hrs. “SIGLO XXI: PROSTITUCIÓN Y DERECHOS HUMANOS, ¿REIVINDICACIÓN?, ¿LUCHA?, ¿CONQUISTA?” Aurora Javate de Dios, Presidenta de la Coalición contra la trata de mujeres de la región Asia-Pacífico (CATW). Filipinas. Gunilla Ekberg, Asesora. Ministerio de Industria, Empleo y Comunicaciones. Suecia. Malka Marcovich, Presidenta del Movimiento por la Abolición de la Pornografía y la Prostitución (MAPP). Francia. Mª Antonia Lozano Álvarez, Magistrada Juez de Madrid. España.

11:00 / 11:30 hrs. Pausa-café

11:30 / 12:30 hrs. “EL CEDAW Y LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES: PROTECCIÓN DE LAS MUJERES Y NIÑAS CONTRA LA EXPLOTACIÓN DE LA PROSTITUCIÓN”. Heisso Shin, Experta del comité de Naciones Unidas sobre la eliminación de la discriminación contra las mujeres (CEDAW). Corea.

12:30 / 14:15 hrs. “EFECTOS/CONSECUENCIAS DEL EJERCICIO DE LA PROSTITUCIÓN EN LAS VÍCTIMAS DE EXPLOTACIÓN SEXUAL”. Lucien Hounkpatin, Etnopsiquiatra, Profesor de Conferencias. Universidad de Paris 8. Francia. Marie France Hirigoyen, Psiquiatra, Psicoanalista, Psicoterapeuta Familiar. Autora de diversos libros sobre distintos aspectos del maltrato psicológico, entre ellos “El acoso moral”. Francia. Odette Terol, Psicóloga clínica, Diplomada en Ciencias Forenses. España.

14:30 hrs. Pausa

16:00 / 17:30 hrs. “INSTITUCIONES INTERNACIONALES Y ONGS ANTE LA PROSTITUCIÓN”. Ingrid Bellander, Coordinadora del Programa DAPHNE de la Comisión Europea. Bélgica. Elena Yurova, Directora de Salud Pública de la Asociación “Coalición Ángel”. Rusia.

17:30 / 18:00 hrs. “MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y PROSTITUCIÓN”. Concha Fagoaga, Catedrática de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid. Docente e Investigadora. España. Jean Pierre Elkabbach, Periodista. Presidente de la emisora de radio francesa “Europa 1” y Presidente del canal de televisión “Public Senat”. Francia.

FIN DE LA JORNADA

Como el congreso se organiza en Madrid y que cuenta con la asistencia de ponentes internacionales (la relatora especial de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU, el embajador de Suecia, representantes de Dinamarca, Francia, Canadá, etc.) ya sabemos que en el discurso de apertura de la autoridad española habrá referencias a la ciudad, a la política social de la ciudad e incluso a la política nacional. Con estos datos podemos buscar la información que nos ofrecerá las pistas del discurso de inauguración, que sólo en raras ocasiones es proporcionado a los intérpretes. Los intérpretes españoles trabajan en todo el territorio nacional y no es infrecuente constatar que les faltan los conocimientos básicos de la ciudad en la que se celebra el congreso. Casi todos los congresos internacionales cuentan con alguna autoridad regional o local que hace referencias a su tierra (en Toledo, siempre hablan del crisol de culturas, en Murcia de la cultura del agua y la huerta murciana, en Asturias de la naturaleza y la gastronomía, etc.). Parece un asunto de poco importancia, sin embargo al intérprete que no supo traducir 'disfruten de nuestros caldos' en un congreso celebrado en Castilla-La Mancha, no le hubiera venido mal informarse de antemano y evitar el bochorno por haber traducido caldos por 'sopas'.

El segundo paso consiste en buscar información general sobre el congreso, en este caso sobre la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU, sobre la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), sobre los derechos humanos y la prostitución, etc. Nos dará la información general del marco de la conferencia. A veces, se dan muchas cifras, porcentajes, etc. y el haber leído sobre el tema de antemano nos ayuda a contextualizar el discurso y acertar en la traducción. Esta información (la declaración de los derechos humanos (en su versión oficial de cada lengua de trabajo), la convención CEDAW) la puede llevar el intérprete en su ordenador portátil. Muchas veces se citan literalmente los artículos de convenciones internacionales y teniéndolos en el ordenador, le facilitará el trabajo

al intérprete y además podrá leer la versión oficial aprobada en la lengua de trabajo en cuestión.

El tercer paso consiste en buscar discursos de los ponentes. A veces hay suerte, y se encuentran en Internet los discursos que se van a leer. En la mayoría de los casos, sin embargo, se encuentran discursos anteriores del ponente. Para la primera intervención de la relatora especial, es puede buscar si tiene algún informe presentado a la Asamblea General o ante la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, incluso si es de un año anterior, nos puede valer.

Se busca para todos los ponentes algún tipo de material: un discurso antiguo, referencias sobre su ponencia, etc.

Finalmente, con todo el material encontrado, habrá que elaborar una lista de vocabulario que nos pueda ayudar no sólo a preparar el congreso, sino también durante el desarrollo del mismo. Será nuestro documento de referencia. Si hay buena relación entre los compañeros de cabina, se intercambian los glosarios para ampliarlos.

10.4.3 Tarea del profesor

El profesor tendrá que proporcionar programas reales de congresos reales para facilitar la búsqueda de información en Internet. El hecho de trabajar con material auténtico tiene la ventaja añadida de motivar especialmente a los alumnos. Los alumnos podrán guardar los glosarios elaborados en formato electrónico. Si luego en la práctica profesional tienen una interpretación sobre el tema, podrán ampliar el glosario partiendo del que ya elaboraron en clase.

También será tarea del profesor dar las pautas sobre la información fiable y la que no lo es. No se deben utilizar glosarios de internet porque no se sabe casi nada de su procedencia. Si el alumno confecciona su propio glosario, basado en los textos 'oficiales' que ha encontrado en las páginas web de las organizaciones

que participan u organizan el congreso, sabrá que va a utilizar el vocabulario que estas organizaciones han dado por válido.

El profesor también debe procurar que el trabajo terminológico y la búsqueda de información se ajustan al tema de las prácticas de interpretación, así el alumno no tendrá la sensación de estar haciendo un trabajo poco útil, sino que podrá utilizar el vocabulario en las clases prácticas y la información de contexto le ayudará a traducir mejor.

10.4.4 Tarea del alumno

El alumno tendrá que buscar toda la información que se pide. El trabajo también puede hacerse en grupos, pero será fundamental que cada uno del grupo se comprometa a realizar su parte. El alumno aprenderá a ser cada vez más eficaz en la búsqueda de la información adecuada. Los textos encontrados (tanto discursos como los de información general) podrán ser utilizados para practicar la traducción a vista.

Es importante que el alumno entienda que el éxito de muchas conferencias depende de la buena preparación. Como el intérprete a menudo está sometido a una gran presión temporal no suele disponer de más de una jornada para prepararse el siguiente congreso por lo que debe ser capaz de encontrar toda esta información en el menor tiempo posible.

10.4.5 Recursos necesarios

Como ya apuntamos en las tareas del profesor, utilizaremos, de forma preferente programas auténticos para buscar los discursos reales en Internet. Si el profesor no dispone de un programa real que se ajusta al tema elegido, podrá adaptar la búsqueda de información y el trabajo terminológico al tema elegido. Siempre se encuentran en Internet discursos relacionados con cualquier tema. Sí creo importante que el tema escogido siempre esté de actualidad para facilitar cualquier búsqueda.

10.4.6 Procedimiento de evaluación

Para evaluar este trabajo, los alumnos tendrán que entregar los glosarios elaborados y una lista de las fuentes de documentación utilizadas. Si el trabajo ha sido realizado en grupo, toda la información será compartida por los miembros del grupo. Si hay un alto grado de responsabilidad en el grupo de alumnos, también se puede plantear una puesta en común de los trabajos de los diferentes grupos.

10.5 ESTUDIOS CULTURALES – ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

10.5.1 Concepto y objetivos

Construir el conocimiento no es tarea fácil. El aula ofrece un contexto auténtico para desarrollar la pericia si suministra un aprendizaje que resulte significativo a los alumnos, que construye a partir del conocimiento previo y permite la expresión personal. El resultado ideal es que los alumnos no sólo adquieran conocimiento, sino que lleguen a ser aprendices independientes y autorregulados

Todos los estudios realizados sobre la interpretación simultánea y la didáctica de la interpretación simultánea resaltan la importancia de los amplios conocimientos culturales que deben poseer los intérpretes. W. Keiser mencionó 13 aptitudes fundamentales que deben poseer los intérpretes pero muchos autores añaden una 14ª aptitud: una amplia cultura general.

Como ya hemos demostrado antes, el intérprete es mediador entre culturas y por eso el conocimiento no se reduce al conocimiento de las lenguas de trabajo sino también de la cultura y las instituciones de los países donde se hablan dichos idiomas. La lengua no es sólo un medio de comunicación entre los individuos sino que se inscribe en una cultura determinada a la que sirve de vehículo y a la que expresa en sus elementos y su estructura. La experiencia propia ha demostrado que los alumnos empiezan a interesarse por temas de actualidad y conocimientos

culturales generales a medida que van notando que les resulta útil en la interpretación. La motivación para mejorar en la interpretación también les estimula a adquirir más conocimientos generales.

10.5.2 Estrategias organizativas y metodológicas

En el aula no disponemos de tiempo suficiente para dedicar horas a la adquisición de conocimientos culturales pero sí podemos fomentar la curiosidad intelectual del alumno y estimularlo para que abra su mente y se informe.

Cualquier intérprete tiene, como mínimo, que estar al tanto de la política nacional. También debe informarse de la política nacional de los países en los que se hablan sus lenguas de trabajo (para inglés al menos el Reino Unido y Estados Unidos). En algunos centros se imparten asignaturas sobre 'instituciones internacionales'. Desgraciadamente, no es una asignatura que encontramos en la mayoría de los planes de estudio.

Sea cual sea el plan de estudios, un intérprete debe conocer la estructura legislativa, jurídica y económica de su país y de los países de las lenguas que estudia. En el trabajo hay constantes referencias a instituciones y el intérprete tiene que conocer las instituciones equivalentes. Cuando en Estados Unidos hablan del 'Fiscal General del Estado' se refieren al 'Ministro de Justicia' por lo que sus funciones nunca corresponderían al 'fiscal general del estado' en el sistema español. Así el 'Secretario de Estado' es homólogo del 'Ministro de Asuntos Exteriores' y tiene un tratamiento distinto al que se da en España a un secretario de estado de cualquier ministerio.

En segundo lugar y dado que los intérpretes se mueven en un marco internacional, también deben adquirir conocimientos generales de las grandes organizaciones internacionales. Con las nuevas tecnologías no es difícil acceder a toda la información relevante en varios idiomas porque todas las organizaciones disponen de su propia página web.

Por ejemplo, el localizador oficial de los sitios de los organismos del sistema de las Naciones Unidas en la web ofrece un índice alfabético de todos los sitios del sistema de las Naciones Unidas en Internet y ofrece un enlace directo a las páginas en cuestión (www.unsystem.org/es). El portal de la Unión Europea (www.europa.eu) también ofrece acceso a las informaciones (comunicados de prensa, legislación, fichas de información ...) difundidas por la Unión Europea y sus estados miembros.

El gobierno, los ministerios nacionales, las comunidades autónomas y los partidos políticos en España y los países que nos rodean tienen una página web a través de la cual se puede acceder a toda la información útil.

Si no se imparten cursos específicos de instituciones nacionales e internacionales, es imprescindible que los alumnos se informen de manera autónoma. Dicha búsqueda de información se puede plantear dentro del marco de un trabajo terminológico y de búsqueda de información como explicamos en el apartado 10.4.1 o bien como actividad separada. Las tecnologías modernas ofrecen acceso a una enrome cantidad de información, pero también requieren que los alumnos aprendan a buscarla, organizarla y a juzgar su fiabilidad. Resulta muy eficaz enseñar dichas habilidades en el contexto de trabajo a largo plazo. Con la avalancha de información disponible el profesor puede ayudar a sus alumnos a aprender múltiples estrategias para adquirir información y a juzgar la utilidad de la información hallada

Aprovechando que el material didáctico de las prácticas de interpretación se estructure en bloques temáticos, se pueden asignar tareas de búsqueda de información sobre los organismos que se mencionan en los discursos. El intérprete se tiene que acostumbrar a leer y absorber mucha información en poco tiempo, y tiene que aprender a utilizar eficazmente todos los recursos que tiene a su alcance. El ejercicio en cuestión sin embargo se puede organizar perfectamente como un

trabajo en grupo. La ventaja del trabajo en grupo es que refuerza los lazos personales entre los alumnos. Ya hemos mencionado en el capítulo 2 que los intérpretes trabajan siempre en equipo por lo que conviene acostumbrarse a trabajar juntos.

10.5.3 Tarea del profesor

En primer lugar, es tarea del profesor instruir a los alumnos en el modo de hallar y organizar la información. En función del bloque temático, el profesor asignará a cada grupo una organización o una institución de relevancia para que los alumnos vayan recopilando información. Es el profesor quien tiene que elegir cuáles son las instituciones más relevantes pero no deberían faltar las siguientes: Comisión Europea, Consejo de Europa, Naciones Unidas, OSCE, etc.

En el perfil de un curso de interpretación simultánea recomendado por el *European Language Council* se menciona que los cursos de perfeccionamiento lingüístico de los primeros dos años deben resaltar los aspectos orales de la producción lingüística, no solamente en la lengua extranjera, sino también en la materna. Así, a raíz del trabajo de investigación realizado por el grupo sobre la organización asignada, los alumnos pueden exponer datos concretos sobre su historial, sus objetivos y planes de acción en forma de un discurso.

Con este ejercicio se cumplen varios objetivos didácticos: por un lado refuerza las habilidades comunicativas y de producción lingüística del alumno o los alumnos que exponen, por otro ofrece información al resto del grupo de alumnos sobre la institución o el organismo y finalmente se puede utilizar como práctica de interpretación. Mientras un grupo de alumnos expone, el resto traduce el discurso.

El profesor también tendrá que ayudar a los alumnos a construir las normas de participación y evaluar periódicamente lo bien que funcionan los procesos del grupo.

10.5.4 Tarea del alumno

El alumno tendrá que buscar, encontrar y organizar la información solicitada y a continuación elaborar un discurso o una presentación de la información hallada. Como el trabajo se plantea como un trabajo de grupo, es fundamental que los alumnos aprendan a trabajar en grupo.

Una estrategia útil para crear grupos de trabajo productivos es ayudar a los alumnos a construir normas de participación en el grupo. La mayor parte de los alumnos comprende las normas sociales básicas para interactuar en los grupos del aula, pero puede que no sepan cómo trabajar con otros alumnos. Resulta eficaz permitir a los alumnos crear sus propias reglas de participación en el grupo. Como ya explicamos en el capítulo 5 la naturaleza de la tarea influye en que las personas la perciban como generadora de autonomía o controladora. Esta tarea que se propone genera autonomía y motiva a los alumnos. Los alumnos que experimentan un sentimiento de autocontrol tienden a buscar retos, a perseverar en las tareas difíciles y a rendir más que los alumnos controlados por el profesor.

El alumno tendrá un tema por trimestre sobre el que investigar y al final presentará un discurso propio con información útil para el resto de la clase. Para ello podrá basarse en discursos que suelen pronunciarse en el organismo en cuestión (que también pueden consultarse en internet).

10.5.5 Recursos necesarios

La actividad propuesta no requiere más recursos que el acceso a la información. El profesor organizará las actividades en torno a la búsqueda de información por parte del alumno y del intercambio de información. Una de sus funciones principales será orientar y apoyar a los alumnos para que se conviertan en aprendices estratégicos autodirigidos.

10.5.6 Procedimiento de evaluación

La evaluación de este ejercicio se puede abordar como una reflexión colectiva del aula. Al proporcionar un foro de expresión y retroalimentación en el que participan todos los alumnos, se crean oportunidades de ampliar el conocimiento y de desarrollar el pensamiento reflexivo. Los intercambios con los profesores y los compañeros son esenciales para el desarrollo cognitivo y vitales para crear conocimiento y pensamientos útiles.

El aula ofrece un contexto auténtico para desarrollar la pericia si suministra un aprendizaje que a los alumnos les resulte significativo, construye a partir del conocimiento previo y permite la expresión personal. El creciente conocimiento del alumno no consistirá en hechos 'inertes' y aislados que memorizan de textos, sino en un conocimiento organizado y significativo, porque es importante para su trabajo y porque se les ha permitido elegir. Habrán aprendido no sólo 'qué' sino también 'cómo', 'por qué' y 'cuándo'. En consecuencia sabrán explicar las estrategias que emplean para buscar información, por qué ésta es útil y cómo se organiza.

10.6 ESTRATEGIAS DE MEJORA DE LAS APTITUDES

10.6.1 Concepto y objetivos

Durante las observaciones realizadas en el marco del trabajo de campo observamos que especialmente la comprensión y la memoria, eran dos de los procesos cognitivos donde más incidía nuestra intervención instructiva. La falta de aptitudes relacionadas con estos procesos cognitivos fue constatada en muchos de los alumnos de la segunda fase. Los módulos de las estrategias y técnicas de la interpretación y prácticas de interpretación simultánea así como los de estudios culturales y el trabajo terminológico y de búsqueda de información son herramientas útiles para mejorar las siguientes aptitudes: conocimiento de las lenguas de trabajo, capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de extracción del sentido del discurso, la concentración, la memoria a corto y largo plazo y la curiosidad intelectual.

Por otra parte, identificamos otras aptitudes, como la honradez intelectual, el tacto y el sentido diplomático, la resistencia física y nerviosa y la buena salud, que son importantes para el intérprete pero que, a primera vista, no encuentran cabida en una metodología de enseñanza.

Conviene evaluar la tolerancia al estrés y la resistencia nerviosa a lo largo de la formación y no solamente durante las pruebas o los exámenes. Durante la interpretación el intérprete está expuesto a varios tipos de estrés: la velocidad del ponente, su acento, la dificultad del tema, las malas condiciones de trabajo, el compañero de cabina, la falta de preparación del tema, la presencia de cámaras de televisión para una conexión en directo, el número de horas o días trabajados, la condición física del intérprete ese día, etc. Obviamente, no se podrá observar cómo reacciona el aspirante a todos estos tipos de estrés durante unas pruebas de admisión pero sí se puede evaluar a los alumnos para detectar los problemas a tiempo e intentar entrenar sus habilidades sociales para reducir la ansiedad y el estrés que experimenta. También se puede observar la flexibilidad de los alumnos a lo largo de su formación.

La investigación cognitiva reciente incorpora el aprendizaje social o la adquisición de habilidades sociales. Comportarse en sociedad requiere no sólo dominar ciertos códigos de intercambio y comunicación social, sino también disponer de ciertas habilidades para afrontar situaciones sociales conflictivas, no habituales o estresantes. Ya hemos comentado que el intérprete necesita tener un aprendizaje social muy desarrollado. No sólo debe saber comportarse en sociedad sino también debe saber interpretar los contextos culturales en los que se va a mover. Los intérpretes aprendices pueden tener dificultades para comprender el contexto en el que se desarrolló una determinada reunión, hasta dónde puede llegar su aportación personal en dicha reunión o cena, y cuándo deben mantenerse al margen o introducir una contribución que va más allá de establecer la comunicación entre las partes, etc.

10.6.2 Estrategias organizativas y metodológicas

El proceso de modelado que hemos explicado en el aparatdo 5.5. se produce, sin duda, de forma continua en nuestra vida social y en especial en la adquisición de habilidades sociales. Son muchos los códigos sociales implícitos en una cultura, de los que sólo tomamos conciencia cuando nos sumergimos en otra cultura distinta. La psicología social ha demostrado que el éxito de una interacción social (lograr los objetivos que nos proponemos) depende de nuestras habilidades sociales para influir en los demás y persuadirles de nuestros propósitos. Por las características de la interpretación simultánea, conviene también prestar atención al entrenamiento en habilidades sociales en la formación del futuro intérprete.

Los programas para el entrenamiento en habilidades sociales abarcan diversos ámbitos de intervención en la instrucción. A pesar de esta variación, tienden a usarse varias técnicas para promover estos aprendizajes. La técnica que más se adapta a los objetivos de la didáctica de la interpretación es el modelado, que suele constar de cinco fases principales:

a) información verbal sobre las habilidades entrenadas y sus objetivos atrayendo la atención del aprendiz sobre los aspectos más relevantes;

b) presentación de un modelo eficaz, destacando al mismo tiempo esos aspectos fundamentales;

c) práctica de la habilidad entrenada por parte del aprendiz en condiciones simuladas o reales;

d) corrección y, en su caso, reforzamiento de esas habilidades por parte del maestro;

e) mantenimiento y generalización de esa habilidad en nuevas situaciones.

10.6.3. Tareas del profesor.

Si el profesor es intérprete profesional puede llevarse a sus alumnos a un congreso en el que trabaja como intérprete. Se puede fácilmente hacer cuando la universidad en la que imparte la asignatura organiza un congreso y cuenta con los profesores y/o alumnos de interpretación para el servicio de la traducción pero también a veces es posible llevar a alumnos (preferiblemente no más de dos) a congresos externos. Son ocasiones únicas para mostrar cómo se comporta un intérprete en una situación profesional real. Pondrá la información verbal sobre la ética profesional en un contexto asimilable por los alumnos.

10.6.4. Tareas del alumno.

Para poder llevar a los alumnos a un congreso real es fundamental que los alumnos entiendan los códigos de conducta que rigen en estas situaciones. Ya hemos mencionado que las prácticas externas con la asociación española de intérpretes de conferencia fracasaron por la falta de compromiso de los alumnos 'apadrinados' que utilizaron la oportunidad brindada para 'contactar' con los clientes de los intérpretes profesionales y ofrecer sus servicios a tarifas más reducidas. Es una violación del código ético porque el alumno utiliza información privilegiada a la que sólo ha podido tener acceso por haber sido invitado a la cabina de interpretación. También muestra que su entrenamiento en habilidades sociales, en saber comportarse en el contexto social y cultural específico es nulo.

10.6.5 Procedimiento de evaluación

El procedimiento de evaluación más adecuado para el entrenamiento en habilidades sociales es a través de la reflexión en el aula. Se pueden utilizar los momentos en que se explica el código ético, la realidad profesional, la importancia de estas aptitudes sociales para debatirlo en grupo. Después de un congreso al que han sido invitado los alumnos o algunos de ellos, podrán traer sus reflexiones a la clase para exponerlas. Los alumnos también podrán asistir a conferencias en las que se ofrece interpretación simultánea para que vengan a

exponer su experiencia como 'oyente', como consumidores del producto interpretativo.

10.7 PRÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

10.7.1 Concepto y objetivos

La organización de clases prácticas exige ir bastante más allá del simple planteamiento de una serie de actividades, ejercicios o problemas cerrados y meramente repetitivos, en los que sólo sea necesario la manipulación de aparatos o la observación y recogida de resultados a partir de guiones muy precisos y detallados, puesto que entonces, no será posible alcanzar aprendizajes significativos y no se lograrán los objetivos propuestos. Por el contrario se deben programar situaciones en las que los estudiantes tengan que implicarse y en las que tengan que poner en juego e interrelacionar los conocimientos que poseen, explorando alternativas que pueden ser incorrectas hasta encontrar una solución que le proporcione, además, un afianzamiento de los saberes previos y nuevos conocimientos.

10.7.2 Estrategias organizativas y metodológicas

10.7.2.1 Estrategias organizativas

Como ya resaltamos en el capítulo anterior, por las características de la interpretación simultánea, las clases prácticas se desarrollarán en espacios específicamente equipados para ello y que cuentan con los recursos propios necesarios para el desarrollo de las prácticas. El alumno debe poder concentrarse y por lo tanto es fundamental que no le moleste el ruido de los demás alumnos, por eso la situación idónea es contar con cabinas insonorizadas individuales para cada alumno y si no fuera posible, cada alumno debe poder disponer de un espacio individual, acústicamente aislado de los demás. La cabina debe disponer de un pupitre de interpretación que cuente con los botones de cambio de volumen, canal, silencio. El alumno debe poder disponer de una mesa que le permite abrir

documentos, o incluso usar el ordenador portátil, diccionarios o las listas de vocabulario que quiere traer.

El aula debe disponer de un sistema de grabación de los alumnos para que cada alumno pueda llevarse su trabajo a casa, compararlo con el texto original y luego rellenar su hoja de evaluación. El número de estudiantes en las prácticas de laboratorio o cabina tendrá que reducirse por falta de espacio ya que no es factible tener aulas de interpretación de más de 15 cabinas.

10.7.2.2 Estrategias metodológicas

Las actividades propuestas deben introducir realismo profesional. Ahora bien, no se debe olvidar que hay discursos y tareas que a algunos alumnos les resultan demasiado difíciles de controlar a la vez porque los alumnos carecen de los recursos cognitivos para procesar la cantidad de información o tareas que se espera que aprendan o ejecuten. Por eso es fundamental sistematizar la dificultad, limitando la complejidad de los textos construir conocimiento organizado mediante la lectura y la traducción a vista para que el proceso interpretativo. Es indudable que esperar que los alumnos rindan por encima de sus posibilidades influye de modo negativo en el aprendizaje.

En el caso de la interpretación simultánea no es factible pensar que los alumnos desde un principio puedan traducir un discurso real, leído a gran velocidad y encima en grabación.

Las tareas se deben estructurar en bloques temáticos que corresponden al trabajo terminológico propuesto y los estudios culturales. Así se puede construir un conocimiento en profundidad del escenario específico en el que se desarrollan los congresos y los discursos elegidos.

También es necesario introducir a los alumnos en la ética profesional. Los intérpretes están sometidos a un código ético profesional que les obliga a

mantener la confidencialidad y a ser imparciales en la ejecución de su trabajo. No es concebible que un intérprete tergiverse lo dicho por convicciones políticas personales o filtre información sensible a la prensa a la que solamente ha tenido acceso en calidad de intérprete. El tema de la confidencialidad se aplica a todas las reuniones en las que interviene un intérprete y a toda documentación a la que tiene acceso para preparar el congreso en cuestión. Por ejemplo en una reunión entre directivos y sindicatos se había proporcionado material de preparación a los intérpretes antes de la reunión pero no a los delegados sindicales. La reunión tenía lugar en un tercer país y los delegados sindicales e intérpretes coincidieron en el avión. Al ver que algunos intérpretes estaban leyendo documentos de la reunión, los delegados sindicales interpelaron a los directivos y ya no proporcionan el material de antemano al entender que algunos de los intérpretes violaron el precepto de la confidencialidad.

10.7.1.3 Estrategias motivacionales:

Se ha señalado la importancia de la motivación de los sujetos y la creencia en su autoeficacia en el mantenimiento y generalización de lo aprendido. La relevancia de estos factores se observa durante el proceso de establecimiento de los objetivos de cualquier programa. La autoeficacia mejora o se mantiene cuando los aprendices observan sus progresos hacia la meta.

Las investigaciones han demostrado que los alumnos responden de modo más favorable a la instrucción cuando se ajusta a las metas académicas que perciben. Un factor que ayuda a incrementar la motivación intrínseca es la evaluación con referencia a criterios (los alumnos deben satisfacer un criterio predeterminado). Alcanzar un criterio preestablecido motiva mucho, sobre todo cuando se relaciona con las metas personales del alumno, significa una mejora y se alcanza mediante el esfuerzo. La evaluación propuesta es una evaluación por parte del profesor y una autoevaluación por parte del alumno.

10.7.3 Tarea del profesor

La primera responsabilidad del profesor es buscar el material didáctico adecuado. Los textos deberán responder a los criterios expuestos en el apartado 10.7.5. El éxito de las prácticas dependerá en gran medida del material seleccionado por el profesor. Se trata de un proceso repetitivo, la destreza se adquiere gracias a la automatización de los esfuerzos pero eso no implica de ninguna manera en que se repitan los mismos textos una y otra vez. El profesor tendrá que sistematizar la dificultad acorde al nivel de la clase. Eso significa que en determinados momentos debe mostrar la suficiente flexibilidad como para limitar las tareas en su complejidad y volver un paso atrás.

Durante la ejecución de la práctica el profesor escuchará al alumno y tomará notas de los errores, los aciertos, vicios adquiridos etc. y al término de la clase analizará todos los problemas encontrados comunicando sus conclusiones a todos los alumnos que participan en la clase práctica. Dado que todos los alumnos realizarán la misma prueba, los errores y aciertos de sus compañeros también les pueden ser útiles.

Sin embargo conviene también realizar una evaluación más individualizada y detallada. Para ello, el profesor utilizará las grabaciones de los alumnos que los alumnos hacen de la prueba realizada. Con las listas de evaluación y el análisis de errores proporciona al alumno un guión de cómo se va a evaluar al alumno al final de su formación y le ayudará a reforzar los aspectos que necesitan mejorarse. El profesor puede entregar las mismas hojas de evaluación para que el alumno aprenda a autoevaluarse y a escuchar su propia producción de manera crítica.

10.7.4 Tarea del alumno

Es importante resaltar que los alumnos deben realizar una serie de tareas antes, durante y después de cada una de las clases prácticas para que puedan lograrse los objetivos propuestos.

Antes de realizar las actividades propuestas, el alumno tendrá que repasar sus conocimientos previos del tema. Dado que se trabaja en bloques temáticos, el alumno repasará los textos ya traducidos, preparará los glosarios pertinentes y se documentará sobre el tema para adquirir la mayor comprensión posible del contexto en el que se desarrollará el discurso. Los alumnos podrán llevarse en cabina los glosarios pero deberán haberlos estudiado de antemano ya que no podrán perder tiempo innecesario para la búsqueda de términos durante la práctica. Durante el desarrollo de la clase práctica el alumno obviamente tendrá que realizar la traducción incluso cuando el profesor no le está escuchando en este momento, de allí la importancia de la grabación de todos los alumnos.

Finalmente, después de la clase, el alumno deberá repasar las actividades, comparando la grabación del discurso traducido con la versión original del discurso que el profesor proporcionará, deberá elaborar glosarios con los términos que han dado problemas durante el desarrollo de la práctica y finalmente tendrá que utilizar las listas de comprobación para la autoevaluación.

10.7.5 Recursos necesarios

El material didáctico debe ser material auténtico. La incorporación al aula de la realidad profesional aumenta la motivación de los estudiantes sin por ello añadir dificultad. Por eso proponemos formar un corpus de discursos reales, estructurados por niveles de dificultad y bloques temáticos para así poder alcanzar los objetivos académicos a alcanzar. El profesor entregará los discursos en papel al final de cada práctica para que los alumnos puedan cotejar su traducción grabada con el discurso pronunciado. Así obtendrán al final del curso un compendio de textos útiles con los que podrán ampliar los glosarios preparados para las prácticas.

Al final de la formación se podrán introducir grabaciones de discursos o debates televisadas. Es importante resaltar que la vista directa del ponente es un

factor muy importante en la interpretación. Por eso es preferible sólo utilizar DVD's con grabaciones y no cintas que no solamente suelen tener una calidad deficiente sino que privan también al alumno de la información visual necesaria para poder traducir e 'interpretar' el contexto. Sólo se podrán utilizar videos de discursos, otro tipo de videos, por ejemplo de un programa divulgativo en televisión, no son aptos para la práctica de la interpretación simultánea. En la vida profesional los intérpretes nunca traducen videos sin tener de antemano el guión del mismo.

La selección de los textos debe responder a los siguientes criterios:

1. Tal como propone D. Kelly (2005) para la traducción escrita, los discursos empleados en la interpretación simultánea deben reflejar un ***realismo profesional***. Poco sentido tiene utilizar un artículo de prensa, por muy interesante que sea el tema. Estos textos siempre pueden utilizarse como material de apoyo para la documentación. El realismo profesional, nos advierte D. Kelly, debe combinarse con la progresión en el proceso de formación. Es decir que a mayor nivel de formación, mayor importancia que se dará al realismo profesional. Para motivar a los alumnos es importante que los textos u otros materiales didácticos (debates en televisión, entrevistas,...) sean auténticos.

2. También es importante reflejar en las clases prácticas el **realismo de la situación**. Eso nos da la oportunidad al profesor introducir las normas ISO que existen al respecto. Los alumnos deben poder entender la importancia de las normas ISO sobre interpretación simultánea para en su vida profesional poder defenderlas y hacerlas cumplir. Para ello, en el aula, también debemos intentar en la medida de lo posible, simular una situación real. Y no solamente nos referimos a las condiciones técnicas (de vista directa, de sonido, de autenticidad de los textos), también es importante resaltar que los alumnos deben adoptar una actitud correcta en cabina. No vale soltar tacos, bostezar o dar comentarios inapropiados cuando por ejemplo el alumno se atasca en la traducción o sabe que se ha equivocado. Incluso cuando un intérprete en cabina dispone de un botón 'mute',

puede darse el caso de que toda la conversación en cabina se grabe, o que por error no se cierra el micrófono y que alguien en la sala oye la conversación. Conviene concienciarse del papel de intermediador cultural que desempeña el intérprete desde el primer día de clase. Podemos aprovechar la ocasión e introducir las normas de ética profesional como la imparcialidad y la confidencialidad.

3. Como recomienda el European Language Council buscamos en principio **textos de naturaleza general**, dentro de la realidad profesional. Es decir temas que no requieren conocimientos especializados. Las páginas web de muchas organizaciones internacionales y nacionales ofrecen los discursos de sus directores generales o ejecutivos tanto en formato escrito como en formato audio. También en las páginas web de los ministerios se encuentra material didáctico interesante y de actualidad.

10.7.6 Procedimiento de evaluación

Durante la ejecución de la práctica el profesor escuchará al alumno y tomará notas de los errores, los aciertos, vicios adquiridos etc. para al término de la clase poder analizar los problemas encontrados para toda la clase. Para una evaluación más individualizada y detallada también podrá llevarse las grabaciones de los alumnos de la prueba realizada. Para ello utilizará unas listas de evaluación, que son las mismas que se entregan a los alumnos para la autoevaluación. Después de una clase práctica conviene que el profesor dé una evaluación global de los trabajos observados ya que la mayoría de los errores detectados y las observaciones a hacer servirá para todos los alumnos.

Tanto el profesor como el alumno pueden evaluar la prueba utilizando el texto original y la grabación realizada. En la hoja de evaluación se enumeran no solamente los errores, sino también se evalúa el producto como pieza de traducción.

Como vimos en el capítulo anterior, un aspecto de la evaluación que influye enormemente en la motivación es cómo el profesor trata los errores. Los estudios indican que los errores no minan forzosamente el rendimiento, siempre que el profesor crea que son potencialmente útiles. Es útil emplearlos para evaluar el "proceso" del rendimiento del alumno en vez del "producto". Si el alumno sabe cuáles son los criterios de evaluación que se aplicarán durante los exámenes le resultará más fácil ajustarse a las metas académicas que percibe. Al mismo tiempo se aumenta la conciencia del alumno del concepto de autoeficacia. La hoja de evaluación propuesta es la que también se utiliza para evaluar los exámenes:

Texto: **Nombre del alumno:** **Fecha:**

Errores:					
FS: falso sentido					
CS: contrasentido					
WO: orden de palabras no es natural					
T: tiempo verbal erróneo					
OM: omisión					
AD: adición					
US frase no acabada					
VOC: vocabulario inadecuado					
UG uso no gramatical					
ET: expresión torpe					
BT: backtracking (volver hacia lo dicho anteriormente)					
NUS: no esperar la unidad de sentido					
Aciertos:					
Reformulación					
Anticipación					
Memoria					
Equivalencia semántica					
1. Mensaje general/argumentos	1	2	3	4	5
2. Claridad de la idea principal	1	2	3	4	5
3. Detalles de información importantes	1	2	3	4	5
¿Es el discurso traducido una traducción	1	2	3	4	5
fiel del mensaje y de la intención del texto?					
¿Es la traducción convincente como texto	1	2	3	4	5
en español?					

Comentarios:

MENÚ SALIR

11. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación realizada, expuestos en el capítulo 8 nos permitieron encontrar respuestas a las cuestiones planteadas en la introducción, para a continuación poder ofrecer una propuesta didáctica realista y adaptada a la situación académica en España. Ni las conclusiones ni la propuesta didáctica pretenden tener una validez universal, ya que surgen de una investigación basada en la observación de un grupo determinado de alumnos, con una combinación lingüística concreta (inglés-español) y en un entorno concreto (una universidad privada). En el contexto de la didáctica de la interpretación simultánea, los ejercicios preparatorios de la interpretación simultánea han suscitado más publicaciones y debate que la formación propiamente dicha. Pocas veces se ha intentado evaluar los métodos de enseñanza o el proceso de aprendizaje contando con los estudiantes o aplicando cualquier forma de investigación en el aula. Por eso pensamos que este trabajo, con todas las salvedades y cautelas, puede suponer una aportación práctica para profesores noveles y recién llegados. La metodología contiene propuestas y ejercicios que pueden suscitar o promover la reflexión sobre las prácticas y pueden ayudar a los profesores a buscar y sistematizar material, prácticas, etc.

Aportaciones de la investigación realizada

El análisis de los resultados de la observación realizada con los alumnos durante la primera fase del estudio empírico, nos mostró que los alumnos mejoraron en la categoría de la técnica, lo que parece una consecuencia lógica de la enseñanza, dado que, con el tiempo, los alumnos se van familiarizando con el medio y con la

modalidad de la interpretación simultánea. Sin embargo no pudimos observar una mejora sistemática en los tres procesos cognitivos estudiados (atención, comprensión y memoria). Además era especialmente preocupante la falta de mejora en el proceso cognitivo de la memoria, en el que algunos alumnos incluso obtuvieron peores resultados en la observación al término de su formación. Tampoco se consiguieron buenos resultados en la categoría de la comprensión.

El análisis de las observaciones de la segunda fase del estudio nos mostró que, al igual que los alumnos en la fase I, todos los alumnos mejoraron en la categoría de la técnica. A diferencia de lo observado durante la primera fase, observamos que todos los alumnos lograron mejorar en los tres procesos cognitivos durante la segunda fase. Constatamos también que casi todos los alumnos lograron mejorar los tres procesos cognitivos observados. Tan solo los alumnos, que manifiestamente mostraban una falta de motivación en las clases, mejoraron en tres de las cuatro categorías contempladas.

También pudimos observar que, en términos absolutos, el número de errores de los alumnos de la segunda fase fue bastante menor que el número total de errores cometidos por los alumnos de la primera fase.

Los resultados obtenidos parecen confirmar la hipótesis según la cual la automatización del esfuerzo de comprensión de discursos parecidos puede llevar a una mejor comprensión y, por lo tanto, a una reducción de los errores que hemos constatado en todos los alumnos observados de la fase II, y a la vez puede liberar algo de energía para dedicar más esfuerzo a las otras tareas cognitivas implicadas en la práctica interpretativa, que se observa en la reducción de errores debido a falta de memoria operativa o a largo plazo. Como los alumnos pueden dedicar más esfuerzo a las tareas cognitivas mejora también el resultado general de la interpretación, eso se desprende de la calidad de la traducción como texto convincente que todos los alumnos con aptitudes de la segunda fase han conseguido en la observación final. También queda patente en el número total de

errores cometidos que es considerablemente menor en el grupo de alumnos de la segunda fase.

Otra cuestión planteada al inicio del trabajo de investigación versaba sobre si las aptitudes detectadas al principio del ciclo influían en los resultados obtenidos comparando los resultados de los alumnos con aptitudes y los alumnos sin aptitudes. Ya que el objetivo de la investigación era elaborar una metodología para la interpretación simultánea para todos los alumnos que cursan la asignatura de interpretación simultánea (con o sin aptitudes) analizamos si se observaba una mejoría en los resultados de ambos grupos y qué otros factores no estudiados podían tener una incidencia en dicha mejoría

En la primera fase pudimos observar en los resultados que empezar con ventaja no necesariamente significa que se puede mantener el nivel a lo largo de la formación. En la fase segunda, todos los alumnos con aptitudes lograron reducir el número de errores a la mitad con respecto a la primera observación. Demuestra que no perdieron la ilusión ni la motivación durante la formación. Los marcos teóricos para comprender las creencias sobre el yo y el modo en que influyen en el rendimiento nos aportaron las claves para entender cómo la motivación y las estrategias didácticas pueden ayudar a los alumnos a seguir mejorando cuando ya tienen un nivel que a veces perciben como suficiente y se vuelven autocomplacientes.

También observamos que los alumnos sin aptitudes de la segunda fase mejoraron en términos absolutos, a pesar de haber comenzado su formación con un enorme déficit en aptitudes. Los resultados indican que aunque puede ser una ventaja tener aptitudes, no tenerlas no parece ser un impedimento para sacar provecho de la instrucción recibida. La teoría del aprendizaje indica que ‘las tareas de dificultad moderada son las que suponen un mayor reto y una mayor satisfacción para los alumnos, razón por la que acelerar la dificultad de la tarea para ir por delante del desarrollo de los alumnos tiene un efecto beneficioso en el

aprendizaje y la motivación.'[11] Para los alumnos con déficit de aptitudes la interpretación simultánea es una tarea difícil pero supone un reto por lo que se sienten motivados para alcanzar una meta determinada. Las teorías cognitivas también parecen indicar que la evaluación basada en criterios (es decir, que los alumnos deben satisfacer un criterio predeterminado) puede incrementar la motivación intrínseca. Alcanzar un criterio preestablecido motiva mucho, sobre todo cuando se relaciona con las metas personales del alumno, significa una mejora y se alcanza mediante el esfuerzo.

Aportaciones prácticas de los resultados obtenidos:

El primer manual que presenta un modelo global para la formación de intérpretes de conferencia es el de Seleskovitch y Lederer (1989), corregido y revisado en una segunda edición publicada en 2002. Las autoras reconocen la necesidad de "nuevas reflexiones pedagógicas" derivadas de los nuevos métodos de trabajo generados por la ampliación de la UE pero siguen sosteniendo la necesidad de que la formación de intérpretes sea de postgrado y no de grado.

Como ya apuntamos, en la investigación sobre la didáctica de la interpretación, suelen ser los ejercicios preparatorios para la simultánea, tales como la escucha en cuenta adelante o atrás, *shadowing*, *clozing* o paráfrasis, los que han suscitado más publicaciones y debate que la formación en simultánea propiamente dicha. Por eso también era nuestro objetivo ir más allá de los ejercicios conocidos, validados y aplicados en la mayoría de las escuelas.

A pesar del constante incremento de las escuelas de traducción e interpretación, tanto en España como en el resto del mundo, no hay una unidad de criterios a la hora de plantear o elaborar metodologías para la enseñanza de la interpretación. Esto no sólo se debe al hecho de que la formación se plantee de diferentes maneras en la mayoría de los países. En España, Bélgica, Alemania y Canadá, los estudios de traducción e interpretación son estudios universitarios de

[11] p. 191 en Bruning, Schraw, Ronning. *Psicología cognitiva e instrucción*. Alianza editorial. 2002

4 años, mientras que en Francia, EEUU y en algunos centros del Reino Unido se ofrecen como una formación de postgrado. También los planes de estudios varían enormemente de un país a otro. Por ejemplo, en España y en Dinamarca todos los alumnos cursan tanto las asignaturas de traducción como las de interpretación, mientras que en otros países se prevé una separación tras haber cursado las asignaturas que se consideren comunes para las dos especializaciones.

Por otro lado, las asociaciones profesionales internacionales también han dado a conocer sus recomendaciones, aunque éstas no siempre son traducibles a la realidad académica. Aunque es indudable que tiene sus ventajas que un profesor conozca la realidad profesional y ejerza como intérprete, si no tiene ninguna formación didáctica ni estructure sus clases, tampoco obtendrá los resultados deseados.

Así, desde el planteamiento inicial del presente trabajo de investigación nos parecía claro que cualquier propuesta metodológica tuviera en cuenta los siguientes aspectos:

1. La metodología tiene que cuadrar tanto en el contexto académico español como en el espacio europeo de la enseñanza superior.
2. La metodología tiene que tener en cuenta las recomendaciones vertidas por las principales asociaciones profesionales y el European Language Council.
3. La metodología tiene que incorporar al aula la realidad profesional.

Pero además la metodología tendrá que tener en cuenta aspectos más 'básicos' de la instrucción que, en realidad, nada tienen que ver con la especificidad de la interpretación simultánea y que son objeto de investigación en los trabajos internacionales sobre didáctica de la interpretación. La mayoría de las escuelas pueden 'seleccionar' a los alumnos para la interpretación simultánea por lo que, en principio, no tienen que luchar contra la desmotivación o la falta de interés de los alumnos que no se ven o no están capacitados para hacer

interpretación. Por eso nos parecía importante buscar un apoyo en las investigaciones realizadas en el campo de la psicología cognitiva con respecto a la instrucción, dado que es un aspecto que tradicionalmente se deja de lado en la investigación sobre la didáctica de la interpretación simultánea.

El punto de partida de estas investigaciones es completamente distinto a la nuestra ya que en la mayoría de los países la instrucción se da a alumnos motivados y seleccionados, con aptitudes para la simultánea. Además muchos trabajos se refieren a investigaciones hechas en cursos de postgrado o de especialización.

Los objetivos didácticos generales que incorporamos a nuestra propuesta metodológica son los siguientes:

1. Aumentar la conciencia del alumno del concepto de autoeficacia.
2. Emplear el modelado experto.
3. Proporcionar retroalimentación (modelo de evaluación).
4. Construir la autoeficacia en vez de disminuir las expectativas.
5. Fomentar la autorregulación.
6. Examinar las expectativas del profesor y de los alumnos.
7. Incorporar la evaluación con referencia a criterios explícitos.
8. Ofrecer razones que motiven de modo intrínseco para realizar una tarea.
9. Desarrollar en los alumnos habilidades de búsqueda de información.
10. Organizar la instrucción de forma que favorezca la construcción del conocimiento.
11. Crear una clase que piense

La metodología propuesta contiene estrategias didácticas secuenciadas en un contexto de 80 horas lectivas (8 créditos) con ejercicios y actividades complementarias que pueden promover la reflexión sobre las prácticas de TI y ayudar a los profesores de reciente incorporación (que no necesariamente son intérpretes profesionales) a buscar y sistematizar el material didáctico y las

actividades prácticas que se pretenden realizar. A este respecto, las reflexiones planteadas sobre metodologías de la enseñanza y las estrategias didácticas propuestas pueden constituir un punto de partida.

También pueden ser el punto de partida de un trabajo a más largo plazo en el que se buscara sistematizar la formación de formadores. En el área de traducción se están publicando trabajos interesantes sobre la formación de formadores. También en el área de interpretación se hace necesario. Además el trabajo presentado puede constituir una base de reflexión para la formación especializada de intérpretes de conferencias, que tendría que plantearse como una formación de postgrado, atendiendo a las recomendaciones tanto de las organizaciones nacionales e internacionales de intérpretes como del *European Language Council.*

MENÚ SALIR

Bibliografía

MENÚ SALIR

BIBLIOGRAFÍA FORMADA

Esta bibliografía formada aparece organizada en dos grandes apartados. El primero forma la bibliografía principal y está dividido en tres bloques que contienen las fuentes utilizadas en la elaboración de la tesis. Se trata de monografías, publicaciones, capítulos de libros y artículos citados en el marco teórico de la tesis y la propuesta metodológica. Los tres bloques abarcan los grandes ejes de la tesis: la especificidad de la interpretación, la didáctica de la interpretación y la instrucción y, finalmente, los procesos cognitivos y la psicología cognitiva.

El segundo apartado corresponde a la bibliografía complementaria y recoge las referencias de las obras consultadas para la elaboración de las tesis, aunque no se hayan citado expresamente. Está subdividido en cuatro subapartados. Los tres primeros coinciden con los tres ejes centrales de la tesis. El último subapartado recoge manuales de redacción y estilo.

La estructura de la bibliografía queda como sigue:

1. Bibliografía principal

1.1 Monografías, capítulos de libro, y artículos sobre la teoría de la interpretación, la especificidad de la interpretación simultánea, las investigaciones realizadas sobre interpretación y las aptitudes en la interpretación.

1.2. Monografías, capítulos de libro, y artículos sobre la didáctica de la interpretación, la didáctica en general, y la cultura del aprendizaje.

1.3. Monografías, capítulos de libro, y artículos sobre la teoría y práctica de la psicología cognitiva, los procesos cognitivos y la psicolingüística.

2. Bibliografía complementaria

2.1. Obras de referencia sobre la teoría de la interpretación.

2.2 Obras de referencia sobre la didáctica de la interpretación y la didáctica.

2.3 Obras de referencia sobre la psicología cognitiva y los procesos cognitivos.

2.4. Manuales de redacción y estilo

1. BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL

1. Monografías, capítulos de libro, y artículos sobre la teoría de la interpretación, la especificidad de la interpretación simultánea, las investigaciones realizadas sobre interpretación y las aptitudes en la interpretación.

BARIK, H.C. (1973) "Simultaneous Interpretation : temporal and quantitative data". *Language and Speech*, 16, pp. 237-270.

-------(1994) "A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation" en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 121-137.

BERTONE, L. (1988) *En torno de Babel. Estrategias de la interpretación simultánea*, Hachette, Buenos Aires.

BOWEN, M. (1994) "Interpreting studies and the history of the profession", en Dollerup, C., Loddegaard, A., (eds.), *Teaching translation and interpreting 2 : Insights, aims, visions* . John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 167-173.

CHERNOV, G. (1978) *Теория и практика синхронного перевода. (Teoría y práctica de la interpretación),* междунар. отношения.

-------(1994) "Message redundancy and message anticipation in simultaneous interpreting" en en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 139-154.

DARO, V. (1990) "Voice frecuency of languages during simultaneous interpretation" *The Interpreters' Newsletter*, 3, 88-92.

-------(1994) "Non-linguistic factors influencing simultaneous interpretation" en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 249-272.

-------(1995) "Attentional, Auditory and Memory Indexes as Prerequisites for Simultaneous Interpreting", en Tommola, J. (ed.), *Topics in Interpreting Research,* University of Turku Press, Turku, pp. 3-10.

GERVER, D., WALLACE SINAIKO, H., (eds.) (1978), *Language, Interpretation and Communication : NATO Symposium on Language, Interpretation and Communication,* Plenum Press, New York.

GILE, D. (1990) "Perspectives de la Recherche de l'Enseignement de l'Interprétation", en Gran, L., Taylor, C., (eds.), *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation : Round Table on Interpretation Research,* Campanotto, Udine, pp. 27-41.

-------(1991) "The processing capacity issue in conference interpretation", *Babel* 37, pp. 15-27.

------(1994) "Methodological aspects of interpretation and translation research", en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp 39-56.

-------(1995b) *Regards sur la Recherche en Interprétation de Conférence,* Presses Universitaires de Lille.

DILLINGER, M. (1994) "Comprehension during interpreting: Whar do interpreters know that bilinguals don't?" en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 155-190.

JONES, R. (1997) *Conference interpreting explained*. St. Jerome Publishing, Manchester.

LEDERER, M. (1981) *La traduction simultanée*. Minard Lettres modernes. Paris.

MOSER, B.(1976), *Simultaneous Translation : Linguistic, Psycholinguistic and Human Information Processing Aspects.* PhD thesis, University of Innsbruck.

MOSER, B. (1994) "Paradigms gained on the art of productive disagreement", en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp.17-23.

SCHOLDAGER, A. (1995) "An Exploratory Study of Translational Norms in Simultaneous Interpreting : Methodological Reflections.", *Hermes* 14, 65-87.

SELESKOVITCH, D. (1965) "Problèmes de l'interprétation". *L'Interprète*, 4.

------- (1968) *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication,* Lettres Modernes Minard, Paris.

-------- (1975) *Langage, langues et mémoire*. Paris.

------- (1978) "*Language and Cognition*", Gerver, D., Sinaiko, H.W. (eds.) pp. 333-341.

-------- (1989) "*Teaching conference interpreting*", en Gaddis Rose M. (ed.), pp. 65-89.

SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER (1984) *Interpréter pour traduire*. Didier Érudition. París.

CE. MEMO/06/174. *La interpretación: ¿cuál es la situación dos años después de la ampliación?*

1.2. Monografías, capítulos de libros, artículos publicados sobre didáctica de la interpretación, didáctica y la cultura del aprendizaje

ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar.* Madrid, Santillana

ALONSO TAPIA, J. (Ed.) (1992) *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención.* Madrid. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

ARIAS, J.M. (2006), "Clases prácticas" en M. de Miguel Díaz, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza editorial. Madrid

DE MIGUEL DIAZ, M. (coord.) (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza editorial. Madrid.

GARCÍA JIMENEZ, E. (2006), "Prácticas externas" en M. de Miguel Díaz, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza editorial. Madrid

GERVER, D., LONGLEY, P., LONG, J., LAMBERT, S. (1984) "Selecting Trainee Conference Interpreters : A preliminary Study", *Journal of Occupational Psychology*, 57 :1, pp. 17-31.

GERVER, D., LONGLEY, P., LONG, J., LAMBERT, S. (1989) "Selection tests for trainee conference interpreters.", *Meta,* 34:4, pp 724-735.

GILE, D. (1992) "Basic theoretical Components in Interpreter and Translator Training", en Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds), *Teaching Translation and Interpreting,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, 185-193.

-------(1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia.

IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. (2007) *La didáctica de la interpretación de conferencias: teoría y práctica,* Editorial Comares, Granada.

ISHAM P. W. (1994) "Memory for sentence form after simultaneous interpretation: evidence both for and against deverbalization." en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 191-212.

KEISER, W. (1966) "Le premier colloque international sur l'enseignement de l'interprétation, ses principes et ses méthodes". *L 'Interprète,* 2.

-------(1971) "Les écoles d'interprétation et de traduction répondent-elles à ce que la profession et les employeurs en attendent ?", *L'Interprète,*1.

-------(1978) "Selection and training of conference interpreters", en Gerver, D., Wallace Sinako, H., (eds.), *Language, Interpretation and Communication*. Plenum Press, New York.

KELLY, D. (2005) *A handbook for translator trainers*. St. Jerome Publishing, Manchester.

LAMBERT, S. (1988) "A human Information Processing and Cognitive Approach to the Training of Simultaneous Interpreters", en Hammond, D.L. (ed.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the American Translators Association,* Medford, pp. 379-387.

-------(1989) "La formation d'interprètes: la méthode cognitive". *Meta* 34 (4), 736-744

-------(1992) "Aptitude testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa", *Meta,* XXXVII, 2, 263-273.

-------(1994) "Simultaneous interpreters: one ear may be better than two". En S. Lambert y B. Moser-Mercer (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 319-329.

-------(2004) "Shared attention during sight translation, sight interpretation and simultaneous interpretation". *Meta 4*9 (2), 294-306.

LAMBERT, S. y MOSER, B. (eds.) (1994) *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia.

LONGLEY, P. (1978) "An Integrated Programme for Training Interpreters", Gerver, D. y Sinaiko, H.W. (eds.), *Language Interpretation and Communication*, Nato Conference Series, III, Plenum Press, New York, pp. 51-60.

------ (1989) "The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training", Gran, L., Dodds, J. (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine, pp.105-108.

DE MANUEL JEREZ, J. (2006), *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencia mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

MOSER, B. (1984) "Testing Interpreting Aptitude", Wills, W. y Thome, G. (eds.), *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting,* Gunter Narr Verlag Tübinge, Saarbrücken, pp. 318-326

-------(1985) "Screening Potential Interpreters", *Meta*, 30 :1, 97-100.

------ (1994) "Aptitude testing for conference interpreting: Why, when and how." En Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, 57-68.

------ (1997) "Beyond Curiosity: Can Interpreting Research Meet the Challenge", en Danks, et al. (eds.), *Cognitive Processing in Translation and Interpretation*, Sage, London.

NOVAK, J.D. y GOWIN, B.D. (1984) *Learning to learn.* Cambridge University Press. Cambridge.

POPLIN, M.S. (1988). "Holistic /constructivist principles of the teaching/learning process: implications for the field of learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 21, pp 401-416.

POZO MUNICIO, I (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Alianza Psicología y Educación

SELESKOVITCH, D., LEDERER, M. (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interpretation.* Didier Erudition, Luxembourg.

STIPEK, D.J. (1993). *Motivation to learn*. Boston, Allyn & Bacon.

VAN DAM, I.M. (1989). "Strategies of simultaneous interpretation: a methodology for the training of simultaneous interpreters". En: L. Gran y J. Dodds (Eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine, pp. 167-176.

1.3. Monografías, capítulos de libros, artículos publicados sobre la psicología cognitiva, los procesos cognitivos implicados en la tarea interpretativa y la psicolinguïstica.

ANULA, A. (1998) *El abecé de la psicolongüística,* Arco/Libros, Cuadernos de lengua española, Madrid.

ATKINSON, R. y SHIFFRIN, R. (1968) "Human memory: a proposed system and its control processes" en K.W. SPENCE y J.T. SPENCE (eds) *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory.* Nueva York, Academic Press.

BADDELEY, A. (1986) *Working memory*. Oxford, Oxford University Press.

BADDELEY, A, HITCH, G. (1974) "Working memory" en G.A. BOWER (ed.) *The psychology of learning and motivation*, vol. 8, Nueva York, Academic Press.

BADDELEY, A. (2000). "The episodic buffer: a new component of working memory?" *Trends in Cognitive Science*, 4, 417-423.

BANDURA, A. (1976). *Social learning theory*. Englewood-Cliffs, N.J., Prentice Hall.

-------(1986) *Social foundations of thought and action.* Englewood-Cliffs, N.J., Prentice Hall

-------(1993). "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148.

BANDURA, A. y WOOD, R. (1989). "Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation o complex decision-making". *Journal of Personality and Social Psychology,* 56, pp. 805-814.

BECHTEL, W., GRAHAM, G. (eds.) (1998) *A companion to cognitive science*. Blackwell Publishers, Oxford.

BOWER, G. (1975) "Cognitive psychology: an introduction." En W.K. ESTES (ed.) *Handbook of learning and cognitive processes*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

BRUNING, R., SCHRAW, G. Y RONNING R. (2002) *Psicología cognitiva e instrucción.* Versión de Celina González. Alianza Editorial. Madrid.

CARPENTER, P.A., MIYAKE, A, JUST, M.A. (1995) "Language comprehension: sentence and discourse processing." *Annual Review of Psychology*, 46, pp.91-120.

CHANDLER, P. y SWELLER, J. (1990). "Cognitive load theory and the format of instruction." *Cognition and instruction*, 8, pp. 293-332.

CHERNOV, G (1995) "Language Specific versus Cognitive Aspects in Training Conference Interpreters", *The Elsinore Conference,* 9-11 Junio 1995, Dinamarca.

CHOMSKY, N. (2000) *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press, Cambridge.

DANEMAN, M. y CARPENTER, P. (1980) "Individual differences in working memory and reading." *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 19, pp. 450-466.

DANKS, J.; SHREVE. G.; FOUNTAIN, S. y McBEATH, M. (eds) (1997) *Cognitive Processing in Translation and Interpretation,* Sage, London.

DARÓ, V., LAMBERT, S., FABBRO, F. (1996) "Conscious Monitoring of Attention during Simultaneous Interpretation", *Interpreting* 1(1), pp. 101-124.

GARCIA MADRUGA, J.A. GUTIÉRREZ, et.al. (1996) "Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas" *Actas de la 1ª reunión sobre Aprendizaje y Comprensión de textos,* UNED, Madrid.

GARCÍA MADRUGA, J.A., ELOSÚA, R. GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, F. LUQUE, J.L y GÁRATE, M. (1999) *Compresión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

GILE, D. (1997) "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem", en Danks, et al. (eds.), *Cognitive Processing in Translation and Interpretation*, Sage, London, pp. 196-214.

-------(2003): "Cognitive investigation into conference interpreting: features and trends". En Collados, A. y J.A. Sabio (eds.), *Avances en la investigación sobre interpretación.* Comares, Granada.pp 1-27.

HEALY, A. y MACNAMARA, D. (1997) "Verbal Learning and Memory: Does the Modal Model Still Work?" *Annual Review of Psychology*, Vol 47, pp 143-172

JUST, M.A., CARPENTER, P. (1987) *The psychology of reading and language comprehension.* Massachusetts, Allyn and Bacon.

-------(1992) "A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory" *Psychological review*, vol.99, 1, 122-149.

KING, J y JUST, M.A. (1991) "Individual differences in syntactic processing: the role of working memory." *Journal of Memory and Language*, 30, 580-602.

KINTSCH, W. (1992) "A cognitive architecture for comprehension." En H.L. Pick, Jr. P. Van den Broek, & D.C. knill (Eds.), *Cognition: conceptual and methodological issues.* Washington DC: Amercian Psychological Association. Pp. 143-164.

KINTSCH, W., WELSH, D. (1991) "The construction-integration model : A framework for studying memory for text. En W .E. Hockley, y S. Lewandowsky (ed.), *Relating theory and data : Essays on human memory in honor of Bennet B. Murdock.* Hillsdale, N.J. Erlbaum, 367-386.

LEON, J.A. y GARCIA MADRUGA, J.A. (1991) "Memoria y comprensión de textos" en Ruiz-vargas, J.M., *Psicología de la memoria.* Alianza Psicología, Madrid.

MIYAKE, A., JUST, M.A. y CARPENTER, P. (1994) "Working memory constraints on the resolution of lexical ambiguity: maintaining multiple interpretations in neutral contexts." *Journal of Memory and Language*, 33, 175-202.

PADILLA, P. (1995). "Procesos de memoria y atención: hacia una teoría cognitiva de la interpretación" *Sendebar,* 6, Granada, pp. 55- 66

PADILLA, P., BAJO, M.T., CAÑAS, J.J., PADILLA, F. (1995) "Cognitive Processes of Memory in Simultaneous Interpretation", en Tommola, J. (ed), *Topics in Interpreting Research,* University of Turku Press, Turku, pp. 61-71.

PERALBO, M., GÓMEZ, B. et. al. (1998) *Desarrollo del lenguaje y cognición.* Pirámide, Madrid.

ROSENBERG, S. y W.E. LAMBERT (1974) "Contextual constraints and the perception of speech", *Journal of Experimental Psychology,* 102, pp 178-180.

RUIZ-VARGAS, J.M. (1991) *Psicología de la memoria.* Alianza Psicología, Madrid.

SHREVE, G. y DIAMOND B. (1997) "Cognitive Processes in Translation and Interpreting: Critical Issues", en Danks, et al. (eds.), *Cognitive Processing in Translation and Interpretation*, Sage, London. pp. 233-251.

SHREVE, G. (1997) "Cognition and the Evolution of Translation Competence", en Danks, et al. (eds.), *Cognitive Processing in Translation and Interpretation*, Sage, London, pp. 120-136.

STANOVICH, K. E. (1990). "Concepts in developmental theories of reading skill: cognitive resources, automacity and modularity", *Developmental Review*, 10, pp 72-100.

TOMASELLO, M. (1998) "Cognitive linguistics" en BECHTEL, W., GRAHAM, G. (eds.) *A companion to cognitive science*. Blackwell Publishers, Oxford.

2. BILBIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

2.1. Obras de referencia sobre la teoría de la interpretación.

ALTMAN, J. (1985) "Interpreting and Communicating : Problems for the Student", en Thomas, N., Towell, R., (eds.), *Interpreting as a Language Teaching Technique*, CILT, London, pp. 13-19.

ANDERSON L. (1994) "Simultaneous interpretation: contextual and translation aspects" en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 101-120.

BAIGORRI, J. (2000). *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nüremberg*. Granada, Comares.

BLASCO MAYOR, M.J. (2007) *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias,* Editorial Comares, Granada.

BOWEN, D. y M. (1989) "Aptitude for Interpreting", en Gran, L., Dodds, J., (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine, pp.109-125.

BÜHLER, H. (1989) "Discourse Analysis and the Spoken Text- A critical analysis of the performance of advanced interpretation studies", en Gran, L., Dodds, J., (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine, pp. 131-137.

COLLADOS AIS, A. (1998) *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal,* Comares. Granada.

COLLADOS, A., M.M. FERNÁNDEZ y D. GILE (eds.) (2003): *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación.* Comares, Granada.

COLLADOS AÍS, A. y J.A. SABIO PINILLA (eds.) (2003): *Avances en la investigación sobre interpretación.* Comares, Granada.

FABBRO, F., GRAN, L. "Polyglossia and simultaneous interpretation" en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 273-317.

FÉLIX FERNÁNDEZ, L., ORTEGA ARJONILLA, E. (coord.) (1997) *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*, Málaga.

FÉLIX FERNÁNDEZ, L., ORTEGA ARJONILLA, E. (coord.) (1998) *II Estudios sobre traducción e interpretación*, tomo II, CEDMA, Málaga.

HAMMOND, D.L. (ed.) (1988), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the American Translators Association,* Medford.

HATIM, B. y MASON, I. (1997), *The translator as communicator*. Routledge, London.

HERBERT, J. (1965) *Manuel de l'interprète*, Georg, Ginebra.

KADE, O., CARTILIERRI, C. (1971) "Some methodological Aspects of Simultaneous Interpreting*". Babel,* 17 :2.

ORTEGA HERRAEZ, J.M. (2006), *Análisis de la práctica de la interpretación judicial en España: el intérprete frente a su papel profesional.* Tesis doctoral, Universidad de Granada.

PARRA GALIANO, S. (2005), *La revisión de traducciones en la traductologías: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudios de casos y propuestas de investigación.* Tesis doctoral, Universidad de Granada.

PÖCHHACKER, F. (1992) "The role of theory in simultaneous interpreting". En Dollerup, C. y A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 1: training, talent and experience,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 211-220.

RUIZ ROSENDO, L. (2006), *La interpretación de conferencia y la comunicación especializada en el ámbito de la medicina: estudio de la situación en España*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

SNELL-HORNBY, M., PÖCHHACKER, F., KANDL, K., (eds.) (1994) *Translation Studies : An Interdiscipline.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia.

STEINER, G. (1980). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica. México.

2.2 Obras de referencia sobre la didáctica de la interpretación y la didáctica.

ALTMAN, J. (1994) "Error analysis in the teaching of simultaneous interpreting : a pilot study", en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp 25-38.

ARJONA - TSENG, E. (1994) "A psychometric approach to the selection of translation and interpreting students in Taiwan. " en Lambert, S., Moser, B. (eds.), *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 69-86.

BALLESTER, A., JIMENEZ, C. (1992) "Approaches to the teaching of interpreting: Mnemonic and analytic strategies" en Dollerup, C., Loddegaard, A., (eds.), *Teaching Translation and Interpreting : training, talent and experience ,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, 211-220.

COSSON, L. (1989) "Vers une approche Originale de la Formation d'Interprétes de Conférences : la Méthode Structuro-Globale-Audio-visuelle", en Gran, L., Dodds, J. (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine, pp. 209-212.

DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G. y RYAN, R.M. (1991). "Motivation and education: The self-determination perspective", *Educational Psychologist,* 26, pp. 325-346.

DEJEAN-LE FEAL, K. (1981) "L'enseignement des méthodes d'interprétation", en Deslisle, J. (ed.), *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction,* Presses Universitaires d'Ottawa, Ottawa, pp. 75-98.

DELISLE, J., (ed.) (1981) *L'enseignement de l'Interpretation et de la Traduction*, Editions de l'Université d'Ottawa, Ottawa.

DODDS, J. (1989) "Linguistic Theory Construction as a Premise to a Methodology of Teaching Interpretation", en Gran, L., Dodds, J., (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine, pp. 17-20.

DOLLERUP, C., LODDEGAARD, A. (eds.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting 1: training, talent and experience* , John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia.

---------- (1994) *Teaching translation and interpreting 2: Insights, aims, visions.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia.

DOLLERUP, C., APPEL, V. (eds.) (1996) *Teaching translation and interpreting 3 : New horizons.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia.

DOWNING ROTHWELL, A., MOYA GUIJARRO, A.J., ALBENTOSA HERNÁNDEZ, J.I. (1998) *Patterns in discourse and text. Ensayos de análisis del discurso en lengua inglesa*. Colección estudios. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

ELVIRA, A. (1996). "La memoria del intérprete: aspectos pedagógicos". *Sendebar, 7,* Granada.

GADDIS ROSE, M. (ed.) (1989), *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy Strategies.* ATA Scholarly Monograpgh Series III. SUNY, Binghampton

GARRIDO GUTIERREZ, I. (1997) "La motivación: mecanismos de regulación de la acción." *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. 3, nº 5-6.

GILBER T, I. (2002) *Essential motivation in the classroom*. Londres. Routledge. Trad. cast de Roc Filella Escolà: *Motivar para aprender en el aula*. Barcelona. Ediciones Paidós educador, 2005.

GINGIANI, A.. (1990). "Reliability of Aptitude Testing: A Preliminary Study". L. Gran and C. Taylor, eds. *Aspects of Applied and Experimental Research in Conference Interpretation*. Campanotto, Udine.

GRAN, L. (1989) "Interdisciplinary Research on Cerebral Asymmetries : Significance and Prospects for the Teaching of Interpretation", en Gran, L., Dodds, J., (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine, 93-100.

GRAN, L., DODDS, J., (eds.) (1989), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine.

GRAN, L., TAYLOR, C., (eds.) (1990), *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation*. Campanotto Editore, Udine.

GRIFFITHS, B. (1987) "Training Translators and Interpreters", en Picken, C., (ed.), *ITI Conference,* Londres, pp. 31-43.

HATIM, B. (1984) "Discourse/Text Linguistics in the Training of Interpreters", en Wills, W., Thome, G. (eds.), *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting,* Gunter Narr Verlag Tübinge, Saarbrücken, pp. 298-308.

HARRIS, B. (1992) "Teaching interpreting: a Canadian experience". " en Dollerup, C., Loddegaard, A., (eds.), *Teaching Translation and Interpreting : training, talent and experience ,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, 259-268.

KALINA, S. (1992) "Discourse Processing and Interpreting Strategies : an Approach to the Teaching of Interpreting.", en Dollerup, C., Loddegaard, A., (eds.), *Teaching Translation and Interpreting : Training, Talent and Experience.* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp.251-257.

------- (1994) "Analyzing interpreters' performance : methods and problems", en Dollerup, C., Loddegaard, A., (eds.), *Teaching translation and interpreting 2 : Insights, aims, visions* . John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 225-232.

KHARMA, N. (1984) "Designing a Postgraduate Course in Translation and Interpretation", en Wilss, W., Thome, G. (eds), *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting,* Gunter Narr Verlag Tübinge, Saarbrücken, 221-231.

KURZ, I. (1989) "The use of Videotapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training", en Gran, L., Dodds, J. (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation,* Campanotto Editore, Udine, pp. 213-215.

-------- (1992) "Shadowing exercices in interpreter training" en Dollerup, C., Loddegaard, A., (eds.), *Teaching Translation and Interpreting : training, talent and experience ,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia

LANG, M. (1992) "Common Ground in Teaching Translation and Interpreting : Discourse Analysis Techniques", en Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.),

Teaching Translation and Interpreting, John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 205-210.

MARTIN, A., PADILLA, P. (1992) "Semejanzas y Diferencias entre Traducción e Interpretación: Implicaciones Metodológicas", *Sendebar,* Vol 3, 175-184.

MARTIN, A. Y M. ABRIL (2003): "Teaching interpreting: some considerations on assessment". En Collados, A., M.M. Fernández (eds.) *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación.* Comares, Granada), pp. 197-207.

NAMY, C. (1978) "Reflections on the training of simultaneous interpreters : a metalinguistic approach", en Gerver, D., Sinaiko Wallace, H. (eds.), *Language, Interpretation and Communication : NATO Symposium on Language, Interpretation and Communication,* Plenum Press, New York, 25-33.

NEUBERT, R. (1970) "Semiotic Aspects of the Training of Interpreters and Translators". *Linguistische Arbeitsberichte*, 2, Leipzig.

PARK, W. (1990) *Translator and Interpreter Training in the USA : A Survey,* American Translators Association, New York.

PEARL, S. (1995) "Lacuna, Myth and Shibboleth in the Teaching of Simultaneous Interpreting", *The Elsinore Conference*, 9-11 Junio 1995, Dinamarca.

PÖCHHACKER, F. (1999) "Teaching practices in simultaneous interpreting". En *The Interpreters's Newsletter:* 9, pp 157-176.

---------- (1999) "Research and Training in Interpreting Studies". En *Actas de las III Jornadas de Traducción en Vic. Universidad de Vic,* pp. 249-250.

RENFER, C. (1992) "Translator and Interpreter Training : a Case for a two-tier System", en Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.), *Teaching Translation and Interpreting,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 173-184.

SETTON, R. (1994) "Experiments in the Application of discourse studies to interpreter training", en Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.), *Teaching translation and interpreting 2 : Insights, aims, visions* . John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 183-198.

SHLESINGER, M. (1999) Research as a component of skill-oriented teaching. En *Actas de las III Jornadas de Traducción en Vic. Universidad de Vic,* pp. 251-254.

SHUY, R. (1986) "A Sociolinguistic View of Interpreter Education", *Conference of Interpreters Trainers. New Dimensions in Interpreter Education : Curriculum and Instruction.* Chery Chase, Maryland, November 6-10, pp. 30-40.

SOLER CAAMAÑO, E. (2006), *La calidad en formación especializada en interpretación: Análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un postgrado de interpretación de conferencia médica.* Tesis doctoral, Universidad de Pompeu Fabra.

STRANIERO SERGIO, F. (1998) "Pedagogic context vs. Communicative context in the teaching of interpretation and psychological problems", en Félix Fernández, L., Ortega Arjonilla, E. (coord.) pp. 833-840.

THOMAS, N. y TOWELL, R., (eds.) (1985), *Interpreting as a Language Teaching Technique,* CILT, London.

TOMMOLA, J. (ed..) (1995), *Topics in Interpreting Research,* University of Turku Press, Turku.

TOMMOLA, J., LINDHOLM, J. (1995) "Experimental Research on Interpreting : Which Dependent Variable ?", en Tommola, J. (ed..), *Topics in Interpreting Research,* University of Turku Press, Turku, pp 121-133.

TORRES DIAZ, M.G. "La enseñanza de la interpretación desde sus orígenes a la actualidad". En Félix Fernández, L., Ortega Arjonilla, E. (coord.), pp. 585-589

VIAGGIO, S. (1989) "Teaching beginners the Blessing of Compressing (and how to safe a few lives in the process)", *ATA*, 30th, 189-203.

WILSS, W., THOME, G., (eds.) (1984) *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting,* Gunter Narr Verlag Tübingen, Saarbrücken.

2.3 Obras de referencia sobre la psicología cognitiva y los procesos cognitivos.

ADAMOWICZ, A. (1989) "The Role of Anticipation in Discourse : Text Processing in Simultaneous Interpreting", *Polish Psychological Bulletin,* 20(2), pp.153-160.

ALEXIEVA, B. (1992) "The optimum text in simultaneous interpreting: a cognitive approach to interpreter training" en DOLLERUP, C., LODDEGAARD, A. (eds.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting 1: training, talent and experience ,* John Benjamin's, Amsterdam/Philadelphia, pp. 221-229.

AUDI, R. (1998). *Epistemology. A contemporary introduction to the theory of knowledge.* Routledge. London.

DANCETTE, J. (1997) "Mapping Meaning and Comprehension in Translation", en Danks, et al. (eds.), *Cognitive Processing in Translation and Interpretation*, Sage, London, pp. 77-103.

DIRVEN, R. y VERSPOOR, M. (red.) (1999) *Cognitieve inleiding tot taal en taalwetenschap.* Acco, Leuven.

ESTES, W. K. (ed.) (1975) *Handbook of learning and cognitive processes*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

FERNANDEZ, H. (2000) "Memoria humana (1ra. parte) estructuras y procesos: el modelo multi-almacén." *Psicología y Psicopedagogía*, Nº 4.

GRAHAM, S. (1991). "A review of attribution theory in achievement contexts." *Educational Psychology Review*, 3, pp. 5-39.

DE GROOT, A.M.B. (1997) "The Cognitive Study of Translation and Interpretation : Three Approaches", en Danks, et al. (eds.), *Cognitive Processing in Translation and Interpretation,* Sage, London, pp. 25-56.

HOCKLEY, W .E. y S. LEWANDOWSK (ed.) (1991) *Relating theory and data : Essays on human memory in honor of Bennet B. Murdock.* Hillsdale, N.J. Erlbaum.

LUDLOW, P. (ed.) (1997) *Readings in the Philosophy of Language,* MIT Press, Cambridge.

MACWHINNEY B. (1997) "Simultaneous Interpretation and the Competition Model", en Danks, et al. (eds.), *Cognitive Processing in Translation and Interpretation*, Sage, London, pp 215-232.

MAYOR, J, SUENGAS, A Y GONZÁLEZ MÁRQUEZ, J. (1995) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar,* Editorial Síntesis, Madrid.

PICK, H. L., J. P. VAN DEN BROECK y D.C. KNILL (Eds.), *Cognition: conceptual and methodological issues.* Washington DC: Amercian Psychological Association.

SANCHEZ MEDINA, J.A y DE LA MATA BENÍTEZ, M (1998). *Psicología de la memoria. Prácticas experimentales.* Sevilla. Algaida

SETTON, R. (1997) *A pragmatic theory of simultaneous interpretation, a cognitive-pragmatic analysis.* John Benjamin's. Amsterdam/Philadelphia.

K.W. SPENCE y J.T. SPENCE (eds) *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory.* Nueva York, Academic Press.

TOMMOLA, J., HYÖNÄ, J. (1996) "The Effect of Training on Cognitive Load during Simultaneous Interpreting". *Proceedings of the XIVth Conference of FIT.*

2.4. Manuales de redacción y estilo

SECO, M., ANDRES, O., RAMOS, G. (1999). *Diccionario del Español actual*. Santillana. Madrid.

SIERRA BRAVO, R. (1996). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Paraninfo. Madrid.

Anexos

MENÚ SALIR

Anexo A1: Corpus del material didáctico utilizado para el trabajo de campo en la segunda fase

MENÚ SALIR

Bloque temático 1: Derechos humanos
Cooperación humanitaria
SIDA/VIH

MENÚ SALIR

Texto 1: Remarks by Mrs. Sadako Ogata, United Nations High Commissioner for Refugees at the UN Security Council

Remarks by Mrs. Sadako Ogata, United Nations High Commissioner for Refugees at the UN Security Council

(New York, 28 April 1997)

Mr. President,

Let me start by thanking you and the Security Council for the strong support you have consistently shown for refugees all over the world, but particularly for those in the Great Lakes Region. The last time I had the privilege of addressing the Council was October 25. Already then, I briefed you on the fighting which was spreading in eastern Zaire and on the fact that Rwandan and Burundian refugees were abandoning the camps and fleeing for safety.

Although 1.2 million Rwandan refugees have returned from Zaire and Tanzania in the last six months, the plight of the large numbers who stayed behind in eastern Zaire has remained as precarious as before - fleeing armed attack and facing hunger and illness in the Zairean rain forest. My colleagues have also described our uphill battle - making desperate efforts to reach the refugees, carrying out impossible negotiations with the rebel forces and overcoming nightmarish logistical hurdles - to bring life-sustaining assistance, but finding that the refugees have been forced to flee once again as fighting spread to the makeshift camps of Shabunda, Tingi Tingi and now Lula and Kasese. We do not yet know how many lives have been lost through exhaustion, war or outright killing. In addition, an unknown number of Zairians have been displaced by the conflict.

As you are well aware, events since last week took another dramatic and upsetting turn. After we located between 80,000 and 100,000 refugees south of Kisangani, urgent life saving assistance was given and we succeeded in significantly lowering the mortality rate. Our efforts to repatriate the most vulnerable persons by air were repeatedly obstructed. Once again, the refugees were forced to flee following attacks on the camps allegedly by the local population responding to an inflammatory information campaign by Alliance forces. For four days access to the camp was banned. When we were allowed to return, we found only abandoned huts, but no refugees. Among those who disappeared were 9,000 children and other especially vulnerable people who were in no position to walk long distances. Their fate we still have to ascertain.

Mr. President,

Following the strong statements made by the President of the Security Council, the Secretary-General and various government leaders, Mr. Kabila arrived in Kisangani on Sunday, where long and strenuous negotiations took place between

him and representatives of the UN humanitarian agencies, the European Union, and non-governmental agencies. We succeeded in obtaining a commitment from Mr. Kabila to cooperate in the repatriation of the remaining refugees from eastern Zaire. During a subsequent news conference, Mr. Kabila said that he attaches two conditions to the repatriation -- that it be conducted by air directly from Kisangani to Kigali, and that the repatriation be completed within 60 days beginning May 1. This morning, my colleagues have negotiated the use of two additional destinations in western Rwanda, Gisenyi and Gyangugu.

Although I welcome this development, there is no doubt that the 60-day deadline presents us with a daunting task. We face huge obstacles. The refugees are scattered again and we need time to locate and transport them to Kisangani. For this we must have freedom of movement and unimpeded and safe access. Security guarantees for humanitarian workers are essential and the refugees must be protected from attack as they emerge from the forest. Equally important, we need your continuing commitment to keep the pressure on all parties to help us carry out this operation. In this context, I would like to express my appreciation for the efforts of Ambassador Sahnoun to bring the parties together and negotiate a settlement. It is vital that humanitarian and human rights concerns are prominent on the agenda of the political discussions.

I wish to raise two further issues which are of deep concern to us. The first relates to reports from a number of sources that abuses have been committed against refugees not only in the camps, but also in areas closer to Goma and Bukavu. The most recent is a report of an attack on and an abduction of children and their families from a pediatric hospital near Bukavu. My Office has previously approached the Alliance about alleged human rights abuses. I repeatedly appealed against armed attacks on refugees since the beginning of the offensive, particularly after I visited Tingi Tingi camp in February. I am disturbed about the apparently organized and systematic attacks on refugees who approach our reception and transit centers requesting to be repatriated, and about reports that locals are prevented from helping refugees and being forced instead to chase them away. I wrote to Mr. Kabila asking for assurances that such reports are unfounded or, if they are confirmed, to take urgent measures to prevent repetition. I understand, Mr. Kabila has agreed to the dispatch of a mission of human rights investigators which will require the fullest co-operation of the Alliance to carry out its very difficult task.

Second, we have also heard that armed groups are moving much deeper into Zaire. Some have reached the Angolan border. They are said to include ex-Far members who are threatening local Zaireans. From the point of view of my Office, they may be excluded from refugee protection. While the primary responsibility of dealing with such groups falls on the country of asylum, given the precarious situation in Zaire today, the international community should carefully examine what can be done with this group.

In Burundi we continue to be gravely concerned over the coerced regrouping of civilian populations, including many returnees. This policy violates human rights and humanitarian principles and provides no guarantee of security against armed conflict. The regrouped populations can no longer feed themselves and are in dire need of assistance, but humanitarian agencies are facing a difficult dilemma. Under these circumstances meeting the humanitarian needs of the regrouped population implies compromising with the military strategy of the government. I believe that international responses to humanitarian crises must be principled. At the very least the Government should be required to set measurable benchmarks for the treatment of this population and for the progressive closure of the camps.

Elsewhere in Africa my Office has been making preparations for large scale repatriation to Sierra Leone and Liberia. In Liberia, we are co-operating closely with ECOWAS and others. There are some 700,000 Liberian refugees, 25 per cent of the population, in Cote d'Ivoire and Guinea. We will of course assist those who wish to return in time for the elections, but some have a wait and see attitude. From the perspective of large scale repatriation, the election time frame is too short. The decision of neighbouring countries not to allow refugees to register means that many of them will not have a chance to participate in the elections. In our view, refugees should have been given a chance to vote in their asylum countries. Logistical constraints in the rainy season are another reason why repatriation will need more time.

Talking of repatriation, let me now turn to Bosnia and Herzegovina which I visited two weeks ago. Out of the original 2.2 million refugees and internally displaced persons, approximately 520,000 have found a durable solution, mostly through integration in asylum countries or through return or relocation to so-called 'ethnic majority areas' since the signing of the Dayton Peace Agreement. Further progress in these majority returns depends on accelerated reconstruction efforts in 39 targeted areas for return, identified by my Office. Majority return is therefore a question of greater resource mobilisation and quicker implementation.

Mr. President,

The greatest challenge is the return to 'minority' areas. Only 10,000 of such returns have been allowed to take place, often with enormous effort on our side. While we try to initiate 'open cities' where minorities can return and multi-ethnic cultures can be recreated, some of the local leaders want to build new cities that are ethnically pure. My Office has decided to provide support and material assistance to municipalities and regions which accept minority returns and to withhold it in areas where minority returns are refused. At the Humanitarian Issues Working Group of the Peace Implementation Council last week in Geneva, there was strong support for setting such positive conditions for providing international assistance.

I am convinced that ethnic relocation and repopulation cannot be part of a solution for a peaceful and multi-ethnic Bosnia, unless it is voluntary. And it is genuinely voluntary when people can choose to go back to their homes. We will persist to make that choice possible. But if the leaders of the former Yugoslavia continue in peacetime what they pursued in wartime, we may fail and there is a high risk of hostilities resuming. At this critical moment, I ask the Council to keep this issue on its agenda to ensure that the peace process in Bosnia continues to move in a positive direction.

I have very much appreciated your Presidential Statement urging the government of Croatia to fully respect the rights of ethnic Serbs to stay in peace and, for refugees and displaced persons, to return to their place of origin in Croatia. Only then will the Croatian displaced be able to return finally to eastern Slavonia and will a new Serb refugee exodus to an already overburdened Yugoslavia be prevented. I have recently discussed the principle of two-way repatriation with President Tudjman with regard to Eastern Slavonia and an agreement was signed last week between the Croatian Government, UNTAES and my Office, which, when implemented should considerably facilitate such parallel returns. With President Milosevic, I discussed the need for a mechanism to plan and implement the repatriation of Serb refugees to Croatia in line with the normalization agreement between Croatia and the former Republic of Yugoslavia.

Mr. President,

Before concluding, I would like to draw the attention of the Council to the issue of staff security. I wish to appeal to you to make all out efforts to ensure the security of civilian humanitarian staff. Today my staff are undertaking risks higher than they have ever before confronted to save lives in conflict situations. My Office faces grave security risks in many parts of the world; 45 percent of our field duty stations are designated as non-family, versus 16 percent in 1992. I have proposed an in-depth examination of security and security-related stress to be addressed by the ACC this fall. I appreciate very much your recent Presidential Statement on staff security and solicit your continued backing.

Within the context of our operations in the Great Lakes Region and the former Yugoslavia, my Office has learned many lessons. First, the necessity of separating armed elements to maintain the civilian character of refugee camps is crucial and is the first responsibility of host states. Second, when protection in the country of asylum cannot be guaranteed due to armed conflict or insecurity in the refugee camps themselves or when asylum is denied, repatriation may have to be carried out under conditions which are neither strictly voluntary nor strictly safe. As in the Great Lakes region, return may be the ‘least worse option’ in a ‘no win situation’.

How should a humanitarian agency like mine position itself in and influence the ongoing complex developments?

For better or worse, humanitarian, political and security problems and their solutions are closely interlinked. Therefore, I reiterate my plea for better integrated approaches to international crisis management. Humanitarian action within a principled framework, far from being solely a question of international charity, can support peace efforts. In turn, humanitarian activities depend upon political and sometimes military action. This is why I have recently called for the establishment of a rapid deployment capability. Humanitarian actors should not be left alone to take unresolved political questions and dangerous security situations.

Protection of people, which is at the core of my mandate, does not mean simply the provision of emergency relief assistance but is based upon respect for the fundamental human rights of people. This means a security concept that puts human beings at its center.

Once again I appeal to the Council to continue addressing these issues which my colleagues and our partners face on a daily basis. On many occasions, we have benefited from the interventions of the Council and the pressure it can exert upon parties to a conflict to respect humanitarian law and human rights of threatened civilian populations.

Thank you.

Texto 2: Opening Statement by the United Nations High Commissioner for Refugees at the Forty-eighth Session of the Executive Committee of the High Commissioner's Programme

Opening Statement by the United Nations High Commissioner for Refugees at the Forty-eighth Session of the Executive Committee of the High Commissioner's Programme

(Monday, 13 October 1997)

Mr Chairman, Excellencies, Distinguished Delegates, Ladies and Gentlemen,

I am very pleased to welcome you to the forty-eighth session of the Executive Committee. I would like to say a special word of welcome to the delegations of Poland and South Africa. Their election as members of the Committee further enlarges the scope of international support for the work of my Office.

Ambassador Mchumo, let me warmly thank you for having chaired the Committee in the past year - a year during which the problems of refugees and other uprooted populations have been confronted, in new and often difficult ways, not only by my Office, but also by your country, the United Republic of Tanzania. At the same time, I would like to congratulate the officers of the new Bureau on their election. Ambassador Skogmo, your country has always firmly supported UNHCR and I look forward to working with you in the coming months.

Mr Chairman, the trends which I outlined last year have by and large continued. Hopefully, we are entering a period of declining refugee emergencies, and we can focus our efforts on solving some long-time refugee situations, mainly through repatriation. At the beginning of this year, there were 22.7 million persons of concern to UNHCR. This represented a decrease of 1.3 million from early 1996.

Economic difficulties in regions with a tradition of long term asylum are making local integration of refugees in host countries less easy to achieve. Resettlement remains a valid option for smaller numbers of refugees, although I must stress its increasing importance as an essential tool for sensitive protection cases. I am becoming more than ever aware that repatriation is the main solution, but it is indeed a complex and difficult undertaking. It is appropriate that the Executive Committee has decided to devote this year's general debate to repatriation challenges. I look forward to listening to your statements.

Let me start by reporting on several positive developments, particularly in Africa. This continent still hosts the largest number of refugees. It is in Africa, though, that the number of returns has also been the highest. After eight years of almost continued civil conflict, elections were held in Liberia on 19 July. We hope that this will facilitate the repatriation of some 500,000 Liberian refugees, some of whom are already returning spontaneously. UNHCR is stepping up measures to

assist returning refugees. I would like to commend once more several West African countries - particularly Côte d'Ivoire and Guinea - for the hospitality provided to Liberian refugees. I hope that the combination of generous asylum policies in host countries with the current trend towards peace in Liberia will result in an orderly repatriation, and enhance the hopes for a lasting peace, despite the fragility of the situation.

Meanwhile, the repatriation of Togolese refugees officially ended on 17 September: almost all of the approximately 300,000 refugees who fled in 1993 have now returned to their country. In Western Sahara, progress in peace negotiations led by the Secretary-General's Personal Envoy, opens up positive prospects - after 22 years - for the return of Sahraoui refugees from Algeria and Mauritania. If, by the end of the year, the return of 150,000 Malian refugees will be completed as planned, we shall be able to concentrate on reintegration activities to ensure the sustainability of this repatriation. In East Africa, the repatriation of Ethiopian refugees from Sudan is also expected to finish by the end of 1997 - thus far, almost 65,000 refugees have gone home. This is a very welcome development since some of these refugees had been hosted by Sudan for decades.

In Angola, recent positive political developments under the peace agreement between the Government and UNITA, such as partial demobilization and the extension of state administration, could result in organized repatriation becoming a reality in the coming months. In spite of the uncertain progress towards peace and stability until now, 114,000 of the 300,000 Angolan refugees have returned spontaneously. In the Horn of Africa, we conducted a successful pilot repatriation project from Ethiopia to north-western Somalia between February and July, assisting 10,000 Somalis to return home. This initiative has prompted thousands of others to return spontaneously and we hope that it will be followed by more returns to other parts of Somalia.

Elsewhere, the repatriation of Tajik refugees from Afghanistan restarted following the signature of a peace agreement in Moscow on 27 June. This led to the return of another 6,600 refugees to Tajikistan despite a difficult security situation in both countries. On the other hand, I am very concerned about the safety of 7,000 Tajik refugees remaining in Sakhi camp in Northern Afghanistan, whose repatriation is blocked by nearby fighting. I call upon the parties to the conflict to allow the refugees to return by the shortest route through Uzbekistan. In this regard, I welcome the decision of the Uzbek Government to cooperate fully with my Office in the repatriation of Tajik refugees.

Security constraints also affected operations in the North Caucasus, but over 20,000 internally displaced Chechens were assisted to return during the course of 1997 from the surrounding Republics in the Russian Federation. In Northern Iraq, internal conflict caused the flight of about 100,000 persons at the end of 1996, within and across the Iraqi borders. This displacement was quickly resolved,

while the situation of Turkish refugees of Kurdish origin, previously in the Atroush camp and now partly dispersed, still awaits a solution. I am also seriously concerned by military attacks on humanitarian convoys, which hamper the delivery of assistance in Northern Iraq. The repatriation from Bangladesh of refugees from Myanmar has continued - 24,000 more refugees have returned to the Rakhine State since I reported to you about this operation last year; we are now discussing with the Government of Bangladesh what solutions may be possible for the remaining 21,000 refugees who do not wish to return to Myanmar. The number of Vietnamese refugees had dropped to under 2,000, from a peak of 214,000, by the time of Hong Kong's return to China at the end of June. I felt honoured to be invited to witness this historic event.

In Central America, there has been progress on the repatriation of Guatemalan refugees from Mexico. Returns have picked up again in the last few months and at the end of the year the organized operation should end. Some 2,500 Guatemalan refugees are meanwhile being considered for naturalization in Mexico. I look forward to visiting both countries later this year.

I wished to highlight these positive developments because they underscore the fact that solutions to refugee problems - and voluntary repatriation in particular - are possible, and do occur. We must not lose sight of this even when we turn to some difficult challenges which confront us in other parts of the world. The situation in Afghanistan, for example, is particularly worrying. Continued civil conflict and measures restricting human rights and particularly the rights of women, have all but stopped the repatriation of Afghans from the Islamic Republic of Iran and from Pakistan, still the single biggest group of refugees worldwide. I should also mention the deadlock over organized repatriation which we have been facing in Eritrea during the past few months; continuing threats to the security of Sudanese refugees in camps in Northern Uganda; and the interruption imposed to the repatriation of Sierra Leonean refugees - indeed, the renewed outflow of persons from Sierra Leone - after the elected government of that country was deposed. Political stalemates continue to block the search for solutions in other countries - for example, in the case of over 90,000 Bhutanese refugees from Nepal.

I must also report at least two situations of new refugee influxes. Over 40,000 Cambodians have crossed the border into Thailand in recent weeks, fleeing renewed unrest in some provinces. On-going internal fighting in the Republic of Congo (Brazzaville) is causing the flight of thousands of refugees, particularly to the neighbouring Democratic Republic of the Congo. More people will be uprooted and displaced if this conflict is not brought very quickly to an end.

The greatest and gravest challenges to protection, however, have occurred in the Great Lakes region of Africa. Between 1994 and 1996, UNHCR assisted well over one and a half million Rwandans in camps in Tanzania and the former Zaire. At the heart of the challenges has been the inability or unwillingness of the

international community to separate those who deserved international protection from those who did not, to ensure the physical security of the former, and indeed to prevent the latter from violent acts threatening refugees and nationals alike.

You will recall that at the time of last year's Executive Committee meeting, with the support of some governments, we initiated efforts to try to prevent the impending conflict from engulfing the Kivu provinces and the refugee camps. But it was too late and the outbreak of civil war radically changed the situation. Approximately 600,000 Rwandans in former Zaire returned to their country over a period of a few days in November 1996, after the camps had been destroyed. Some weeks later, almost all Rwandans in Tanzania also returned to their country. Those left in Zaire (now the Democratic Republic of the Congo) fled westwards and dispersed in the forests. We requested an international military force to assist in rescuing refugees. The request was not met and rescue operations were conducted - often within conflict zones - by UNHCR in close cooperation with other UN agencies, the International Committee of the Red Cross and NGOs. This allowed another 250,000 Rwandans to return - of whom over 65,000 in a major airlift operation between May and September. Thousands of others, however, died in the forests: of hunger, exhaustion, disease, but also, violently, at the hand of military forces. Surviving Rwandans are now scattered in 11 Central African countries, including the Republic of Congo (Brazzaville), where fighting makes rescue operations increasingly arduous.

The return of about two million Rwandans since 1994 poses serious challenges, and their reintegration must be supported if we wish peace to be restored in the region. In Rwanda itself, my Office is actively engaged in reintegration activities and particularly in the shelter programme. UNHCR and UNDP have signed a Memorandum of Understanding, and a joint unit has been established between the two organizations, and the Government of Rwanda, to facilitate the integration of UNHCR activities into broader rehabilitation and development programmes. In asylum countries, especially Tanzania, but also to a certain extent the Democratic Republic of Congo, we have launched environmental and other rehabilitation programmes in areas where refugee camps had been located.

In Burundi, there has been very little progress towards peace and reconciliation, although it is essential to pursue negotiations aimed at resolving the conflict. In this context, UNHCR has not promoted repatriation, but has assisted refugees returning spontaneously, particularly to provinces considered relatively safe. A large number of refugees returned from former Zaire after the outbreak of war. Others followed the dispersed Rwandans, while Tanzania continues to host Burundi refugees in camps along the border - 230,000 according to a census carried out by UNHCR. The Government of Tanzania and UNHCR have recently conducted a joint mission to the border, to assess the implications of the presence of refugee camps for the security and stability of the area. The measures recommended by the mission to improve law and order in the camps must be given all possible support if events similar to those which occurred in former

Zaire a year ago are to be avoided. Tanzania also hosts over 70,000 refugees from the Democratic Republic of the Congo: a few weeks ago, UNHCR in cooperation with the two Governments began repatriating them by boat across Lake Tanganyika.

In the midst of this complex situation, UNHCR has tried to protect and assist refugees and returnees. The obstacles we faced and still face, however, seriously undermine our ability to carry out our protection mandate. My Office, particularly in the Democratic Republic of the Congo, was confronted with the excruciating dilemma of repatriating Rwandans to some unsafe areas in the west of Rwanda, or leaving them in the forests, where death was almost a certainty. No other choice could be offered to refugees. Moreover, access to refugees was frequently limited or denied. There were military attacks on refugee sites, and reports on gross human rights abuses and violence against refugees are still emerging. Proposals by UNHCR to identify and protect those with valid reasons for not returning, and to exclude those who do not qualify for international protection, have been thus far implemented only in Malawi and the Central African Republic, where eligibility determination was carried out by Governments. In Rwanda, the massive return from Tanzania and former Zaire contributed to tension and violence, particularly in western prefectures. Monitoring returnees has become increasingly difficult, and practically impossible in areas in the west since last February. Several national and expatriate staff of humanitarian agencies have been killed while attempting to work in these areas.

As a conclusion to this summary of events in the Great Lakes region, I wish to highlight two issues. First, I regret to note that the violation of human rights and humanitarian principles has become a pattern in the These developments should not lead us to the conclusion that it is necessary to revise or reform basic principles. The rights of refugees - asylum and non-refoulement - are the foundation of my mandate and I wish to reaffirm our non-negotiable commitment to defend and promote them. However, we must seek to apply the implementation of these principles in constructive, realistic and creative ways, in cooperation with states. Respecting principles in a manner which takes into account the legitimate concerns of states is possible, and can eventually foster solutions to refugee problems.

I realize that the balance between principles and interests is a complex one, especially in a situation of mass displacement across conflict lines. Even so, lessons can be drawn from our experiences. Had States fulfilled their responsibilities as stipulated by this very Committee, and supported our actions more firmly and decisively, I believe some of the problems we encountered could have been avoided. I shall give you concrete examples. Refugee camps should have been located well away from border areas. The civilian character of refugee settlements should have been preserved by not allowing armed elements and political extremists to live with, and control refugees. Those who had committed crimes against humanity should have been brought to justice. Our repeated

proposals to implement such measures in a manner consistent with the exigencies of security and stability went unanswered - these failures, not the principles themselves, have contributed to further insecurity and conflict.

I am concerned that if we do not attempt to resolve the apparent contradictions between humanitarian principles and state interest, countless more innocent persons will suffer. I therefore wish to propose to States and to regional organizations, and primarily the Organization of African Unity, a two-way effort: my Office is ready to discuss with governments practical measures which must be adopted to facilitate the respect for humanitarian principles and which take into account their concerns. I hope that States will put forward concrete proposals in this respect, but, more importantly, that they will reconfirm their commitment to these principles.

The crisis in the application of fundamental principles is not limited to any geographical area, although it is in the Great Lakes region that it has recently manifested itself most visibly. I am seriously concerned by an increasing trend towards restrictive asylum policies in many Western countries, including rejection of asylum seekers at borders, interdiction at sea and the narrow interpretation of the refugee definition, including limiting to persecution by State actors. The distinction between refugees and economic migrants in Western countries is sometimes difficult to establish in practical terms. This distinction, however, must be maintained. States must respect refugees' rights while they seek solutions to the problem of irregular migration. My Office will continue to cooperate with these efforts, within agreed parameters.

In this context, it is important to mention the concept of temporary protection, which has been successfully applied to refugees from Bosnia and Herzegovina in many Western countries. I would like to recall that last December I acknowledged that Bosnian refugees originating from "majority areas" could repatriate as from the spring of 1997. On the other hand, we are not yet in a position to advocate the return of refugees to "minority areas". This example shows the usefulness of the concept of temporary protection as a flexible tool to apply humanitarian principles taking into due consideration the legitimate concerns of States, while, at the same time, respecting the rights of refugees. I therefore welcome the initiative of the European Commission towards the adoption of common standards on temporary protection in Europe.

Mr Chairman, our concentrated efforts to carry out repatriation under diverse circumstances has led us to face more squarely the challenge of reintegration. My Office during the past year has grappled with the need to develop a comprehensive approach to the requirements of the transition from war to peace. We are part of the UN system-wide search for a strategy known as post-conflict peace-building. In this effort, UNHCR's role will be in the return and reintegration of uprooted populations.

UNHCR has had to resort to emergency response measures to deal with sudden, massive returns, as we have seen in the Great Lakes region. Due to deliberate efforts to reinforce our emergency preparedness and response capacity in the last few years, we have also acquired expertise and ability to deal both with organized and massive, spontaneous returns. It is important to remember, however, that repatriation is not just a logistical operation. It also involves more than physical reconstruction. Returnees must become part of a wider integration process including the restoration of basic human rights and the judicial system. I would like to put greater emphasis on the links between refugee and returnee protection and human rights, and I wish to strengthen our cooperation with the United Nations High Commissioner for Human Rights, particularly at the operational level.

Where flight has previously occurred in a situation of conflict, returning refugees must indeed overcome the problems of coexistence which caused their exodus in the first place. Dealing with reintegration thus implies a comprehensive package of approaches that range from physical reconstruction to various political, social, educational, psychological and protection measures. In certain situations, it is essential that such measures include the clearance of landmines, and I wish to take this opportunity to welcome the award of this year's Nobel Peace Prize to the International Campaign to Ban Landmines.

The situation in Bosnia and Herzegovina exemplifies the variety of reintegration challenges that UNHCR has been tackling to make repatriation successful and sustainable. Since the signature of the Dayton Agreement, close to 183,000 refugees (90,000 in 1996, 93,000 so far in 1997) are estimated to have returned to Bosnia and Herzegovina. Furthermore, approximately 200,000 internally displaced persons have returned to their home areas. This has considerably reduced the problem of displacement caused by the war. For example, the number of refugees in Germany, the principal asylum country in Western Europe, has decreased by one third. But the prevailing pattern, as I mentioned earlier, has been one of return to so-called majority areas where the main challenge has been to accelerate physical reconstruction.

Returns to minority areas have not progressed sufficiently. In order to promote them, we have launched a varied package of initiatives. We have focused on promoting freedom of movement by running inter-entity bus lines. We have designated "Open Cities", as a means of encouraging grass-root acceptance of minority returns. Finally, we have appealed to the solidarity of host communities in countries of asylum through "Twin City" arrangements. I would also like to mention the recent, more positive measures announced by the Government of Croatia to favour return and reconciliation amongst all Croats. UNHCR stands ready to continue its work on behalf of Croatian refugees and internally displaced persons.

Several additional conditions, however, must be met if minority returns are to occur. First, physical safety must be ensured. The contributions of SFOR and UN-IPTF remain essential to the work of my Office and SFOR's security umbrella will be required beyond the current deadline of June 1998. Second, authorities and political parties must accept the results of elections and respect the voice of the legitimate electorate. Third, the right to housing and other social amenities must be guaranteed - given the enormous difficulties caused by the link between displacement and house occupation. Fourth, the problem of employment must be addressed. Our own efforts in these areas can be only modest and complementary, but they provide a useful indication of the directions in which my Office must move - more boldly and decisively than in the past - in promoting the necessary transition from return to reintegration.

Let me mention a few encouraging examples where we are already engaged actively in this transition. In Rwanda and Bosnia, the two societies where the wounds of conflict and hatred are deepest, we have expanded our special initiatives for women returnees, which include income-generating projects and economic empowerment programmes. We believe that supporting women's self-sufficiency and their active role in society is key to promoting tolerance and overcoming community divisions. In Georgia, UNHCR's efforts to assist returning refugees and displaced persons provide a practical response - through the reconstruction of destroyed houses and the rehabilitation of social infrastructure - to the confidence building process fostered by the renewed momentum in the negotiations on the Abkhaz and South Ossetian conflicts. In Ukraine - a country which I recently visited - some 250,000 formerly deported people have now returned to Crimea, where my Office is assisting the authorities to address questions of citizenship in order to avert a potential statelessness situation.

The scope and complexity of this comprehensive approach to the reintegration of returnees require closer cooperation with a wide range of partners. Unless our work is part of an integrated strategy for rehabilitation and reconciliation, its impact is likely to be insufficient and short-lived. UNHCR, by virtue of its role in accompanying and monitoring returnees, and of its capacity to rapidly mobilize resources needed to support their initial reintegration, is often at the forefront of this effort. In this context, we usually assume that our role should be limited to the initial phase of reconstruction, and that our multilateral partners, and sometimes development-oriented NGOs, will build on activities initiated by us. We have tended to plan and implement our reintegration work for the short term, establishing quick exit strategies and time limits. This approach has proved inadequate in a number of operations. If we are to prevent the recurrence of conflict-based population displacements, UNHCR must invest more in reintegration activities on behalf of returnees, for as long as it is necessary to ensure their sustainability, and in the wider context of the returnees' communities.

In disengaging itself from reintegration activities, my Office must take into account the specific requirements of each situation, as well as the capacity and willingness of other partners to intervene with the returnees clearly in focus. I wish to commit my Office to a better understanding of its multilateral partners, and, wherever possible, to working with them from the earliest stages of our reintegration activities. By developing common approaches and frameworks, we can best ensure an orderly and timely phase out of the humanitarian assistance of my Office. In addition to our traditional collaboration with other UN agencies, particularly the World Food Programme and UNICEF, we have entered into a phase of close operational cooperation, at the country level, with UNDP, the World Bank, and, since last July, the International Monetary Fund. We have also strengthened our cooperation with the International Fund for Agricultural Development.

But the most difficult and challenging task which ultimately completes any repatriation, is the achievement of reconciliation. Allow me to state the obvious and to remind ourselves that in the absence of a reconciliation process - as the successive crises in Rwanda and Burundi have shown for the past 35 years - returnees will remain in divided communities, in which conflict can erupt again. I therefore believe that my Office, along with its partners, must contribute to developing more comprehensive reintegration programmes. Likewise, I would like UNHCR, which already supports activities fostering reconciliation in various countries, to help mainstream these activities.

Efforts towards inter-communal dialogue are not abstract goals. Concrete examples can be mentioned. Women's Initiatives, which I have already referred to, are aimed at a category of population able to play a fundamental role in reconciliation. In Liberia, we are working with UNICEF on a joint Child and Adolescent Initiative, which will attempt to bring back to normal life children who have been utilized as combatants by warring factions. The "Open Cities" initiative in Bosnia, the re-establishment and strengthening of judicial systems in Rwanda, are concrete attempts at fostering reconciliation.

We shall also continue to cooperate with inter-governmental and regional bodies - such as the Organization for Security and Cooperation in Europe, the Southern Africa Development Community, the Inter-Governmental Authority on Drought and Desertification in the Horn of Africa - in order to promote reconciliation through the establishment of legal and administrative frameworks for the management of refugee and returnee flows.

Despite funding constraints, we remain committed to the process of follow-up to the CIS conference, through which considerable progress has been made in developing legal structures to address refugee flows and migratory movements, and in building awareness regarding mass population displacement in the region. Meanwhile, steps have been taken to develop a forum for regional consultations on the problems of refugees and displaced persons in Central Asia, South West

Asia and the Middle East. The first such consultations took place last March in Amman, Jordan, with the participation of 13 governments.

I cannot conclude my remarks on repatriation and reintegration challenges without a special mention of our cooperation with the European Union. We regularly consult with the European Commission on a wide range of issues with a view to further building and strengthening our partnership in standard setting, policy making and operational cooperation.

Mr Chairman, let me add a few remarks on the resources required to carry out the mandate of my Office, and on issues related to its management.

Human resources are the mainstay of our mission and operations. We often say that staff are our primary resource. We must re-emphasize this through close cooperation between staff and management. In this connection, I would like to highlight some of the initiatives which have been taken throughout the past year. On 1 September we launched the Career Management System, which attempts to optimize the utilization of available staff resources while at the same time enhance the Office's support to career planning, individual objective setting and performance evaluation.

The introduction of the Career Management System is closely linked to the change management exercise, which we initiated two years ago and continues to be one of my priorities. We have introduced a number of changes in the areas of new technologies and of human resources and financial management tools. More are being developed, and follow up of the various processes will continue in 1998 and beyond. I have appointed a Director for Change, who reports directly to me, with the task to ensure that all actions grouped under what we have defined as Delphi project are prioritized and well coordinated. There is also a need, after two years of this complex exercise, to mobilize the staff of my Office to increase ownership of the process, and to bring this phase of the exercise to conclusion.

Concerning financial resources, I am grateful for the support of donor governments to most of the special operations in which the Office is engaged, including the Great Lakes and the former Yugoslavia. It is important, however, also to provide increased financial support to other, less visible special programmes, in particular the Angolan, Liberian and Tajikistan operations. If repatriation challenges are to be met, UNHCR must be given the necessary means to confront them. Furthermore, I would like to stress the need to support core activities covered by the General Programme, which remains seriously underfunded this year, with a shortfall of approximately 50 million dollars. I must request you also to make greater efforts to support the General Programme in 1998 adequately and in a timely way. My Office is fully aware of the many demands placed on government funding. I am pleased to report that the decreasing large scale emergencies and the trend towards solutions will allow a substantial decrease in our overall budget. It is a good sign that the 1998 budget is likely to be

lower than one billion US dollars for the first time since 1991. However, it is important to emphasize that repatriation is resource intensive, especially in staff terms, as, of course, is protection, especially if we are to be present on the ground to monitor the welfare of returnees. In this regard, I welcome the move to re-examine how UNHCR classifies its staff costs and to ensure that those essential to the discharge of my mandate are properly recognized.

I have to share with you my very deep concern for the safety and security of staff working in conflict areas. In many countries, national and international staff have been exposed to threats, criminal acts, military tensions, actual conflict, and to the stress which inevitably arises in such dangerous situations. There have been casualties, and I wish to remember here all staff of UNHCR and other agencies - especially the International Committee of the Red Cross, and many NGOs - who have lost their life or suffered grave injuries in the service of refugees and displaced persons. Mr Chairman, there will be more casualties, particularly among the very vulnerable national staff, if unarmed, civilian aid workers continue to work alone in the forefront of humanitarian disasters. They are without adequate protection, often in situations where the international community believes it may be too dangerous to send even military forces. On our side, we have conducted in-depth reviews of staff safety issues and we have established an internal committee tasked with making proposals to improve existing measures. Staff security also has resource implications and I wish to ask governments for understanding, and increased support.

Finally, let me bring your attention to the fact that my Office has been closely involved in the debate concerning the UN reform process led by the Secretary-General. We have participated in discussions concerning decision-making and information sharing, with respect to coordinated management of humanitarian issues. We hope that the transformation of the present Department of Humanitarian Affairs into a more streamlined, focused and efficient Office of the Emergency Relief Coordinator will become effective as soon as possible. We are also prepared to become part of the development of efficient common services as it takes more concrete shape.

In the forthcoming year, the challenges facing our Office will be both daunting and formidable. I wish to renew the firm commitment of my Office, and of myself personally as High Commissioner for Refugees, to respond in an effective, timely and creative manner. Together, we must prepare ourselves for a more humane twenty-first century.

Thank you, Mr Chairman.

Texto 3: Statement by the United Nations High Commissioner for Refugees at the Permanent Council of the Organization for Security and Cooperation in Europe, Vienna, 15 October 1998

Secretary General Aragona,

Chairman Kobieracki,

Members of the Permanent Council,

Ladies and Gentlemen,

I am pleased to have the opportunity to address the Permanent Council today - at this crucial moment for our organisations. I would like to thank the chairman, Ambassador Adam Kobieracki, for inviting me to be here. This invitation is one more indication of the ever strengthening partnership between UNHCR and the OSCE – a far-reaching partnership that extends from Western Europe to Central Asia.

Encompassing an area rife with uncertainty, our partnership is now more crucial than ever. Crises such as those in Kosovo, Georgia, Azerbaijan and Armenia continue to provide humanitarian and political challenges. The Forty-ninth Session of the Executive Committee of UNHCR's program last week focused on how international cooperation can cultivate global solidarity and the sharing of responsibilities to help refugees and other displaced people. In this context, UNHCR welcomes working closely with the OSCE.

In the face of current challenges, please allow me to first of all share some thoughts on how to most effectively enact our partnership. What role would be most effective for the OSCE to assume in cooperation with UNHCR, and what would you expect from my office?

I propose to you that what UNHCR would most welcome is a partner to complement our humanitarian activities; a partner who could focus on political, human rights and security issues related to refugees and other displaced people. Already, the OSCE has proven to be a valuable collaborator, examples of which I will outline later. However, this partnership can extend even further. It can more effectively address emerging, as well as ongoing problems, particularly in the areas of conflict resolution, verification of peace settlements and post-conflict reconciliation.

Since I last met with you in January 1996, and particularly over the last year, displacement has become more complex. The lack of political progress in resolving conflicts has slowed down and even blocked solutions. Worse yet, even after political settlements have been reached and displaced people can return

voluntarily, they often return to a situation that can be characterized as a "fragile peace." Humanitarian activities continue to be used as a stop-gap measure pending full political solutions.

KOSOVO

Kosovo is a prime example. The agreement reached this week in Belgrade is an important first step to addressing the plight of some 300,000 refugees and other displaced people who have been forced to flee their homes. However, a great challenge remains ahead.

Up until this last weekend, people have continued to flee their homes in terror. The causes of civilian displacement were brutally clear during my assessment mission in Kosovo, Montenegro and Albania just three weeks ago. While serious human rights violations by the Kosovo Liberation Army have been reported, the main cause for displacement has been the excessive use of force by government security units.

UNHCR continues its operations in Kosovo, having significantly increased its operational capacity and presence on the ground to enable us to effectively lead the humanitarian response to the crisis. Yesterday, for example, my office coordinated and delivered assistance to two villages south-west of Pristina. In one of these villages, Sedlare, some 2000 people, who had fled their homes in Komorane, have been camping in the open for over two months. As I am speaking UNHCR is leading convoys to deliver food and other items to some 16,000 beneficiaries in the villages of Novo Selo and Glogovac. Now that we can welcome new partners to the Kosovo scene, UNHCR's role as the lead agency in the humantarian response must be further strengthened.

In this context, I would appeal for the support of governments in urging that the August 1998 UN revised funding appeal for the crisis in Kosovo be fully financed. We appreciate the generous response received so far to the appeal, which extends until the end of this year. However, full funding and donor flexibility towards expenditures would maximize UNHCR's ability to respond to the immediate needs of refugees and others as we face the challenges ahead.

However, humanitarian efforts can only treat the symptoms of the crisis in Kosovo, but cannot solve it when its causes are clearly political. Kosovo is a political problem, with humanitarian consequences. A just and enduring political solution remains the only way to prevent further humanitarian disaster.

Now – on the heels of the recent agreement in Belgrade – is the time to realise a political settlement of the crisis. A great opportunity lies ahead for UNHCR and the OSCE to forge a strong partnership in our activities in Kosovo – in order to assist paving the way for a political settlement and lasting peace.

The OSCE can play a pivotal role in helping foster conditions for refugees and displaced people to return home. It is my understanding that you will provide a mission of some 2000 monitors to verify compliance by all parties with UN Security Council Resolution 1199.

First, I would urge that the speed of deploying this verification mission is crucial. Certainly my office is ready to fully support this process and will be engaged in formalising an early agreement on our cooperation in Kosovo.

Second, given the critical link between displacement, return and security, the OSCE will be a crucial player in ensuring a safe environment for refugees and displaced persons to return. Tactics of terror and subjugation in Kosovo have left people petrified. Displaced people desperately expressed to me during my recent mission their fear of harassment and eviction by governmental security units upon return. They told me that these same security units have burned and looted empty dwellings, destroyed abandoned vehicles and killed farm animals. Also, many draft-age men who returned have reportedly often been randomly interrogated and detained by local police. OSCE monitors would be ideally positioned to judge whether President Milosevic's government has made the fundamental change necessary to allow safe returns.

Third, as information is collected, it will also be vital for the OSCE to work closely with UNHCR and other international organizations to establish clear and effective reporting channels. The UN Secretary General will dispatch a UN mission to the Federal Republic of Yugoslavia in the coming days to assess the situation. Close coordination between the respective missions and all international players in Kosovo will ensure that ongoing developments can be analysed quickly, reliably and comprehensively.

Fourth, the OSCE could be a decisive player in promoting local capacity building and the establishment of solid democratic institutions. For example, much work will be needed to supervise elections, and reform judicial and law-enforcement structures. Programs established in Bosnia and Herzegovina could serve as models.

Finally, OSCE monitors in Albania and the Former Yugoslav Republic of Macedonia have provided assistance noting movements and conditions at the border crossings. In a post conflict stage, these activities could continue to be very useful.

Unquestionably the agreement reached in Belgrade this week is an important first step towards easing the plight of people displaced by the conflict in Kosovo. Full compliance with UN Security Council resolutions, including immediate measures to increase the physical safety and security of the population, have to follow. A withdrawal of security and police forces combined with a strengthened international presence constitute important confidence building measures –

prerequisites for a safe return of displaced persons and refugees. In all these aspects both our organisations have vital roles to play.

BUILDING ON CURRENT STRUCTURES

As I mentioned already, a basis already exists and is underway in the Balkans in which the OSCE and UNHCR work together. Let me turn to situations in which such cooperation is already taking place.

Croatia and Bosnia

In Croatia and Bosnia UNHCR and the OSCE have cooperated on various levels towards the main objective of promoting and facilitating voluntary return, with UNHCR focusing on humanitarian activities and the OSCE on monitoring elections, human rights, and compliance with return agreements.

In Croatia, the OSCE has been able to use its political influence to pressure Croatia to remain on track regarding the return agreements it has signed. In addition, it has taken the lead along with UNHCR and the European Community Monitoring Mission to establish a common database to track progress in the return of refugees. UNHCR and the OSCE also co-chair the Return Facilitation Group, which oversees efforts to promote returns from the Federal Republic of Yugoslavia.

By organising and monitoring elections in Bosnia and Herzegovina, the OSCE has also supported return. For example, UNHCR and the OSCE's National Election Results Implementation Committee have worked closely to facilitate the priority return of officials elected during the September 1997 elections. Moreover, the OSCE and UNHCR cooperated in promoting the participation of refugees in these elections.

Through the establishment of a returnee monitoring framework, the OSCE is involved in human rights monitoring. UNHCR is contributing to the OSCE's democratization activities by supporting confidence-building activities in return areas and return-planning processes.

Former Soviet Union and the CIS Process

Turning to states of the former Soviet Union and the CIS Conference process, the OSCE has assisted UNHCR in facilitating returns by playing a role in conflict resolution, local capacity building and solving issues of statelessness. I would encourage that these efforts continue and be strengthened.

A Program of Action was adopted by the CIS Conference in May 1996 to address refugee and displacement problems in the former Soviet Union. This has nurtured partnerships among relevant organizations, including the OSCE and its institutions.

The OSCE has been a crucial organizer and mediator in the armed conflict between Georgia and South Ossetia. Through mediation efforts, the parties have agreed to end their armed confrontation. On 14 November 1997 they signed a joint statement proclaiming 1998 to be the "year of return" for refugees and other displaced people.

As a result, the OSCE's Office for Democratic Institutions and Human Rights has worked jointly with UNHCR regarding the restitution of property of returnees who had fled from the conflict zone.

Political support from the OSCE's High Commissioner on National Minorities has proved useful in efforts to reduce statelessness, thereby facilitating reintegration of returnees. Thanks to the joint efforts of UNHCR and Mr. van der Stoel's Office, the Governments of Uzbekistan and Ukraine recently signed an agreement that makes it easier for returning Crimean Tatars to obtain Ukranian citizenship. These Crimean Tatars are returning to Crimea after some 50 years in exile. In this context, I was delighted to present the Nansen Medal – the highest recognition for work done in favor of refugees – just last week to Mr. Mustafa Djemilev, an elected leader of the Crimean Tatar People, in recognition of his dedicated efforts over the last 30 years to help displaced Crimean Tatar People return to their homeland.

However, there continue to be various regions in the former Soviet Union where ongoing conflict or other constraints are blocking the return of displaced people or triggering new movements.

In the conflict over Nagorno-Karabakh, there sadly remains no progress in the peace-making process between Azerbaijan and Armenia. Nonetheless, UNHCR continues to cooperate closely with the OSCE and others through the "Minsk Group" process in working towards and preparing for peace. Despite the lack of progress here, at least the "Minsk Group" provides a forum for continued dialogue, and the hope that continued cooperation could eventually bring results. After the elections this week in Azerbaijan, it is expected that the parties can then return to the negotiating table.

I am particularly disturbed by the deteriorating situation in the Georgian-Abkhaz conflict. UNHCR is working closely with the UN Observer Mission in Georgia (UNOMIG) to address yet another humanitarian crisis there. While the OSCE does not play a role in this region, any efforts to focus international attention on the humanitarian consequences of the conflict would be most welcomed.

Fighting that broke out in May 1998 forced some 40,000 people to flee their homes in the Gali District of Abkhazia. These people were among 50,000 who had returned to their homes from late 1996 until the spring of 1998. Now they have become displaced a second time. Over 1,400 houses belonging to returnees

were deliberately burned. Many of the houses and schools had been provided by UNHCR.

Currently UNHCR and UNOMIG are conducting joint patrols inside the zone of conflict in Gali. However, the main challenge remains trying to secure access to the 12,000 remaining civilians there who were too frail to flee and to provide relief to them. We are also quite concerned for their safety.

Voluntary return in this context remains questionable. The situation has gone from a "fragile peace" back to an outbreak of hostilities. The lack of security in areas not controlled by the government continues to be the main constraint to return. Therefore, UNHCR's efforts have focused on constructive engagement between the Abkhaz and Georgian sides to gain access to returnees in the Gali Zone of Conflict.

Let me emphasize that staff security remains of grave concern to my office. UN and other humantarian worker continue to be vulnerable in some of these regions. The situation of Vincent Cochetel, UNHCR's Head of Office in Vladikavkaz, is of our foremost preoccupation. He was abducted 259 days ago and continues to be held captive. We remain hopeful that he will soon be freed.

CONCLUSION: MOVING AHEAD

Ladies and Gentlemen, with the recent agreement on Kosovo, new opportunities for a solution to the crisis in Kosovo have emerged. Now is the time for UNHCR and the OSCE to strengthen – and tailor – our partnership to resolve the complex plight of refugees and other displaced people – not only in Kosovo, but also in other areas such as Georgia, Azerbaijan and Armenia.

My office welcomes the recent political progress regarding Kosovo. However, as I said earlier, concrete measures have to follow on the ground - ensuring full implementation of UN Security Council resolutions - before people can safely return home. It will take the continued political engagement of organizations like the OSCE to have Kosovo progress towards a lasting peace, and to resolve crises in other regions. Much work remains to be done. And together we can address the challenges ahead.

Thank you very much, Mr. Chairman

Texto 4: "On the Humanitarian Frontlines: New Challenges of Refugee Work" - Lecture by Mrs Sadako Ogata, United Nations High Commissioner for Refugees, at the Arco Forum on Public Affairs of the J F Kennedy School of Government (Harvard University, Cambridge, MA,

The debate on "humanitarian intervention"

Colleagues, students,

Ten years have passed since we hoped to enter an era in which conflicts would be addressed and contained by effective international responses. Ten years have passed since the fall of the Berlin Wall, and my Office – the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees – continues to pick up the broken pieces of violence and war. We knew, of course, that there would be no quick fix – that a time of uncertain transition would begin. But the transition does not seem to end. No satisfactory conflict resolution system is available either at the international or at the regional level. Today's wars kill and displace civilians with particular viciousness. They linger, unresolved, just to explode again with renewed violence. They are fluid and unpredictable – and there is no predictable, flexible response mechanism to contain them. They are rooted in deep ethnic, social and economic divisions within communities, and in the weakness of governments – and no systematic, substantial efforts are made to reinforce governments and to create more equal and harmonious societies.

Instead, "intervention" has become the flavour of the day. "Intervention" is what the international community – political leaders, the media, the academics – are chiefly talking about when discussing how to address crises. Also, intervention as a response to conflicts, and humanitarian action to help the victims of these conflicts, are becoming almost inextricably linked – in fact, "humanitarian intervention" has become a big soundbite in the current political jargon. Throughout the Kosovo crisis, it was not uncommon to hear that NATO was a "humanitarian" organisation. And I have recently heard somebody say that we went from fighting wars to facing "complex humanitarian emergencies".

It is true that the sight of terrible human suffering, especially on TV screens, did indeed contribute to trigger many interventions of this decade – Operation Provide Comfort to rescue the Iraqi Kurds after the Gulf War; the ill-fated Somalia expedition; the many efforts deployed during the wars in Croatia and Bosnia; the ECOMOG interventions in West Africa; and, this year, Kosovo and East Timor. Governments, bent on convincing their parliaments and citizens to send peace-enforcing troops on dangerous missions, have insisted on the "humanitarian" character of such endeavours, which made them morally compelling, and difficult to object to.

Without any doubt, this bears witness to the progress of a collective humanitarian conscience in today's world. This said, I would like to express three serious concerns.

First, I fear that if intervention is conducted exclusively – or mostly – as a reaction to moral indignation, only "visible" tragedies will benefit from the active involvement of the international community; only those crises which are strategically or geographically closer to the industrialized world, or that are so big and dramatic that they cannot be ignored, will be tackled. In other words, the attention that we devote to situations such as in Kosovo will continue to be disproportionate – in relative terms – to any effort made to resolve other problems, especially in Africa – think of Angola, Congo, Sudan or Sierra Leone – but also elsewhere – think of Afghanistan, or the Caucasus region.

Second, I am worried that if we have to wait for humanitarian catastrophes to trigger international responses, we shall make little or no progress on the road to concrete, viable and predictable conflict resolution mechanisms in the sphere that matters, which is the political sphere, because by the time crises develop into "humanitarian catastrophes", the only responses available to decision-makers – the military, armed responses – will put the international community into the straight-jacket of the intractable problems that UN Secretary-General Kofi Annan has described so eloquently in his address to the General Assembly this year: conflicting strategic interests; lack of resources; and even more crucially, the issues of intervention vs. sovereignty, and of the legitimacy of intervention.

Third, has "intervention" in itself been effective? Let us look at the outcome of some of the recent crises – in this respect, the vantage point of the UN refugee agency is very revealing. True, some conflicts have ended, especially among those which had started during the Cold War – in Central America, for example; or in Mozambique. This is certainly positive, although much more the result of negotiations than of "intervention" as such. But if you take a close look at new crises, those for which interventions were made, you will note that most of them have not been resolved. The plight of the Kurds continues. In the former Yugoslavia, four years after Dayton, more than 1.5 million people still live away from their homes – particularly in Bosnia and in Serbia. In Liberia, peace is at best fragile. It is certainly not a tangible reality for people in Sierra Leone, not to mention the powderkeg of Central Africa...

My central question is, therefore – why put all of our cards on military intervention? And, in particular, why must we wait until intervention is – indeed – a compelling humanitarian necessity? Why must we wait until human suffering (or rather, the suffering that we watch on TV) becomes so intolerable, that in order to put an end to it, we must risk upsetting the fragile web of international relations – that very web that we should be carefully preserving to maintain peace and security in the broader context? Why, to stop violence and killing, must we resort to interventions that will inevitably cause so much "collateral damage" – to

other human beings, to stability, to international relations at large? Why is the debate on "intervention" focusing so much on its humanitarian justification?

Conflict resolution, rather than "intervention"

We must look back, I believe, at what happens before we reach the stage of intractable dilemmas. As an example, let us look at a situation in which the international response has been so large and conspicuous that it has become the controversial symbol of the good and evil of "humanitarian intervention".

Nobody can deny that NATO action in Kosovo has ended the repression of the ethnic Albanians in the province. Those who have returned – the majority – are facing many difficult problems in an environment that is physically and economically destroyed, at the onset of the harsh Balkan winter. However, they do not have to face the harassment and intimidation of security forces and paramilitaries. This represents a sea change from the situation of last year.

Military intervention in Kosovo may have also shown the resolve of a group of powerful countries to address at least some of the situations in which human rights are violated, and civilians are targeted. But it has not resolved all the problems. And other problems have been created. I will not elaborate on the political "collaterals" of intervention – in terms of international relations, regional stability, and economic consequences. But I would like to stress two points.

One is that the harassment, murder, expulsion and flight of non-Albanian minorities from Kosovo, have neither been prevented, nor stopped, by the intervention; this is in stark contrast to one of the declared purposes of NATO action: to preserve the existence of a multi-ethnic society in Kosovo. The other, of a broader nature, is the unresolved question of the status of the province. Until the latter issue is decided, it will be difficult to build any administrative and governing capacity in Kosovo, thus delaying *sine die* its social and economic development, already severely stunted by repression and war.

But Kosovo is not only challenging us because it is an "unfinished job". To draw lessons for the future, it is also worth looking back at the various steps of international involvement. For many years, the Kosovo question caused only occasional concerns outside the region. It moved to the center of international attention with the increase in tension, from early 1998. After the escalation of violence and growing population displacement throughout the following summer, there was probably one last chance to reach a durable peace, without irreversibly affecting ethnic coexistence in the province: this was during the period following the Holbrooke/Milosevic negotiations, the withdrawal of some Serbian forces, and the decision to establish an unarmed, civilian verification arrangement – the Kosovo Verification Mission. The KVM was a means to buy a negotiated arrangement. By then, however, ethnic relations had deteriorated to a point where

much stronger international commitment would have been necessary to bring them back to a reasonable level of normality.

More – I believe – should have been done to find a political solution, and, above all, to develop a ceasefire mechanism strong enough to verify violations on both sides, and translate verification reports into concrete political pressure both on the Yugoslav federal authorities, and the KLA. The deployment of the KVM was slow: By the end of 1998, in spite of many appeals – joined by humanitarian agencies – it had not reached the level foreseen by the Holbrooke/Milosevic agreement. Many governments hesitated sending their citizens to a relatively dangerous area, although no KVM staff was killed in Kosovo. After that brief window of opportunity, and the failure of further political negotiations, military intervention became almost inevitable – and with it came the intractable dilemmas, the inevitably controversial choices, the collateral damage, and new or unresolved problems.

It is of course difficult to analyse such very recent history. But I wish to insist on one point. The examination of what was done – or insufficiently done, or not done at all – in October 1998, may well be the central point in any evaluation of the intervention in Kosovo. There is always such point, in any crisis. Often, interestingly, that point corresponds to the decision – or rather the lack of a decision – to intervene more robustly when the aim has been to contain, rather than to stop, conflict. Another situation comes to mind: Rwanda, in April 1994, when the decision – understandable, but fraught with incalculable consequences – was made to withdraw peacekeepers, thus leaving genocidal forces completely free to unleash their criminal plan. And I could give other examples. Containing is of course extremely dangerous, and has to be done on the ground – unarmed humanitarian workers know this very well, by the way, since they are usually in the field in these circumstances.

As the head of a humanitarian organisation, I am certainly not in a position to judge political decisions that were made in respect to the Kosovo crisis during the period leading up to the air intervention in March 1999. But everybody knew that reaching the point of military intervention meant having to activate air attacks – an option far less risky than ground invasion, in terms of soldiers' lives. This, in turn, entailed leaving Kosovo to those who wanted to cleanse it from ethnic Albanians.

When this happened, UNHCR was faced with a huge, unmanageable refugee outflow, and the world's attention concentrated on the refugee crisis. A new humanitarian dimension was added, indeed, to NATO's intervention – but in response to a refugee crisis that had developed after the intervention had started. The military became providers of assistance – this was essential, given the size of the refugee outflow, although the confusion in roles created problems for humanitarian agencies. Perhaps decision-makers hoped that the intervention would have a successful outcome in a shorter period of time. But could a stronger,

more decisive, more coherent political approach have avoided the so-called "humanitarian" intervention, the massive refugee flow, and perhaps the reverse ethnic cleansing which is now pushing tens of thousands of new refugees out of Kosovo?

And we should also look beyond Kosovo, and beyond the Balkans – a region where, after all, the international community is still prepared to spend a lot of political energy and material resources. What about the Lusaka agreement, which is supposed to end war in Congo? What about the Lome agreement, which has – to a certain extent – stopped fighting in Sierra Leone? In both cases, my Office is very interested in seeing the ceasefires become lasting peace, because on this development depends the return of hundreds of thousands of refugees. In both cases, I am very worried that insufficient resources are being deployed by the international community to ensure the success of the agreements – in terms of political pressure, support to peacekeeping arrangements, and development aid to back up peace-building. Once again, we may lose the window of opportunity painfully created by political negotiations, conducted mostly thanks to the efforts of some bold African leaders. Once again, we may be confronted with fresh catastrophes – like the exodus of Rwandans in 1994, or the massacres and mutilations of civilians in Sierra Leone in 1998 – compelling the international community to make the hard, damning choice between a military intervention fraught with political risks and grave physical dangers, and an abstention which will once again signal the victory of brutal force over political dialogue and negotiation.

I am not – and I wish to stress this point – I am not arguing against the use of military force, whenever it is absolutely necessary to pursue clearly agreed upon political objectives. But I am against limiting our options primarily to military measures, and – I should add – I am of course against the disproportionate use of military force, which worsens the inevitable collateral damage caused to civilians.

There is an ideal scenario: dialogue and negotiations conducted under an able, visionary, clear political leadership, ready to deploy human and material resources to contain the crisis, in the full knowledge of the complexities on the ground, and – if necessary – backed by the possibility to use force in a manner proportionate and effective to the political goal. This may sound old-fashioned, but rather than face the excruciating dilemmas of "humanitarian intervention" I believe that political and diplomatic action deserve a fuller chance. The relative – if belated – success of such action in East Timor may prove my point.

Rebuilding governments, rebuilding society

There are other means to contain, stop and ultimately prevent the wars which are at the heart of today's crises – and, from my own perspective, the refugee flows that go with them. These means, I would like to argue, are insufficiently pursued

by the international community. Other opportunities to avoid humanitarian crises, and the problems of humanitarian intervention, are being missed.

Contemporary wars are mostly – although not exclusively – of an internal, and even inter-communal nature. They produce refugees – often as an objective, and not simply as a side-effect – and after they end (when they do!) they almost invariably result in weak states, deeply divided societies and protracted refugee situations – like in Bosnia, for example. Much can be done, and too little is actually done, to address the outcomes of today's wars. I would like to indicate two areas where we must make fast progress.

First, the need to rebuild government. This is a tall order, and – somehow – a unique new challenge. My colleagues, who are struggling, with many others, to reconstruct Kosovo, have defined the situation there not just as "post-conflict", but also "post-government". The importance of helping weak states strenghten their institutions – as quickly as possible, and especially at the very crucial local level – cannot be stressed enough. Physical and economic reconstruction are of course a priority. But it is also urgent to devise innovative ways to re-create governing systems – in particular the law-enforcement capacity of the police and the judiciary. Look at post-genocide Rwanda, for example, a country with few judges and full jails. Once more, look at Kosovo. Having assisted millions of refugees to return home to countries emerging from conflict, we at UNHCR are convinced that more has to be done to help rebuild governments in these places, and thus prevent tensions from degenerating again into bloody conflict.

The second area in which more efforts must be made, is the attempt to bring divided societies together, to help communities coexist again. Rebuilding societies is complementary to rebuilding government. Communities torn apart by fierce violence must be brought together. They must learn to coexist, and perhaps later – through a process that should include, if I may say, an element of "forgiveness" – be reconciled. Restoring judicial systems, and bringing to justice those who have committed crimes against humanity, are very important activities. But we must go further. We must call for more support, and, may I add, more creative thinking, in designing and implementing projects aimed at reconciling divided communities. In a world in which most refugees and displaced people are victims of communal conflicts, a systematic and professional approach to coexistence and reconciliation – devising concrete projects – may well be one of the directions that we must pursue to prevent refugee flows.

This is an area in which humanitarian agencies – with their expertise in human problems, their familiarity with problems of moral pain, violence and loss, and, last but not least, their presence on their ground, next to the people – can provide an important contribution. Making reconciliation a primary goal of humanitarian activities, and adopting a professional, systematic approach to "promoting coexistence", may well be the most crucial humanitarian challenge for the next century.

International leadership for conflict resolution

Colleagues, students,

We must restore a sense of purpose and urgency to conflict resolution efforts. As I said, these efforts must be made through greater commitment to political and diplomatic negotiations. This requires skills and resources. But sure enough, there will be difficult obstacles to overcome, which neither skills, nor resources, will be sufficient to tackle. This is why resolving conflict, above all, requires international leadership.

It requires – as Kofi Annan has said – the leadership of the Security Council – perhaps of a reformed Security Council. It requires the leadership of its Permanent Members. It requires, in particular, the mature leadership of the United States – and by mature, I mean that it must not simply respond to the pressure of media and opinion polls, but be forward-looking, global in its approach, able to set real priorities, and if necessary discreet. Conflicts, do not forget, are usually resolved away from the limelight.

I am not saying that America should take the lead in all peace efforts around the world. Even if this were possible, it would not work. In the field of security, working through regional forces may be the way forward. In some situations, regional coalitions of concerned and committed states have proven useful as peace-enforcement or peacekeeping instruments – effective, and, if I may say, "proportionate" and "legitimate". The United States must support these efforts with political backing and resources.

Because without the decisive, bold commitment of the United States, no endeavour aimed at resolving or preventing conflict – political, developmental, humanitarian – has a chance to succeed. This is why the decrease in American development aid is so worrying. This is why the tendency to stay away from international involvement, a recurrent and now resurgent temptation in American politics, is of such great concern.

As I said before, the sense of responsibility of the international community in addressing and resolving crises has made extraordinary progress. Perhaps this is an inevitable feature of the global age. I like to think that it is also the result of many efforts by those who believe that peace and security are everybody's concern.

Among you are the future leaders in your professions, communities, and the government of your nations. You must make sure that this sense of responsibility continues to express itself through the most reasonable, effective, rational and humane means. In so doing, you will render the most important service to the pursuit of peace. Thank you.

Texto 5: MESSAGE FROM FEDERICO MAYOR ZARAGOZA

Director General of UNESCO,
for the inaugural session of the First Congress *Human Duties and Responsibilities in the Third Millenium Valencia, 28 January 1998*

At the dawn of a new century and of a new millennium we need to face up to the challenges of our times with the conviction that it is in diversity that our richness lies and that it is through unity that we shall find the decisive force to carry through that task. Tolerance and the ability to share are now more than ever necessary to ensure a future of peace and freedom for all human beings, in particular for the new generations that will inherit the earth.

The right to life and the preservation of the genetic heritage, the right to development and personal and collective fulfilment, together with the right to live in a balanced ecological environment, are some of the basic principles that need to be recognized and guaranteed henceforth, as far as possible, to the men and women of tomorrow. However, in addition to preserving and increasing these lasting human values, such as life, culture, health, the environment, equality, and so forth, we also need to raise to the category of a human right another two concepts, whose importance is becoming increasingly apparent.

The first is to exonerate the members of future generations from blame for any crime committed by their ancestors. The legal responsibility for such acts, with their criminal and civil consequences, should not lie with those that were children or had not even born when such crimes were committed.

In similar fashion, the "right to peace" needs to be codified. We all know that wars do not end when the guns fall silent, but continue for a long time afterwards to the detriment of those who had no responsibility whatever for the outbreak of hostilities. This right of future generations to peace is, in fact, a sine qua non of the culture of peace, which we need to bring about through our daily behaviour.

The rights of these future generations are the duties of present generations. Their existence requires an effort on our part and their effective implementation will depend on the degree of concern and commitment that we now display towards them. Only broadness of vision and generosity towards our descendants will enable them to develop all their material and intellectual potential for the benefit of the whole world. This was recognized by the UNESCO General Conference at its 29th session last autumn, when it adopted the Declaration on the Responsibilities of the Present Generations towards Future Generations, whose Spanish version 1 have pleasure in sending together with my message to this important meeting on human duties and responsibilities in the third millennium, which is beginning today in the city of Valencia.

1 am convinced that the wealth of knowledge and experience that you represent augurs well for a debate of the highest quality and gives reason to expect substantial results directed towards practical action in this field. Hence 1 am pleased to greet those of you who have organized and are participating in this meeting, whose objections fully reflect the efforts of UNESCO, and to inform you that 1 am ready to pass on to the governing bodies of UNESCO any proposals you may make on the extremely important topic which has brought you together.

Federico Mayor Zaragoza

TEXTO 6: SPEECH BY RITA BARBERÁ NOLLA

Mayor of Valencia, President of the Valencia Third Millennium Foundation,

for the closing session of the Congress

Universal Declaration of Human Duties and Responsibilities

Valencia, 4 December 1998

In the now far off month of January 1998, Valencia had the honour of being the first city to commence celebrations for an anniversary of paramount importance for the world, the "Fiftieth Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights".

Our standpoint, from the very beginning, was maximum commitment to the cause of humanity, and an iron will to promote a Universal Declaration of Human Duties and Responsibilities. This objective had already been reflected in the protocol of collaboration between this city, ADC Nouveau MiII6naire and that world organisation without peer in the field of education, science and culture, UNESCO, within the overall context of this great project of universal reflection, "Valencia Third Millennium'.

The city rose to the occasion, becoming the world centre of debate on questions as eternal as man and his fate, his hopes and his desires, challenged by a future already framed in the new millennium, with all its possibilities for progress, for development, for solidarity, concord, fraternity and peace.

Towards this aim, our city had already announced a firm desire to be the seat from which a Universal Declaration of Human Duties and Responsibilities would be launched, fruit of the efforts and contributions from personalities the world over and from all walks of life. This would be a document in which a clear statement would be made concerning the essential duties of each human being towards the rest of his kind, and also towards nature and the environment in which he lives.

This goal was not just a dream. In fact, we have honoured our commitment to conclude, before the loth of December 1998, exact date of the fiftieth anniversary of the Universal Declaration of Human Rights, a draft text of the document prepared with the most constructive of motives, born from the will to universal transcendence while seriously aimed at establishing a solid set of rules of the game for future human behaviour.

Here is an objective so important that 1 have not doubted to claim that "if only for having assumed this project in benefit of all humanity, it would have been worth living this life and being the mayor who has been able to promote it."

We live in a world where suffering abounds, scarcities of all kinds, situations that cry for a decided intervention that transcends the frontiers of the countries involved.

The Universal Declaration of Human Rights had as its backdrop a historical site where still today the wounds lie open from a terrible world conflict. Today's circumstances, however, are quite different, but the world still suffers from wars and crimes against humanity, from situations of injustice where some men make victims of others. There is still a great deal of pain in the world, and for this reason Valencia launched, under the auspices of UNESCO, a succession of international meetings to which not only men and women of good will were in attendance, but men and women decidedly committed to the cause of humanity and prepared to put forward their best ideas and their maximum collaboration towards a document that intends to set the stage for a better future, a world in harmony marked by sustainable development.

Valencia has been the focal point of reflection concerning the great problems and concerns of humanity, a first step towards the establishment of duties and responsibilities, so that, from this stage onwards, from the elevation to the status of Universal Declaration a set of rules and juridical principles so frequently forgotten and violated, the foundations can be laid for the prevention of the infringement of human rights.

During this series of preparatory encounters, no subject has been eluded, and the spirit of pluralism and respect for the rules of democracy have prevailed, both when we applauded the free flow of information and when we approached a subject that will have so much to bear on the world of the future, that of genetic engineering, while not forgetting the sessions devoted by the experts to questions such as international crime, drug traffic or the arms trade, problems that have caused and still cause so much grief world-wide.

Many diverse personalities, scientists, politicians, Nobel prize winners and high-level representatives from international organisations have given their ideas and their capacities towards a common cause that has transformed Valencia into a city with a commitment to the future of humanity and to the cause of solidarity and justice for the men and women of the coming millennium.

I firmly believe that this is a key historical moment, in parallel with the Declaration of Valencia, for men and women to freely and consciously assume a series of responsibilities and duties inherent to the human condition and the universal desire to guarantee peace and ensure that ethical and moral values allow us to continue advancing each and every day towards to better world.

From the city of Valencia, we spared no effort to avail ourselves of the best minds when it came to facing a task as ambitious as the preparation of a document of universal scope, a document to which all nations in a globalised world must

subscribe, for in a world such as ours, we cannot afford not to struggle against situations that affront our dignity and ethical values, such as the lack of equality between sexes or the need to protect the weak.

The struggle that Valencia so wished to contribute to has now concluded. From now onwards we are going to try to obtain the maximum support for this Universal Declaration of Human Duties and Responsibilities, a declaration designed to make all forms of impunity more difficult, so that man can face the future under the best of conditions and form a harmonious world community able to effectively deal with any situation of violence or injustice.

We are proud and satisfied with the results obtained, of this draft Declaration that is a call to attention to the awareness and the responsibility of all governments and international, regional and non-governmental organisations, that they may guarantee compliance with the Universal Declaration of Human Rights.

Valencia has been its cradle. Valencia, as from today, is the city of hope.

Texto 7: Statement by Carol Bellamy, executive Director of the United Nationas Children's Fund

Children as Catalysts for Peace

The Hague, Netherlands, 12 May 1999

Excellencies, Distinguished Delegates, Ladies and Gentlemen:

Your presence here is a testament to the imperative of saving succeeding generations from the scourge of war - and to the indispensable role of civil society in making that dream a reality.

A century ago this week, delegates from more than two dozen countries gathered in this historic city, determined to forge mechanisms to prevent armed conflict, to speed disarmament, and to facilitate the peaceful settlement of disputes.

The spirit that animated those early efforts is today embodied in the Charter of the United Nations, which proclaims a vision of a just and peaceful world, sustained by collective international action.

Fellow citizens, we are here today because the world has failed utterly to live up to that vision.

Now, on the doorstep of the 21st Century, it is time for all of us to join forces and redouble the drive for lasting peace and justice - citizens, international organisations and governments alike. And we must begin with the knowledge that no effort to promote peace and resolve conflict can succeed unless children and women are recognised as a distinct and priority concern.

The possibilities for global conflagration that weighed so heavily on the minds of the UN’s founders have dwindled in recent years. Instead we are witness to an explosion of smaller conflagrations like Angola, Kosovo, Rwanda - conflicts that may be geographically modest, but that pose a global challenge to peace and security.

As Graca Machel has observed, much of the world is being sucked into a moral vacuum, a desolate place where we see the desperate vulnerability of refugees and the internally displaced - and where millions of children are slaughtered, raped, maimed, exploited as soldiers and exposed to unspeakable brutality.

In the Balkans, children and women account for 8 out of 10 civilians caught up in the current crisis in and around Kosovo. Regionwide, as many as a quarter of a million children are affected.

Less visible in media coverage - and, for that very reason, of perhaps even greater concern are the children and women mutilated and killed in Sierra Leone; abducted as slaves and concubines in Sudan; or subjected to myriad other forms of violence and abuse in the dozens of strife-torn countries in which UNICEF is working.

The wounds inflicted on children in armed conflict - physical injury, gender-based violence and abuse, psychosocial distress - are an affront to every impulse that inspired the United Nations Convention on the Rights of the Child, history's most universally embraced human rights instrument.

And that is why the international community must loudly proclaim these horrific violations of child rights for what they are: intolerable and unacceptable.

Flagrant violations of human rights and humanitarian law - whether by direct attack, silent starvation or forcible displacement - are not experiences that children easily grow out of. We know from long experience that the trauma of war causes wounds in children that fester for generations.

Children have always been a part of discussions about peace and justice - but they are rarely talked about at as anything but victims. Yet they have already shown that they have a role to play as catalysts for peace.

The Children's Movement for Peace in Colombia provides perhaps the clearest proof to date of the power of children's voices to bring about positive social change.

Three years ago, 2.7 million Colombian children ranging in age from 7 to 18 took part in a special election supported by UNICEF and many local organizations. It offered them a chance to identify which child rights they deemed most important to themselves and their communities. Their overwhelming choices were the right to survival - and the right to peace.

In the process, the voices of children became the driving force behind a movement that has succeeded in making peace the central issue of Colombia's ongoi

Moreover, the private sector has a major role to play in the realisation of human rights, from such issues as child labour practices to gender equality and protection of the environment.

Obviously the UN System looks to the private sector as a source of funding for multilateral development assistance - the kind of assistance that has always sought to address basic human needs, beginning with poverty eradication and the needs of the most vulnerable people - especially children.

But it is also important to see the private sector in a more expansive context, as a source of knowledge and expertise for multilateralism.

And we in the United Nations, we on the multilateral side, on the development side, must also be mindful of something else: that in dealing with the private sector, we cannot be uncritical.

To begin with, it is dangerous to assume that the goals of the private sector are somehow synonymous with those of the United Nations, because they most emphatically are not.

Business and industry are driven by the profit motive - as they should be and must be, both for their shareholders and their employees.

The work of the UN, on the other hand, is driven by a set of ethical principles that sustain its mission - principles set out in the Charter of the United Nations, in the Universal Declaration of Human Rights, in the Convention on the Rights of the Child, and elsewhere in the galaxy of international instruments and treaties that have been promulgated since the UN's founding in 1945.

The founders had two things on their minds at the end of the Second World War. One was to prevent a third world war. The other was to avoid another global economic depression and to ensure universal economic and social well-being.

That vision was based on a set of universal values: freedom, justice and the peaceful resolution of disputes; social progress and better standards of living; equality, tolerance and dignity.

Just as the private sector is not embarrassed by the fact that it is driven by profits, the UN is hardly self-conscious that its work grows out of underlying ethical principles.

It is perfectly right and legitimate for both to be pursuing their singular mandates - and where they can work together as partners, so much the better. But in coming together with the private sector, the UN must carefully, and constantly, appraise the relationship.

It is one thing to say that we want to work in partnership with corporations that recognise their responsibility for human rights, who care about labour codes, working conditions, environmental protection and the like. But these are generalities.

The heart of the matter is the exercise of "due diligence." The UN must look carefully at these companies. This does not mean putting them under a microscope, fixing them with a degree of scrutiny that few of us could pass. Rather, it means identifying organisations whose behaviour, on balance, shows

evidence of a willingness to exercise corporate responsibility. And these are the businesses with which the UN can enter into fruitful partnerships.

Without due diligence, one runs the risk of becoming associated with companies whose past records suggest that they may not be the best partners. At UNICEF, where I will start my fifth year as Executive Director next month, we have avoided such situations, despite the fact that UNICEF - now three years past the half-century mark - has the most extensive corporate involvement of any single UN agency.

The reason is simple. We are exceedingly careful. For instance, UNICEF attaches ethical strings to its supply contracts, favouring companies that pledge to avoid links with such activities as landmine production and exploitative child labour. We do not deal with cigarette companies or accept contributions from manufacturers of infant formula.

And with these sorts of ground rules as a foundation, we can enter into whatever partnerships make sense.

For example, Warner Brothers, Turner Network Television, Time for Kids and Coinstar are all key supporters of the Trick or Treat for UNICEF campaign. And companies like British Airways, the Sheraton and Westin hotel chains and American Express are involved in UNICEF marketing efforts linked to specific fund-raising activities.

In half a century, we have learned a few things about private-sector partnerships. We have learned that they should not exceed expectations. They should not be based on unwarranted assumptions. And they should not be focused solely on money, for that will surely sour the relationship.

Let me turn now to another aspect of partnerships for development, those involving non-governmental organisations, or, as they are commonly known, NGOs.

It is a truism that NGOs, in their numbers and diversity, have proved themselves absolutely indispensable in development efforts, especially given the perpetual crisis of multilateralism - a crisis that tends to revolve around funding and humanitarian capacity.

But however generous and expansive their motives, many are not immune from legitimate criticism. For example, some humanitarian NGOs have come under fire because their work and very existence seems tied to catastrophe, and catastrophe alone.

And there is also criticism of the NGO community for not being sufficiently sensitive to the fact that in some areas of NGO work, there is a great deal of overlap and redundancy among organisations, whether national or international.

That said, it is also true that NGOs have not, in many cases, been sufficiently well treated by those who take the crisis of multilateralism seriously - and by well treated, I am not talking so much in terms of money as I am in terms of the recognition that NGOs deserve for what they do, and how well they do it.

For example, NGOs have not been consulted nearly enough about the humanitarian imperative. They have not been part of the decision-making process over how priorities are set in the field. They have too few opportunities to meet with major multilateral agencies, and to help in devising ways to pool efforts and share operational authority.

That is why, in 2001, when UNICEF holds its next great event for children, we intend to make it an occasion in which NGOs will be welcomed as full members, along with other representatives of civil society, the private sector, governments and UN agencies.

This event, the first major meeting of what we are calling the Leadership Initiative for Children, will mark the start of a collaborative effort to draw up new global agenda for child survival, development and protection in the 21st Century.

It will also stand as the culmination of the process that began in 1990 with the World Summit for Children, where a handful of NGOs were granted token representative status by governments - to the Earth Summit, where NGOs were directly involved for the first time in preparatory talks as well as the Summit, and on through to the Social Development Summit in Copenhagen, the Beijing Women's Conference, and the Habitat Conference in Nairobi - all of them events where NGOs moved closer and closer to full partnership.

Now let me turn, in conclusion, to the central issue of sharing responsibility: the matter of partnerships with the public sector - namely, the governments.

There has been considerable discussion in recent years of the potential for ending the crisis of development assistance through the natural workings of the global market economy. The chief evidence cited is the fact that private-sector funding and investment in developing countries has been rising dramatically.

This is certainly true. Even as development overall aid has dropped, private capital flows have increased five-fold, and now represent close to 80 per cent of the total resources that go to developing countries each year - nearly twice what it was in 1990.

But private capital seldom gravitates to the very neediest countries - in 1995, for example, all but 20 per cent of total private flows went to just 12 developing countries, while the 49 countries in sub-Saharan Africa received only 5 per cent.

Moreover, in those countries that it does reach, private capital often does little for the poor. It is true that in some places, transnational corporations do provide income opportunities for many people, including some of the literate poor. But for the most part, private capital is used to finance hard infrastructure, like roads, bridges and communications. Only rarely do we find it supporting the development of such essential social services as primary health care, or basic education.

More to the point, private capital will not find its way to countries that lack an adequate social and economic infrastructure - which is precisely what multilateral aid is aimed at helping poor countries to build.

Investors are well aware that there will be no return on their investment unless a society has the capacity to put its resources to effective use.

This is why it is so important to help countries to improve health care services; to be able to offer basic quality education for all, especially girls; to have clean water and adequate sanitation; to practice good governance - and to use communication and information technology to promote knowledge and greater understanding among peoples and cultures.

All of this is not only smart social policy - it is smart business.

Multilateralism has always sought to address basic human needs. And it is now particularly consumed by questions of poverty eradication - the result of the mandates from the continuum of United Nations conferences on various aspects of development in the first half of this decade.

The pledges made by governments at these conferences were reaffirmations of their fundamental commitment to provide an agreed-upon minimum level of development assistance to poor countries. The centrepiece was the 1969 pledge by the industrialised countries to earmark at least 0.7 per cent of their Gross National Product (GNP) for Official Development Assistance (ODA).

Yet at a time when even modest increases in aid to the world's poorest countries could save the lives of millions of children and women, Official Development Assistance is in a state of virtual free-fall.

The collective ODA of the 29-nation donor group known as the OECD - which includes the United States - has fallen to a record low of 0.22 per cent of GNP - less than one-third of the 0.7 per cent target. And since 1992, the G-7 nations'

contribution to the general ODA fund has plummeted about $15 billion - a reduction of almost 30 per cent in real terms.

Ladies and gentlemen, let us call this situation by its proper name: it is a scandal. The developed world, which is benefiting so vastly from globalisation, cannot be allowed to be deficient in its obligations to the developing world - which are not merely compassionate and generous but also a recognition that only by building an adequate human and developmental infrastructure in the developing world can you have a world economy that is one day stable and vibrant.

For all the importance of NGOs and other representatives of civil society, for all the potential value of development partnerships with business and the private sector, we must never lose sight of the fact that it is governments that remain the primary actors in this fundamental relationship for development.

It is the governments that have thought long and hard about the development imperatives; it is they who have set the targets and made the commitments. It is governments that sit on the executive boards of multilateral agencies. It is governments that think about development as a matter of social policy, who have development ministries and foreign ministries that fashion the world's humanitarian and political agendas.

For practical, legal, and moral reasons, governments must be held to their commitments. No one should pretend that simply getting more money from the private sector will compensate for the failures of the public sector.

The phenomenon of globalisation has opened the possibility of untold riches. But it has also shown its power to trigger the progressive impoverishment of large societies, such as Indonesia, where tens of thousands of families have fallen into abject poverty in the last two years.

There is a belief among many people that globalisation is an ineluctable process, as irresistible and beyond human control as the tides.

In fact, it is the product of deliberate, day-to-day policy choices. And that is why, ladies and gentlemen, we must not let governments off the hook.

Thank you.

Texto 8: Statement by Carol Bellamy, executive Director of the United Nationas Children's Fund

On the Launch of the Progress of Nations 1999

New York, 22 July 1999

Secretary Shalala, President Ravizza, Mrs. Sabin, Ms. Farrow and Thaddeus, Excellencies, Colleagues, Ladies and Gentlemen: Only once in human history have we witnessed the total eradication of a dreaded disease, and that was smallpox more than two decades ago.

Now humanity stands on the brink of a second triumph: the global eradication of polio -- a scourge that at one time killed or crippled half a million people a year, many of them children.

Victory is achingly close, as you will learn from this year's edition of The Progress of Nations 1999, UNICEF's annual survey of progress toward child rights and women's rights that I am pleased to present to you today.

In 1988, when the international community vowed to eradicate polio by the end of the year 2000, there were 35,000 confirmed cases of the disease.

Last year, there were only about 6,000 cases, according to the World Health Organisation's latest reckoning -- and nearly all of them were concentrated in 13 countries, mostly in Africa, Asia and the Middle East.

Those 6,000 polio cases represent a worldwide drop of more than 86 per cent in just 10 years.

How did we manage to come so far?

Ladies and gentlemen, the fight against polio has succeeded up to now because it has truly been a global effort -- one involving national governments, international agencies like WHO and UNICEF, communities, non-governmental organisations like Rotary International and other diverse elements of civil society, all working toward a common goal.

The immunization effort alone has been nothing short of heroic. To deliver oral polio vaccine -- which is commonly administered in tandem with vitamin A supplements -- health workers have trekked through deserts and waded through waist-high water. The vaccine has been transported by camel in southern Sudan, by bicycle and motorbike in India, and by boat in Cambodia and Viet Nam. And in countries like Sri Lanka, El Salvador and Somalia, warring factions have put down their weapons to allow children to be immunized.

The result? Two-thirds of all children under the age of 5 -- 450 million of them -- have been received protection against polio in each of the last two years, an astonishing percentage.

Indeed, the war against polio is emblematic of the kind of vast collective effort that the world must mount if we are to make serious inroads against HIV/AIDS, which is already threatening to undo decades of gains in child survival and development. And it shows what we must do to eliminate the common ailments that continue to kill 12 million young children a year, 2 million of whom die of vaccine-preventable diseases like measles, tetanus, tuberculosis, pertussis and diphtheria, as well as polio.

Ladies and gentlemen, the speakers you will hear this morning are representative of just some of the myriad groups and individuals who have helped spearhead the research, the immunization campaigns and the surveillance programmes that have brought the polio struggle to this point.

All are united in their determination to end needless suffering -- and they share the understanding that in this age of globalised threats, partnerships at all levels are essential.

On behalf of the United Nations Children's Fund, I am very pleased to welcome Heloisa Sabin, who has worked tirelessly to carry on the legacy of her husband, Dr. Albert Sabin, the visionary scientist and humanitarian who gave us the gift of the oral polio vaccine, or OPV, as it is known in the field.

Ladies and gentlemen, it is this colourful elixir, dispensed to children in tiny dispensers like these, that has prevented literally millions of cases of paralytic polio.

I am also delighted to welcome US Secretary of Health and Human Services Donna Shalala, whose Department has contributed significantly to the global polio campaign through the work of the US Centers for Disease Control and Prevention.

We are also privileged to have with us the President of Rotary International, Carlo Ravizza, whose organisation has spent some $340 million on worldwide polio eradication efforts since 1985.

And I want to welcome Mia Farrow and her son Thaddeus, both of them eloquent, battle-tested veterans of the war to eradicate polio.

Ladies and gentlemen, that war is one that we could still lose -- and that could happen unless we ensure that we reach the remaining children under the age of 5 who lack protection against polio.

Tragically, millions of them have been pushed out of reach by ongoing civil conflicts and political strife, especially in sub-Saharan Africa, where deepening poverty and donor complacency are making a desperate situation unimaginably worse.

Indeed, countries like Angola and Sudan and the Democratic Republic of Congo face serious polio outbreaks because fighting has forced the suspension of immunization efforts in many areas.

We also face an unacceptable shortage of global resources.

It will cost $1.25 billion to finish the job of eradicating polio -- $750 million of which has already been pledged. In other words, we face a $500 million shortfall in what is needed to reach the agreed-upon target date at the end of the year 2000.

That is 527 days from now. Ladies and gentlemen, in a $30 trillion global economy, $500 million more is clearly a small price to pay for such a large return.

Sometime this year, if not already, the world's population will reach the six billion mark -- and as UNICEF reports in The Progress of Nations, a massive, final push is needed if that 6 billionth child is to grow up in a world free of polio -- much less cope with the overwhelming likelihood that he or she will be born into a life marked by malnutrition, inadequate or no schooling, poor sanitation and unsafe drinking water.

Ladies and gentlemen, we cannot afford to falter, not when we are so close. If we cannot administer a coup de grace to polio, there will be grounds to question the international community's resolve to make good on its commitments to achieve all the other target goals for child survival, development and protection that were agreed to at the 1990 World Summit for Children.

As The Progress of Nations points out, the HIV/AIDS pandemic, which threatens every aspect of child well-being, must be a major priority. In many countries of sub-Saharan Africa, there is not just an HIV crisis, but a broad-scale, interlinked emergency involving not only HIV infection itself, but tuberculosis, which is facilitated by HIV, and by malaria, which kills nearly 3,000 children a day in Africa alone.

Moreover, as our report today points out, the pandemic is creating a vast population of orphaned children whose marginalisation violates virtually every article of the Convention on the Rights of the Child.

That is why we were so encouraged by the news last week of a promising and dramatically more affordable drug regimen to prevent mother-to-child transmission of HIV. UNICEF is working on an urgent basis with WHO and

UNAIDS to assess the implications of this drug, Nevirapine, whose effectiveness has undergone initial study in Uganda by the US National Institutes of Health.

We also know that a raft of advanced new vaccines now under development against other ailments could save the lives of up to 8 million additional children a year in the next 5 to 15 years alone. UNICEF and its partners have already begun laying the groundwork for a campaign to ensure that those vaccines become widely available -- beginning with the children of sub-Saharan Africa, whose survival rates are already in obvious decline.

But as The Progress of Nations 1999 shows, we cannot address the global child health crisis without simultaneously attacking the neglect and indifference that has condemned the world's poorest and most vulnerable nations to strangulation by external debt. It is clear that debt relief and outright cancellation will not in itself ensure child rights -- but it is an essential starting point if the world is to end the poverty and economic disparities that deny millions of children their fundamental rights to health and basic education.

I will stop here, in hope that I have given you a sense of the progress we see toward child rights -- and the daunting challenges -- that are documented in this year's edition of The Progress of Nations.

We will be happy to take your questions at the end of the presentations -- so let me begin by yielding the floor to the first of our guest speakers, Secretary Shalala.

Texto 9: Statement by Carol Bellamy, executive Director of the United Nationas Children's Fund

10th Anniversary of the Adoption of the Convention on the Rights of the Child

New York, 11 November 1999

Mr. President, Madam Deputy Secretary-General, Excellencies, Distinguished Delegates, Friends:

Today we commemorate a milestone -- the first 10 years of the Convention on the Rights of the Child, the great legal and ethical instrument for promoting and protecting the rights of all children -- and the beacon that guides UNICEF in all its work.

The surpassing importance of this landmark document is reflected in the decision of the General Assembly to suspend its other important business today -- and in that connection, I extend my sincere thanks to the President of the 54th Session of the General Assembly, Dr. Theo-Benn Gurirab, for his generous assistance -- and for his abiding commitment to the cause of child rights, which he has so eloquently expressed in declaring that the fulfillment of child rights must be a priority for the General Assembly.

Mr. President, today's commemoration is but one of many events that have been taking place in all parts of the world to mark the anniversary of the General Assembly's adoption of the Convention on November 20th, 1989.

The number and diversity of these events is a testament to the remarkable success of a treaty that has been ratified with unprecedented speed by virtually the entire community of nations.

What is also remarkable is the broad range of actors who have gathered, in this anniversary year, to reaffirm their commitment to the cause of child rights -- including representatives of Governments, international groups, of UN agencies and non-governmental organizations, children and their families, academics and professional groups -- indeed, the whole diverse mosaic that is civil society.

Mr. President, this broad participation symbolizes something very special about the Convention, something that gives it unique importance and authority. For the Convention has entered into public consciousness in a way that no other treaty ever has.

In fact, it has become the centrepiece of a global movement, a movement that reflects a growing awareness of the importance of safeguarding human rights -- and child rights in particular. Its effects can be seen everywhere.

In the process of UN reform, children's rights have been adopted as a cross-cutting theme for development cooperation and humanitarian action.

A stirring example came just a few months ago, with the Security Council's adoption of a groundbreaking Resolution on children in armed conflict -- a major step in elevating the plight of tens of millions of children victimised by war to the very centre of the world's peace and security agenda.

But there is more. New agreements now exist to ensure legal safeguards in the process of inter-country adoption, to prevent the worst forms of child labour, to fight impunity for war crimes committed against children, and to combat the scourge of landmines.

UN peace-keeping missions now include training in child rights and child protection, as well as the designation of specific personnel to focus on child protection within the broader peace-keeping mandate. And the Convention itself is being reinforced through the drafting of two important optional protocols.

In all of this, the Committee on the Rights of the Child continues to play a crucial role in monitoring the Convention's implementation, in stimulating further action and in suggesting ways of addressing problems encountered, including through international cooperation.

UNICEF supports all aspects of the work of the Committee, not only through advocacy and monitoring but also, through UNICEF's Country Programmes, in providing technical assistance and practical follow-up to its recommendations.

In so doing, UNICEF works closely with the Office of the High Commissioner for Human Rights, whose Plan of Action to Strengthen the Implementation of the Convention on the Rights of the Child is well under way.

But all our collective efforts to date are no more than a beginning. Now, a combined and determined effort is needed to ensure that concern for child rights -- and action -- suffuses not only all of the work of the United Nations, but the affairs of every country, every city, every village, and every home.

Mr. President, we are ending a century that has seen staggering technological advances and the emergence of a global economy worth nearly $30 trillion.

What is equally staggering -- and wholly obscene -- is the gulf that now separates those who enjoy the fruits of this progress from those who do not -- especially the hundreds of millions of children and women who are excluded and denied their fundamental rights.

It is paradoxical that that this gulf continues to widen at a time when there is unprecedented attention to human rights -- and when the Convention on the

Rights of the Child specifically obliges donor countries to support the economic and social rights of all children through international cooperation.

Mr. President, it is imperative that as we enter the 21st Century, we start bridging this divide, because it is only by so doing that we can start to build a world of which to be proud -- a just and peaceful world, a world of hope and opportunity for all.

There are 50 days remaining before the year 2000, and on each of those days -- today and tomorrow and every day -- some 32,000 children under the age of 5 will die of preventable causes; brought down, in one way or another, by poverty and inequity and its consequences, including disease and poor nutrition, unsafe water and inadequate sanitation, illiteracy and the lack of education, and by violence and exploitation, much of it gender-based.

The certain deaths of these children -- some 12 million of them a year -- are emblematic of the ongoing challenges to child survival and well-being that we face as the old century falls away -- threats made even more daunting by the relentless spread of HIV/AIDS, and by the proliferation of armed conflict and instability, which challenge us as never before.

Thirty-five years ago, one of my three predecessors at the United Nations Children's Fund -- Henry Labouisse -- accepted the Nobel Peace Prize on behalf of UNICEF.

It was a moment that summed up everything that UNICEF had become -- and everything that the agency is still working to achieve.

Its most important meaning, Labouisse said, was the solemn recognition that the survival and well-being of today's children is inseparably linked to the peace of tomorrow's world.

But by "peace," Henry Labouisse didn't just mean the absence of fighting.

He meant the slow war of attrition that poverty and ignorance is waging against hundreds of millions of children, most of them in the developing world.

The longer we tolerate that war, he said, the more likely that our hopes for lasting peace will never come to pass.

Now, on the doorstep of the 21st Century, we have seen that the truth of that warning has not changed -- not in Kosovo, or Afghanistan, or Sierra Leone, or Angola or Colombia or East Timor or any of the scores of places around the world that are engulfed in conflict and disaster -- and where children and women are suffering disproportionately.

Last month, the earth acquired its 6 billionth human inhabitant -- a child who in all probability has begun a life that will be marked by malnutrition, ill health, inadequate or no schooling, poor sanitation and unsafe drinking water -- and gender discrimination and abuse.

Yet that child, like any adult, was born endowed with fundamental human rights -- to right to life, to good health, to protection, to education, to an adequate standard of living and more.

UNICEF is unshakeably committed to building a global alliance to ensure those rights -- beginning with steps that will ensure that children are born healthy and develop in a nurturing environment; that all children are educated; and that adolescents have ample opportunities to develop and participate in a safe and enabling environment.

The knowledge, the resources and the strategies all exist to make these outcomes for children possible -- and I am convinced that with the help of governments and civil society at every level, we can make it happen within a generation.

There are no mysteries here. We know what needs to be done, we know how to do it -- and the necessary resources exist.

That is why UNICEF is preparing for a watershed occasion for children linked to the Special Session of the General Assembly in 2001 -- the crowning event in a drive to mobilize international leadership to achieve the remaining goals of the World Summit for Children; tackle the huge obstacles of poverty, HIV/AIDS and armed conflict; and establish a new agenda for children for the first years of the 21st Century.

Mr. President, the first 10 years of the Convention on the Rights of the Child have taken us to a moment in history when the world may finally be ready to alter the course of human development by decisively shifting national investments to favour the best interests of children.

The opportunity lies before us -- and now is the time to seize it.

Thank you.

Texto 10: Dr Gro Harlem Brundtland Director-General Elect The World Health Organization

Speech to the Fifty-first World Health Assembly Geneva, 13 May 1998

Mr President,
This is a special moment of responsibility. You have given me confidence and I feel responsible towards all of you and to the peoples that you represent.
Since I made my basic choices in life I have thought of myself as a doctor who wanted to heal and who wanted to change. Not least to change the causes of suffering and injustice.
I believed that societies can be changed and that poverty can be fought. That people working together can achieve impressive results. This I still think and know. We can harness the resources. We can mobilize the will. We can inspire the extra effort. I feel that I can ask for, and that the peoples of the United Nations have the right to count on your support and active participation in the future work of the World Health Organization. That support will be needed. There is hard work ahead.

I may ask for more than you have been used to being asked. You represent the owners of WHO, the shareholders and the stakeholders, all those who need us to succeed.
We need political guidelines from this Assembly. We depend on how Member States follow up at home. We depend on how they live up to the imperative of equity and social justice, expressed in health for all. The challenge goes to all of us. WHO can and must change. It must become more effective, more accountable, more transparent and more receptive to a changing world.

Member States must take responsibility for the targets they set and provide resources. They must practise what they preach from this rostrum. I believe we can forge stronger relations with Member States. Keeping you better informed of how WHO develops, seeking your advice and when needed asking you for an extra contribution. Without a sense of partnership between the Organization and its owners, our work will prove exceedingly difficult. With a unity of purpose we can unleash real momentum for health.
That momentum will be needed as we approach a new century where WHO must cope with complex processes of transition.

The **transition from one century to another** sees changes which will be faster and more dramatic from an economic, social and health perspective.
The twentieth century gave the world more health advances than in the entire previous history of mankind. Still we are faced with daunting challenges. Above all they are linked to the persistence of poverty. The imbalances are striking. People in developing countries carry over 90% of the disease burden, yet have

access to only 10% of the resources used for health. This is unacceptable. This has to change.

Wealthier countries will benefit by contributing and they have the moral obligation. Governments in poorer countries must acknowledge their responsibility, they have a moral obligation to give priority to health and to equitable distribution of health services.
We have another transition, the transition **from the communicable to the noncommunicable diseases**.

They cannot be seen as competing tasks. They are complementary. We need to fight both. The burden of disease is the burden of unfulfilled human development.
I hear some say that infectious disease is becoming yesterday's problem. But is that correct? I don't believe so. There is an unfinished agenda of eradication and rolling back diseases. No one should underestimate childhood infections, HIV/AIDS, TB, malaria, polio and the other new and emerging diseases. They may hit us all in this small world - but above all they keep ravaging the lives of the poor.
WHO must be an enduring advocate in the fight against infectious diseases. And WHO must help governments face the daunting challenge from the new epidemic of noncommunicable diseases, now spreading in the low- and middle-income countries.
We need to anchor health in a broad setting. Globalization is opening up new opportunities for growth and progress. But the benefits are not adequately distributed. Globalization has also brought new and critical threats to health and the environment.
We have to reach out to new arenas critical for the health of billions. The next century may well be one of great environmental crises. But it need not be. We still have the opportunity to make timely decisions before we have to pay the bills of overburdening the capacity of the planet, its resources and most importantly – the health of its people.
World trade, environmental changes, lifestyles and culture; in all these fields we must be able to analyse the driving forces and speak out for health and development.

The world is in transition. So accordingly **WHO must be in transition**. Looking ahead.
Our Constitution provides us with a broad and impressive mandate. But a mandate is no roadmap. It must be made according to the needs - of the people, the communities and the nations we are meant to serve. We need to focus our work.
Poverty is the greatest threat to people's health. Ill-health leads to poverty - and poverty breeds ill-health.
Governments must take it seriously. Childhood diseases, malnutrition, spreading infections and excess fertility, we know the results.

Only a broad alliance can manage this critical task. WHO must be the health component of that alliance - impatient and ready to lead when required, our special contribution being to fight ill-health.
In this process of transition - what is our key mission? I see our role as being the moral voice and the technical leader in improving the health of the people of the world. Ready and able to give advice - not on every issue - but on the key issues that can unleash development and alleviate suffering. I see our purpose to be combating disease and ill-health - promoting sustainable and equitable health systems in all countries.
What should be our motivation? My answer is short: Making a difference. We should measure our work in full transparency - sharing and learning from successes and failures - our own and those of others. There are two roads we must follow:
One road leads to our work on the ground. We must combat disease, premature death and disability. We must give advice on best practices to achieve equity and quality, set standards and norms. We must encourage, support and trigger the best research and development.
The other road leads to the levels of political decision-making where the broader agenda for development is set. We must speak out for health in development, bringing health to the core of the development agenda. That is where it belongs, as the key to poverty reduction and development underpinned by the values of equity, human dignity and human rights.
This is why I wish to focus the technical support and normative work of the World Health Organization and at the same time bring the Organization more firmly into the political arena.
I wish to organize our programmes and activities around key functions that tell a clear story of what business we are in. I wish to concentrate our resources in a way which enables us to do fully what we decide to do - and to let go what we decide not to do - either because others do it better or because we simply can’t do all.

In the reorganization - which I intend to start implementing from the very first day - I will focus on four areas of concern:
* WHO will help monitor, roll back and where possible eradicate communicable diseases.
* WHO will help fight and reduce the burden of noncommunicable diseases.
* WHO will help countries build sustainable health systems that can help reach equity targets and render quality services to all, with a particular emphasis on the situation of women and mothers who are so critical for giving children a safe and healthy start in life.
* WHO will speak out for health, back its case with solid evidence and thereby be a better advocate for health towards a broader audience of decision-makers.

To succeed in this endeavour we must be able to say: **WHO is one.** Not two - meaning one financed by the regular budget and one financed by extrabudgetary

funds. Not seven - meaning Geneva and the six regional offices. Not more than fifty - meaning the individual programmes.

WHO must be one: Setting its priorities as one, raising additional financial resources as one, speaking out as one. And then - but only then - can we act effectively in our decentralized diversity through skilled presence at the country level, through regional guidance by the regional offices and through global direction by the headquarters and the governing bodies.

With this structure and spirit in place I am ready to give a short answer when asked about my priorities:

The World Health Organization is my priority.

A WHO that can engage where the needs are greatest. A WHO that is trusted to maximize its resources. A WHO with excellence. A WHO that can truly make a difference.

With this structure and spirit in place WHO will be the lead agency in world health. But we need a change in attitude. We cannot point to our Constitution and say: We have the right to be the lead agency. We must *earn* our leadership. We must demonstrate through the way we plan, structure and carry out our work that we make a difference that we and others can measure.

To succeed there are a few basic requirements:

First, we need a stronger partnership with the Member States.

Countries must report back to us on their health status. We need to improve our work at the country level, especially in developing countries - in cooperation with national authorities but also by drawing on and expanding the contact with collaborating centres. Technical cooperation must be relevant and address the needs.

We will need a much stronger focus on how health sectors are tailored to sustain activities that secure the quality and distribution of services. I will propose that health sector development becomes an integral part of all our activities. Each of our disease control units will have to identify sectoral issues where they can contribute and capacities that must be strengthened for them to do their jobs. We should not engage unless our work can make a direct contribution to the overriding purpose of building and strengthening the health sector.

Second, we must reach out to others.

The global health field has seen a steady increase in the number of actors and stakeholders. This we should not fear. I wish to invite those who have real contributions to make to join us.

The other UN agencies are our closest partners. I pledge a strong support to the Secretary-General's call for more interagency cooperation.

One obvious area is to lend full support to UNAIDS together with the other patrons of that programme. The regions most ravaged with AIDS are coming close to what most of Europe faced during the plagues of the fourteenth century.

We must make an extra effort in the crucial combat against the HIV/AIDS pandemic, especially in the most vulnerable countries. We must help the health systems to cope. We must help make the scientific advances available also to the

developing world. We must reach out to the international financial institutions, the World Bank, IMF and the regional development banks. They have a major role to play in financing sustainable development.

They too are involved in health. They carry a major responsibility. We should welcome this, while reminding them of the need to safeguard health and social services. Our voice is needed to remind both governments and financial institutions that budget cuts should not be in critical sectors such as health and that the long-term expenses of disengaging in public health will go beyond the short-term budgetary gains. We must reach out to the NGO community.
Their reach often goes beyond that of any official body. Where would the battle against leprosy, TB or blindness have been without the NGOs? I will convene a conference with the NGO community to draw up new guidelines for our cooperation to establish new mechanisms for interaction with civil society in Member States.

We must reach out to the private sector. Countries need a well-performing public sector. Governments should ensure universal coverage of health services. We have seen evidence that growing reliance on private financing mechanisms, including private voluntary insurance, risks massive cost escalation. A key role for public finance of universal coverage results in greater equity but, also, in reduced waste and inefficiency. The private sector has an important role to play both in technology development and the provision of services. We need open and constructive relations with the private sector and industry, knowing where our roles differ and where they may complement each other. I invite industry to join in a dialogue on the key issues facing us. To this end I will propose the creation of a WHO-industry roundtable and convene a first meeting before the end of the year.

Third, we must underpin our work with solid facts.
For WHO to be the leading advocate for health we need to know the relevant facts, not only have the conviction that health is essential. Health is not only a moral obligation and a basic human right. Health is pure and sound economics.
In July I will establish a separate function on Evidence for Health Policy. We need to get our statistics right and keep them right through research and constant update. Reaching goals based on values is also measurable.
We need to know the burden of disease and how health policy can contribute to change. We need to know the cost-effectiveness of intervention and we need to define our priorities accordingly.
To be the leading advocate for health we need to take that evidence to decision-makers around the world.
We will report on the news of fact. And the fact is that healthy people help build healthy economies.
You - the Health Ministers - need no further convincing. But WHO - with you - should remind Presidents, Prime Ministers and Finance Ministers that they are

truly health ministers themselves, key to the well-being of their people. Health investments are sound investments for poverty reduction and economic growth.

Mr President,
When I take office on 21 July my first task will be to respond to your call for reform here in Geneva and in the interaction with regions and countries.
I said that WHO is my priority. Don't expect to see me constantly travelling to the four corners of the world in this first phase. I look forward to attending the meetings of the regional committees in September.
Beyond that I will devote my attention to the running of the Organization.
A first task will be to suggest certain amendments to the current budget built on the directions that I have already indicated. A next task will be to take these directions into the preparation of the 2000-2001 budget and to present my orientation for our next programme of work.
I know that the timing is critical. But it can be done so that the regional committees can provide input in time for their September meetings.
I strongly believe that WHO can say more with fewer volumes of documents, fewer reiterations of what we all agree and more focus on what we are here to do.
I also believe we can do with a flatter structure and fewer layers. Information and communication must flow.
I will gather the new senior management team around my table on a weekly basis - addressing an agenda which is well prepared - taking shared responsibility for projects and initiatives.
I wish to meet more frequently with the Regional Directors, inviting them to take part in the management of the whole Organization. We will take advantage of new technologies which will allow us to meet on the information highway securing the unity of purpose that this Organization needs.
I wish to establish more direct links to the country representatives seeing to it that they have a clear understanding of our priorities and their evidence base, and that we get their feedback. Through much closer interaction I wish to see a more concerted elaboration of our programmes and projects in countries that need them.
I wish to see WHO attract the best expertise there is - inviting people to come - not all to spend a life-long career with us - but to share their knowledge and expertise and then move on with what they have learned. Sharing knowledge means a greater degree of mobility among staff - between the three levels of our Organization - and also between WHO and other agencies.
Staff is WHO's prime resource. We should do more to offer staff opportunities to develop and refine their knowledge and expertise. In July I will propose a staff development package including training opportunities - not for the fortunate few - but for the many. And I will invite the Staff Associations into a structured dialogue on working conditions and arrangements.
I wish to increase the number of women in the Organization. There is a long way to go to reach the targets set by the World Health Assembly and the Executive Board. But I will take targets seriously and I intend to make sure that we reach them.

So here is the message to all women who have first-class expertise to contribute, especially women from the developing world: This is important work. Get in touch and let us know.
I wish to strengthen our programmes. Not as independent units separated from each other. Not as separate fund-raising bodies sending different signals about our priorities, but as centres of excellence. Sometimes cosponsored by others, but always open to the rest of the Organization and to each other. Not overwhelmed by administrative functions, but encouraged and supported to bring our shared knowledge further.
I believe there is a lot to gain from organizing part of our activities into projects. Not too many, but easy to define, easy to identify, open for our partners to cosponsor - and transparent for donors to lend their financial support to.

Let me mention two such projects which I wish to start implementing from 21 July. I propose that together we **Roll Back Malaria**. Not as a revamped vertical programme but by developing a new health sector wide approach to combat the disease at global, regional and country and local levels.
Why malaria? Many have asked this question. For my part the answer is simple, I have learned it from many in this room and by travelling to your countries, particularly in Africa.
Malaria is the single largest disease in Africa and a primary cause of poverty. Every day 3000 children die from malaria. Every year there are 500 million cases among children and adults. Who said that infectious diseases were becoming yesterday's problem? The human suffering is unacceptable and so is the economic burden and impediment to progress. Time has come to respond with a new approach. Time has come to Roll Back Malaria.

Why now? Because the call is there. We have enough knowledge, skills and tools to launch a new concerted effort. Africa is responding. African leaders are committing to a renewed effort to control malaria.
Africa should be spearheading the project.

I believe we should answer Africa's call and that of other regions if they choose to engage. I will invite a broad range of stakeholders to join us in this initiative, UNICEF, the World Bank, industry, foundations and all others who have a stake, a commitment and a contribution to make. I encourage the leaders of the G8 countries to answer the call when they meet later this week.

Let me stress: Roll Back Malaria will not exclude work on other diseases. To the contrary. Successful containment is no endpoint. Rolling Back Malaria is no victory unless health systems are equipped to sustain the gains.
That means connecting the services with the primary location for action; the family - the home - and the mother. Efforts against all infectious diseases will benefit. Drawing upon what we learn we will be ready for a fast track on a future Roll Back TB - and a reinvigorated action against HIV/AIDS and the tropical diseases.

My second emphasis is in the field on noncommunicable diseases. We need to address a major cause of premature death which is dramatically increasing - killing four million people this year - and - if we let it go on without action - 10 million people in 2030 - half of them dying in middle age - not old age. The major focus of the epidemic is now shifting to the developing countries.
I refer to tobacco. I am a doctor. I believe in science and evidence. Let me state here today. **Tobacco is a killer.** We need a broad alliance against tobacco, calling on a wide range of partners to halt the relentless increase in global tobacco consumption. Children are the most vulnerable. Habits start in youth. The tobacco industry knows it and acts accordingly. This is a medical challenge, but also a cultural challenge. Tobacco shouldn't be advertised, subsidized or glamorized.

Mr President,
I wish to get to work on 21 July on a challenging agenda, demonstrating that we can make a real difference. There are important achievements to build on:
Child mortality is decreasing. We must push the numbers further down.
Immunization rates have taken a dip. We must push the numbers further up.
Mental health is slowly gaining acceptance as a major public health concern. We must push for the evidence and the best policy advice.
Women are the prime caretakers. We must push for real change for women, children and families. The Cairo Summit put population and reproductive health on the agenda but there is still so much to do. We must help doing it. My motivation will be this: Making a difference. I see that as a privilege - being able to make an effort being one of many dedicated people working together for what we believe in.
I envisage a world where solidarity binds the fortunate with those less favoured. Where our collective efforts will help roll back *all* the diseases of the poor. Where our collective efforts assure universal access to compassionate and competent health care.
Bringing the world one step closer to that goal is our call for action. Thank you.

Texto 11: **Dr Gro Harlem Brundtland Director-General Elect The World Health Organization**

Council on Foreign Relations New York, 6 December, 1999

"WHY INVESTING IN GLOBAL HEALTH IS GOOD POLITICS"

Brian Atwood,

Ladies and Gentlemen,

I see it as an illustrative sign of change that the Council of Foreign Relations, traditionally known to be driving the debate on national and international security, has invited the Director-General of the World Health Organization to talk about the need to invest in global health. And you did it before we all had the vivid impressions from Seattle last week.

I hear you sending a message: we need to redefine the notion of security in the age of globalization. Today I will be responding to that message by saying: Yes – it is high time to revisit the notion of security and fully appreciate the role of global health for the future of your country and the entire system of international cooperation.

Last week, the world's financial journalists were coughing from tear-gas as they reported from the frontlines of our day's trade disputes. 100 years after Winston Churchill reported from the fronts of the Anglo-Boer war, it was as if these reporters had just become the war correspondents of the next century – communicating to us new dividing lines and areas of conflict in the age of globalization.

I remember the launch of the last round of trade negotiations in 1986 when ministers gathered further south in the Americas, in Punta del Este. As Prime Minister of Norway, I was preparing national positions for the negotiations. For the government it was no small event. But for the public opinion the launch passed unnoticed. Few would have guessed that the next round of negotiations some 13 years later would provide the occasion for a global civil uprising in the streets of Seattle.

What was the message of the protesters? Very little unified the Argentinean cattle-farmers, the American environmentalists and the famous French McDonald's demolisher. But that is not the main point. The main point is that global issues really start to matter for people's daily lives. Global issues trigger popular response. Global issues are paving their way to the limelight of decision makers. And maybe we are seeing that national political leaders, many of whom remain confined within

the logic of their nation-states, are lagging behind their electorate's perception of security.

Earlier this year, the Global Health Council conducted a nationwide public opinion survey aimed at assessing what Americans know and think about global infectious diseases. People were asked what issues they saw as key national security issues. The immediate response was not surprising: National security was predominantly viewed as military security.

But when the poll probed deeper, people began to turn to their own security. That revolved around the health and safety of their children, their families, and their communities, and led the focus on to global health issues. Half of all Americans knew someone who has suffered from one or more of the four global infectious diseases on which the survey was focused: Tuberculosis, HIV, malaria and hepatitis.

When asked to rate a set of global problems in terms of their importance, 70 percent rated the spread of global infectious diseases as very important, whereas 58 percent put regional and civil warfare at the same level.

This is all the more noteworthy as this poll was conducted in the midst of the Kosovo war.

Americans are right. Global health matters for their own health and security and for the future of their children. Conditions of ill-health around the world directly and indirectly threaten the lives of large numbers of Americans.

Over the course of the last 50 years, at least five times as many Americans have died from communicable diseases that have come to the U.S. from developing countries, than have died in all the military conflicts of the same period. West Nile Fever made headlines just recently, the most current example of what is likely to be a growing river of microbes that find their way from distant lands to your ports of entry.

Even the most ardent isolationists will not be able to argue that the United States can handle this challenge by turning inwards.

With globalization – on which this nation's prosperity so much depends - all of humankind today paddles in a single microbial sea – and we have to conclude: There are no health sanctuaries.

In his recent talk to this Council, President Clinton's National Security Adviser Sandy Berger pointed to the futility of the United States hiding behind a shield of armour, fearing an increasingly dangerous world outside.

Such reflexes have been evident in some U.S. thinkers on health. Since there has

been a number of tuberculosis cases coming to this country from across the border with Mexico, they have held the view that the U.S. should concentrate its fight against tuberculosis on preventive measures along the U.S./Mexican border.

But this approach, as an historical analogy, may be seen as the health equivalent of relying on another Maginot Line. Diseases cannot be kept out by rearguard defensive action. The separation between domestic and international health problems is losing its usefulness as people and goods travel across continents. 2 million people cross international borders every single day, about a tenth of humanity each year. And of these, more than a million people travel from developing to industrialized countries each week.

This is an accelerating trend, and is not likely to be reversed.

Health is tradable – as is ill-health. Health may indeed be the single most important bridge to tie together – whether we like it or not – the destinies of the fortunate and the unfortunate.

What is emerging today is a notion of "human security". The levels of ill-health in countries constituting a majority of the world's population pose a direct threat to their own national economic and political viability, and therefore to the global economic and political interests of the United States and all other countries. Territorial dispute is no longer the prime source of conflict. It is increasingly rooted in general misery, aftermaths of humanitarian crises, shortage of food and water and the spreading of poverty and ill-health.

So investing in global health is investing in national security. This very notion has diverse and profound implications for the way we perceive national investments, foreign aid and private-public collaboration. The awareness of these shifts is gradually sinking in. The US State Department has defined public health as an area of attention in its own strategy for defending national interests. And it is indeed a small sign of changing times when the Clinton Administration, for the first time in U.S. history, has added a global health specialist to the staff of the National Security Council

But there is a long way to go. I have read with interest Brian Atwood's reflections – and frustrations - as he summed up his years in charge of USAID. Brian saw what it will take to pursue U.S. interests and security into a new millennium. And he saw what a dilemma any U.S. administration is facing as the means to pursue such policies are steadily being cut.

Two years ago, the Institute of Medicine of the National Academy of Sciences produced a small but important report, "America's Vital Interest in Global Health". Under the headline triology: "Protecting our people; enhancing our economy; and advancing our international interest", it made a strong case for why the United

States will benefit from investing in health abroad.

Let me dwell on three arguments for U.S. investment in global health.

First about protecting people. From food safety, through disease spread by airline passengers, to the danger of bacteriological attacks from rogue states and terrorists; protecting US citizens means improving global health levels; improving international food standards; and by concerted attempts help limit the spread of deadly virus and bacteria; and international action to contain terrorist elements.

From where I sit I see a rapid increase of awareness of these facts. It is remarkable to notice how decision-makers who used to know very little about health now start querying about the global health threats and challenges. That is very encouraging. But as Brian Atwood has experienced, to move from knowledge to action is a taller order.

I see this as a real challenge also to the UN system. No country stands ready to invest in general ambitions to do good. As Director-General of WHO I have stressed the need to communicate the needed actions in a way which will make sense to decision makers outside the health sector. We must be able to convey arguments that can persuade Prime Ministers, Trade Ministers and Finance Ministers that they are truly Health Ministers themselves.

This leads to the second argument: the economic gain. There are moral and ethical arguments why the United States and other developed countries should invest in halting the global AIDS epidemic which is accelerating at a dreadful pace in Southern Africa – or join forces to stop the spread of tuberculosis and join us in Rolling Back Malaria.

But beyond these arguments there is an economic logic which we need to develop and communicate more convincingly. There is the obvious argument that healthier populations abroad would make better markets for U.S. goods and services. Increasingly in a global economy, one region's poverty is another region's opportunity loss. The more affluent the rest of the world is, the better are the economic gains for the United States.

In addition, health care itself has become a vast global industry, absorbing in 1994 over 9% of the world product, or 2.3 trillion dollars. I hardly need to remind an American audience about the centrality of health care to the economy. With a health bill approaching one trillion dollars per year, or 15% of GDP – that must be a world record - you know very well that health care has major effects on key macroeconomic variables like inflation, employment, and the capacity to compete in global markets.

Looking at the world, we have to be clear about it: So far the war on poverty has failed. Differences are spreading inside countries and between countries. This

degrades us and threatens us. It looms as a threat to the environment – not only that of the poor – but of all of us.

As these facts stand out, the commitment to invest in development is fading. Year by year the level of foreign development assistance is shrinking. OECD countries have agreed to spend 0.7% of GDP on development assistance, but the OECD average is now around 0.2% and sinking. The United States, as you are all well aware, spends less than half of that average.

This development has taken place during a decade where both the World Bank and the International Monetary Fund increasingly have voiced warnings that trade and private-sector investment alone are not sufficient to ensure equitable development in low-income countries. Reductions in poverty will not happen by themselves. They are the result of conscious political action.

We need effective and targeted policies. General programmatic declarations aimed at poverty reduction rarely bring much success.

However, there is a growing and solid body of evidence which shows that investing in health reduces poverty. In fact, health may be far more central to poverty reduction than macro-economists have previously thought.

It doesn't take much thinking to realize that the links between poverty and ill health go both ways. But reducing poverty to improve health is not in itself the kind of sharp policy formulation we need to achieve results. Investing in health to reduce poverty may be just the kind of sharp, focused intervention we need to achieve progress.

It is our role to define and present such interventions. We have important lessons to learn from the market. We need clearly defined products which can attract investments because they are likely to deliver.

Take tobacco. We know it is bad for health. A detailed study by the World Bank now explains how it is also bad for the economy. 3 million people will have died from tobacco-related diseases this year. But there is worse to come. Tobacco-related diseases are spreading like an epidemic and are likely to be killing 10 million people a year around 2020.

Into the next century, tobacco will climb the ladder to be the leading cause of disease and premature death worldwide. I repeat the *leading cause*, bypassing communicable diseases such as AIDS, malaria and tuberculosis. The epidemic is spreading and it is first of all coming in the developing world -countries in which the health systems are already overburdened.

We have the evidence. We know what works. Tightening legislation against advertising, increasing tobacco taxes and controlling the marketing of cigarettes

will make a difference for the health of future generations worldwide. To control tobacco, WHO is leading in the elaboration of the first public health international convention ever. This is not a challenge confined to independent states. It is a global challenge.

Take malaria. Research shows that the total cost of malaria to the Sub-Saharan region is 1% of the region's total GDP. The disease is expanding in all of WHO's regions. 3000 people die from it every day, each year there are more than 300 million cases.

The direct and indirect cost of malaria in Africa exceeds 2 billion dollars every year. When macroeconomists have added in hard-to-measure costs associated with malaria's impact on trade and foreign investment, they have concluded that 2 billion dollars in losses per year is likely to be far too low an estimate.

We believe that malaria may be controlled in Africa for about one-tenth of this amount. WHO, together with its partners, the World Bank, UNICEF and UNDP, have launched Roll Back Malaria, an initiative that aims at reducing the burden of malaria worldwide by half within ten years. We can achieve this by using solutions currently available – by providing insecticide impregnated bednets to every woman and child – by making existing drugs available to families and communities and by enabling communities and the health sector to respond.

We have cost-effective health interventions to reduce dramatically the excess burden of disease among the poor. Remember smallpox eradication. Witness the great reductions in mortality from the spread of other immunizations. And how we are likely to eradicate polio by the end of next year, eventually freeing the world from $1.5 billion in annual traditional vaccination costs, and giving substantially higher savings in treatment and loss of productivity.

Many have realized this, and interestingly enough the private sector is waking up to a new reality. Bill Gates has committed $750 million to the new Global Alliance for Vaccines and Immunization, which is another result of the World Bank, UNICEF and WHO working together in partnership. In the Medicines for Malaria Venture, a venture capital fund which will finance the development of new malaria drugs, WHO, the pharmaceutical industry, bilateral and private donors have come together to overcome the market obstacles to getting drugs to populations who cannot afford to pay high prices.

This private involvement is absolutely necessary. But there is no way in which this can replace a strong public commitment to global health – through investments, dedicated research and political attention. Again, looking at the WTO negotiations – what this is all about is building a regulatory system to match the reality of a global economy. It is about extending democracy and the rule of law to another level – to the global level. And hand-in-hand with this lies the crucial need for

promoting certain global public goods – of which health is a critical one.

Today, 90 per cent of resources allocated to health are spent on 10 per cent of the world population – the wealthy part - whereas 10 per cent of the resources go to cover 90 per cent of the disease burden which lies with the poor.

This clearly has to change. And it can be changed as we begin to take seriously the interdependence and the enlightened self interest which should lead the developed world to take global health seriously. President Clinton recently pointed out that only 2 percent of biomedical research focuses on the needs of the poor. Addressing this challenge is within the realm of technology and is a major part of the contribution that biomedical sciences can make to our common future.

Finally - what will it cost to make a real difference – to launch a massive effort at reducing poverty through well targeted health interventions?

At WHO we are working on presenting a realistic and combined package of interventions – based on existing technology and knowledge – addressing the leading health killers of poverty. I believe that with around 10 billion dollars the world could realistically make a giant leap towards halving the number of fellow human beings living in absolute poverty by 2015.

It will not be a blueprint for action – but a clear illustration of concrete interventions – or products if you like – that are likely to lead to very concrete results. This is about human security – and ultimately about national and international security.

So my answer to your question is: Yes - investing in global health is indeed good politics, it is good economics and it is good for national and international security. It means addressing up front the many components of global health; reproductive health, immunization, environmental health, nutrition, the emerging tide of non-communicable diseases such as cancer, heart disease and diabetes and the growing burden from mental health disorders.

Beyond this there is another, perhaps deeper, rationale. In a world torn by economic, ethnic, religious and cultural divisions, health remains as one of the few truly universal values. All major systems of belief and all mainstream political movements give primacy to the preservation of life, the promotion of well-being and the respect to the intrinsic dignity of the human being.

We have witnessed the unifying power of health when civil strife has stopped to allow vaccination campaigns to reach both bands. Health is truly a bridge to peace, an antidote to intolerance, a source of shared security.

One of the key challenges to everyone who will help build the 21st century will be to find the anchor points for a better common future. Health is one of them. The

question that each and everyone of us has to answer is: Can we face up to that challenge?

Thank you

MENÚ SALIR

Bloque temático 2: Globalización
UNDP
OIT

MENÚ SALIR

Texto 1: **Statement of U.S. Labor Secretary Alexis M. Herman at the International Labor Conference Geneva, Switzerland**

June 9, 1998

Mr. President, I offer you congratulations on your service not only to this most historic conference, but also for your decades of commitment to the employer delegations to the International Labor Organization--and, indeed, to its entire tripartite membership.

Just like we meet in Geneva, over half a century ago leaders not unlike ourselves met to adopt the Declaration of Philadelphia in response to the cataclysmic circumstances of World War II. That Declaration set out a clear international position on labor standards and their relationship with social justice.

And we were honored today to hear from President Caldera of Venezuela who recalled to us the critical historical significance of this document and the continuing lessons that it holds for us. It has been the guiding touchstone of our work in the second half of the 20th century. With only the addition of a declaration in denunciation of apartheid--the Declaration of Philadelphia has stood alone since.

Fifty years later, we stand at the brink of a new century and a rare opportunity in the history of this organization. But times of opportunity are also times of challenge and responsibility--and we must not lightly consider the responsibility that such a moment imposes upon us. I refer, of course, to whether we will adopt a new declaration on fundamental rights and its follow-up mechanism.

I believe how we decide to resolve this matter will determine the relevancy and role of this organization for, at least, the next half century.

In 1998, we are being asked to decide whether the ILO will provide a new and necessary reference point for a world looking for our response to the process of economic globalization--a development that contains the greatest potential promise, but which by itself cannot guarantee that its benefits will be shared with the greatest possible number.

It is our solemn mandate to make more clear how to best secure the benefits of globalization for the world's workers in whose name we pursue economic growth through greater international trade and investment.

That, after all, is the very purpose of a declaration -- to make clear what we know to be true -- and to thereby deepen our will to act in that knowledge. And we need

a credible and meaningful follow-up mechanism to assure that our declaration will be a living document for the 21st century.

We know that the fundamental rights of workers -- the freedom of association, the right of collective bargaining, non-discrimination in employment, the prohibitions on forced labor and exploitative child labor -- ought be implemented by all nations, and certainly by all who would claim to be members in good standing of this organization. These rights are justified on at least three grounds.

First, they are good economics. We know that global economic growth is more likely to be broadly shared if we respect these basic rights.

Second, they are based on sound political principles. These rights are the political path to reassure and indeed to make real, the opportunity for the greatest number of workers to have a positive stake in the economic globalization process.

Third, they are rooted in core values. It is a moral imperative to do what we can to best assure that all of the world's workers labor in the basic dignity that is bound wholly together with the respect of these rights.

Only two weeks ago President Clinton spoke to the World Trade Organization. In that speech, he urged a new mandate for trade negotiations and he urged that the ILO act to adopt the declaration and follow-up mechanism. He did this in the understanding and conviction that greater trade and securing the rights of workers are mutually-reinforcing--not mutually exclusive.

I hope we might conclude our negotiations with the broadest possible consensus on this point.

Let me also note, Mr. President, the great value the United States places on the work of the International Program on the Elimination of Child Labor -- IPEC -- and our intention to increase by ten-fold our contribution to this program. The exploitation of children at work is a direct challenge to the credibility of the ILO-- and we must renew our fight to eliminate it.

President Clinton has made this a priority. In his State of the Union address earlier this year, the President singled out the United States commitment to fighting abusive child labor. And I come to Geneva with clear instructions directly from the President: to underline the United States strong support for the negotiation of a new convention on the worst forms of child labor.

I am going to participate in the drafting committee while I am here--and President Clinton will continue to press this issue on the world stage throughout the next year. We will work with world leaders and do all we can to see that this convention is targeted, well focused and can be both widely ratified and effective in its purpose.

There is only one word for forced and indentured labor...work by children in hazardous conditions...or work by very young children--and that is intolerable. As we enter the dawn of the 21st century, we must leave the darkness of abusive child labor behind.

And the United States intends to lead by example.

This morning, I am announcing that we will work closely with U.S. Senator Tom Harkin and others to modernize the United States domestic child labor laws. We have made tremendous progress, but in parts of my country, and parts of our economy, exploitation persists. So we are stepping up our efforts to root out it out. One child working under oppressive conditions is one too many.

As I conclude, let me acknowledge the fine and inspired leadership that our Director-General has given us for the last decade. I believe he will be leaving this organization stronger in its mission and clearer in its international role than he found it. And that is the greatest mark of a leader.

Over 50 years ago in Philadelphia, another great leader--my predecessor as U.S. Secretary of Labor Frances Perkins--addressed the ILO as war was raging across the globe.

She said at the time the ILO "is an assembly of those who are charged in the midst of war to lay one of the foundation stones of the great peace--the stone of social justice--on which human hope and human life can be rebuilt."

That remains the noble mission of this institution. And I look forward to working with you as we continue to build--better lives for workers...higher living standards for families...and a brighter future for all.

Thank you.

Texto 2: **Statement of secretary of labor alexis m. herman conference of the international labor organization geneva june 15, 1999**

Thank you Mr. President. Congratulations on your service and leadership of this conference.

Frances Perkins, the first U.S. Secretary of Labor to address this body more than fifty years ago, reminded the nations of the world that "Social justice can have no meaning except as it eventually leads to social progress. And our task in the ILO," Secretary Perkins continued, "is to clear the ground so that we may build for the future."

For the better part of this century, this body has done just that. It has cleared the ground and laid the foundation for social justice and social progress. Now as we look to a new century, a new economy, and a new set of challenges -- it is our task to build.

To build -- as President Clinton said in an address just a few days ago -- "a global economy with a human face -- one that rewards work everywhere; one that gives all people a chance to improve their lot and still raise their families in dignity; and support communities that are coming together, not being torn apart."

President Clinton believes strongly in that mission -- and this body's mandate. And it is with a great sense of anticipation that I speak to you the day before he will share that message directly with you, as the first American President to come to Geneva to speak to this organization.

It is no simple coincidence that a President of the United States has chosen this moment to reemphasize our relationship to the ILO -- rather it is a reflection of our view that the ILO today confronts a new historical challenge. Imbedded in this challenge is a recognition that the opportunities for peaceful global economic development have never been greater. And our vision of a just world built upon the dignity of work has never been more important.

As we expand global financial and investment flows, we must expand the opportunity for our workers to share in the prosperity created by those investments. As technology becomes increasingly accessible, we must ensure that our workers have the training and resources to prosper in the use of that technology.

As we expand trade, we must ensure that our workers and employers are competing in a world economy premised upon a fundamental and universal set of rights and standards.

We have taken some important steps together in recent years to address these concerns.

The Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work and Its Follow Up agreed to last year is a most important political and moral reaffirmation of our fundamental values and commitments. But we must also recognize that our commitments place upon us the responsibility to act.

Thus, we must make certain that our follow up to the Declaration is meaningful and holds us all accountable. We must back up our resolve with resources to assist those who need it. That is why President Clinton has asked our Congress for additional funding, and why we hope that other donor countries will join this effort.

And to be fully successful, we must also engage and seek support for our efforts from other international organizations, including the World Bank and the IMF as we have discussed at this Conference. And indeed, the World Trade Organization. Our mission and our objectives are simply too important to the world's economic future to do otherwise.

We applaud our new Director-General and we are encouraged by his report to this conference. Encouraged that we may renew our organization, and make it ever more relevant to the greatest number of people in the world. Those who indeed seek "decent work." Those who seek dignity. Those who seek security. Those who seek hope. Those who seek justice.

And there is no better way to reaffirm the call for dignity, security, hope, and justice, than by rededicating ourselves to our children. We have a rare opportunity to take the struggle for the world's children to a new and higher level of commitment and action. We join together here in the absolute certainty that this is a challenge we can and must meet. As we enter the dawn of the 21st century, we must leave the darkness of abusive child labor behind.

Let us agree that no child should be placed into forced or bonded labor ... brutalized by exploitation in the commercial sex trade ... abducted into militias for armed conflicts ... or subjected to other harmful and dangerous work. Through the new convention that we will adopt this week, we can help make sure that our children are nurtured not neglected -- educated not exploited -- helped not harmed.

In conclusion, Mr. President, let me say that recently I had the opportunity to visit your country. I learned there an old African proverb: When spiders unite they can tie up a lion. The message is clear: there is power in unity. I know that whether it is Africa, or the Americas, or Asia, whether it is workers or employers or governments, what unites is indeed powerful. We are united in our vision of a world of decent work and in our commitment to build a better life, a life of dignity, a life of hope, a life of justice, for all people. Thank you, Mr. President

Texto 3: Message from James Gustave Speth for the International Day for the Eradication of Poverty

New York, 17 October 1997

International Day for the Eradication of Poverty

Mr. James Gustave Speth

Each day, 67,000 people are added to the ranks of the world's poor. That means over the course of a year, nearly 25 million additional people will be trapped in a life of substandard living conditions, hunger and limited opportunities for a better life. Most of these people will be in the developing world, and seven out of 10 will be female.

With the prospect of as many as 1.5 billion people living in poverty by the year 2025, today should be marked as a day of alarm.

But it should also be marked as a day of optimism because the international community has begun to work together to tackle this problem, which afflicts all regions of the world.

At the Social Summit, which took place in Copenhagen last March, world leaders came together to acknowledge the worsening problem of global poverty, deplore its spread and commit themselves to actions to reverse the trend. Never before have so many heads of state and government joined hands to reach a consensus for building a poverty-free world.

The agreements reached in Copenhagen were revolutionary in their scope, complexity and urgency. They recognized the key role to be played by people-centered development in eradicating poverty and reminded all of us that escaping poverty is about a lot more than higher incomes -- it is also about greater, equity, opportunity and empowerment.

In Copenhagen, governments committed themselves to the goal of eradicating poverty "as an ethical, social, political and economic imperative of humankind," by ensuring that "people living in poverty have access to productive resources, including credit, land, education and training, technology, knowledge and information, and to public services."

One of the most important steps toward achieving these goals, according to the Copenhagen agreements, is to formulate or strengthen national strategies to reduce poverty and narrow the gap between the haves and the have-nots. These

strategies must have clear definitions of poverty and specific targets for eradicating it. And, they must be formulated in partnership with civil society and empower people, particularly women.

The United Nations Development Programme is committed to assisting governments in the preparation of these strategies. We will offer both financial and technical assistance to get the job done and to help countries formulate and implement national policies that are conducive to equitable social and economic advancement. A strong "enabling environment" that supports growth; gives priority to the poor and to jobs and sustainable livelihoods; and encourages participation, tolerance and respect for human diversity and the rule of law, is absolutely central to any actions aimed at eradicating poverty.

This enabling environment must promote justice and fundamental fairness among nations as well as within them. This means strong countries giving access to their markets to weaker countries. It means sharing modern technology. And it means financial support for development assistance and debt relief. Debt continues to cripple too many economies and prevents them from making crucial investments in human development.

Poverty eradication will only be achieved and be sustainable if we attack the root causes of poverty.

Eliminating poverty is the most important objective pursued by UNDP through its commitment to sustainable human development. The priority we assign to poverty eradication was endorsed by our Executive Board in June. The other three main dimensions of UNDP's work are advancing women's role in development, protecting and regenerating the environment, and creating employment.

UNDP aims to bring its commitments to women, the environment, and jobs into a broad drive to eliminate poverty. To succeed, UNDP will continue to be an agency which pursues sustainable human development in all sectors, all issues and all policies that have a substantial impact on the prospects for poverty eradication and increased equity.

UN-sponsored conferences like the Social Summit, last year's International Conference on Population and Development, and last September's Fourth World Conference on Women, have called for interdisciplinary and multisectoral responses to monumental development challenges. I believe we are beginning to pull everything together and are seeing some real progress. Building new alliances among UN agencies has been crucial to this end. UN agencies just this week took a major step forward in building such alliances.

Several multi-agency task forces have been established to enable UN development agencies and programs to take the lead in following up to commitments made at the Social Summit and other international conferences. These task forces will

focus the UN system's energies on expanding basic socialservices in developing countries, increasing access to productive assets and income, and building an enabling environment -- all of which are critical components of our collective responsibility to combat poverty.

Our goal for today -- and for the International Year for the Eradication of Poverty, which begins in December -- is to maintain the momentum gained in Copenhagen and to constantly search for innovative ways to transform the concepts presented at Social Summit into a reality that lifts people out of poverty, builds equity and -- more than anything else -- makes a difference in peoples lives.

Texto 4: Address by Mr. Bill Clinton, President of the United States 16 June 1999

87th Session International Labour Organization

Thank you very much, Director-General Somavia, for your fine statement and your excellent work. Conference President Mumuni, Director-General Petrovsky, ladies and gentlemen of the ILO.

It is a great honour for me to be here today with, as you may have noticed, quite a large American delegation. I hope you will take it as a commitment of the United States to our shared vision, and not simply as a burning desire for us to visit this beautiful city on every possible opportunity.

I am delighted to be here with Secretary Albright and Secretary of Labor Herman; with my National Economic Advisor Gene Sperling, and my National Security Advisor Sandy Berger. We are delighted to be joined by the President of the American Federation of Labor, the AFL-CIO, John Sweeney, and several other leaders of the United States labour movement; and with Senator Tom Harkin from Iowa who is the foremost advocate in the United States for the abolition of child labour. I am grateful to all of them for coming with me and to the First Lady and our daughter for joining us on this trip. And I thank you for your warm reception of her presence here.

It is indeed an honour for me to be the first American President to speak before the ILO in Geneva. It is long overdue. There is no organization that has worked harder to bring people together around fundamental human aspirations, and no organization whose mission is more vital for today and tomorrow.

The ILO, as the Director-General said, was created in the wake of the devastation of World War I as part of a vision to provide stability to a world recovering from war, a vision put forward by our President Woodrow Wilson. He said then: "While we are fighting for freedom, we must see that labor is free." At a time when dangerous doctrines of dictatorship were increasingly appealing, the ILO was founded on the realization that injustice produces, and I quote, "unrest so great that the peace and harmony of the world are imperilled".

Over time the Organization was strengthened and the United States played its role, starting with President Franklin Roosevelt and following through his successors and many others in the United States Congress, down to the strong supporters today, including Senator Harkin and the distinguished senior Senator from New York, Patrick Moynihan.

For half a century, the ILO has waged a struggle of rising prosperity and widening freedom, from the shipyards of Poland to the diamond mines of South Africa. Today, as the Director-General said, you remain the only organization to bring together governments, labour unions and business, to try to unite people in common cause -- the dignity of work, the belief that honest labour, fairly compensated, gives meaning and structure to our lives; the ability of every family and all children to rise as far as their talents will take them.

In a world too often divided, this Organization has been a powerful force for unity, justice, equality and shared prosperity. For all that, I thank you. Now, at the edge of a new century, at the dawn of the information age, the ILO and its vision are more vital than ever -- for the world is becoming a much smaller and a much, much more interdependent place. Most nations are linked in a new dynamic idea-driven, technology-powered, highly competitive international economy.

The digital revolution is a profound, powerful and potentially democratizing force. It can empower people and nations, enabling the wise and far-sighted to develop more quickly and with less damage to the environment. It can enable us to work together across the world as easily as if we were working just across the hall. Competition, communications and more open markets spur stunning innovations and make their fruits available to business and workers worldwide.

Consider this: Every single day, half a million air passengers, 1.5 billion e-mail messages, and $1.5 trillion cross international borders. We also have new tools to eradicate diseases that have long plagued humanity, to remove the threat of global warming and environmental destruction, to lift billions of people into the first truly global middle class.

Yet, as the financial crisis of the last two years has shown, the global economy, with its churning hyperactivity, poses new risks, as well, of disruption, dislocation and division. A financial crisis in one country can be felt on factory floors half a world away. The world has changed, much of it for the better, but too often our response to its new challenges has not changed.

Globalization is not a proposal or a policy choice, it is a fact. But how we respond to it will make all the difference. We cannot dam up the tides of economic change any more than King Canute could still the waters. Nor can we tell our people to sink or swim on their own. We must find a third way -- a new and democratic way -- to maximize market potential and social justice, competition and community. We must put a human face on the global economy, giving working people everywhere a stake in its success, equipping them all to reap its rewards, providing for their families the basic conditions of a just society. All nations must embrace this vision, and all the great economic institutions of the world must devote their creativity and energy to this end.

Last May, I had the opportunity to come and speak to the World Trade Organization (WTO) and stress that as we fight for open markets, it must open its doors to the concerns of working people and the environment. Last November, I spoke to the International Monetary Fund (IMF) and World Bank and stressed that we must build a new financial architecture as modern as today's markets, to tame the cycles of boom and bust in the global economy as we can now do in national economies; to ensure the integrity of international financial transactions; and to expand social safety nets for the most vulnerable.

Today I say to you that the ILO, too, must be ready for the twenty-first century, along the lines that Director-General Somavia has outlined.

Let me begin by stating my firm belief that open trade is not contrary to the interest of working people. Competition and integration lead to stronger growth, more and better jobs, more widely shared gains. Renewed protectionism in any of our nations would lead to a spiral of retaliation that would diminish the standard of living for working people everywhere. Moreover, a failure to expand trade further could choke off innovation and diminish the very possibilities of the information economy. No, we need more trade, not less.

Unfortunately, working people the world over do not believe this. Even in the United States, with the lowest unemployment rate in a generation, where exports accounted for 30 per cent of our growth until the financial crisis hit Asia, working people strongly resist new market-opening measures. There are many reasons. In advanced countries the benefits of open trade outweigh the burdens. But they are widely spread, while the dislocations of open trade are painfully concentrated.

In all countries, the premium the modern economy places on skills leaves too many hardworking people behind. In poor countries, the gains seem too often to go to the already wealthy and powerful, with little or no rise in the general standard of living. And the international organizations charged with monitoring and providing for rules of fair trade, and enforcement of them, seem to take a very long time to work their way to the right decision, often too late to affect the people who have been disadvantaged.

So as we press for more open trade, we must do more to ensure that all our people are lifted by the global economy. As we prepare to launch a new global round of trade talks in Seattle in November, it is vital that the WTO and the ILO work together to advance that common goal.

We clearly see that a thriving global economy will grow out of the skills, the ideas, the education of millions of individuals. In each of our nations and as a community of nations, we must invest in our people and lift them to their full potential. If we allow the ups and downs of financial crises to divert us from investing in our people, it is not only those citizens or nations that will suffer -- the entire world will suffer from their lost potential.

It is clear that when nations face financial crisis, they need the commitment and the expertise not only of the international financial institutions; they need the ILO as well. The IMF, the World Bank, and the WTO, themselves, should work more closely with the ILO and this Organization must be willing and able to assume more responsibility.

The lesson of the past two years is plain: Those nations with strong social safety nets are better able to weather the storms. Those strong safety nets do not just include financial assistance and emergency aid for the poorest people, they also call for the empowerment of the poorest people.

This weekend in Cologne, I will join my partners in the G-8 in calling for a new focus on stronger safety nets within nations and within the international community. We will also urge improved cooperation between the ILO in the international financial institutions in promoting social protections and core labour standards. And we should press forward to lift the debt burden that is crushing many of the poorest nations.

We are working to forge a bold agreement to more than triple debt relief for the world's poorest nations and to target those savings to education, health care, child survival and fighting poverty. I pledge to work to find the resources so we can do our part and contribute our share towards an expanded trust fund for debt relief.

Yet, as important as our efforts to strengthen safety nets and relieve debt burdens are, for citizens throughout the world to feel that they truly have a hand in shaping their future they must know the dignity and respect of basic rights in the workplace.

You have taken a vital step towards lifting the lives of working people by adopting the Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work last year. The document is a blueprint for the global economy that honours our values -- the dignity of work, an end to discrimination, an end to forced labour, freedom of association, the right of people to organize and bargain in a civil and peaceful way. These are not just labour rights, they are human rights. They are a charter for a truly modern economy. We must make them an everyday reality all across the world.

We advance these rights first by standing up to those who abuse them. Today, one member State, Burma, stands in defiance of the ILO's most fundamental values and most serious findings. The Director-General has just reported to us that the flagrant violation of human rights persists, and I urge the ILO Governing Body to take definite steps. For Burma is out of step with the standards of the world community and the aspirations of its people. Until people have the right to shape their destiny, we must stand by them and keep up the pressure for change.

We also advance core labour rights by standing with those who seek to make them a reality in the workplace. Many countries need extra assistance to meet these standards. Whether it is rewriting inadequate labour laws, or helping fight discrimination against women and minorities in the workplace, the ILO must be able to help.

That is why in the balanced budget I submitted to our Congress this year I have asked for $25 million to help create a new arm of the ILO, to work with developing countries to put in place basic labour standards -- protections, safe workplaces, the right to organize. I ask other governments to join us. I have also asked for $10 million from our Congress to strengthen United States bilateral support for governments seeking to raise such core labour standards.

We have asked for millions of dollars also to build on our voluntary anti-sweatshop initiative to encourage the many innovative programmes that are being developed to eliminate sweatshops and raise consumer awareness of the conditions in which the clothes they wear and the toys they buy for their children are made.

But we must go further, to give life to our dream of an economy that lifts all our people. To do that, we must wipe from the earth the most vicious forms of abusive child labour. Every single day tens of millions of children work in conditions that shock the conscience. There are children chained to often risky machines; children handling dangerous chemicals; children forced to work when they should be in school, preparing themselves and their countries for a better tomorrow. Each of our nations must take responsibility.

Last week, at the inspiration of Senator Tom Harkin, who is here with me today, I directed all agencies of the United States Government to make absolutely sure they are not buying any products made with abusive child labour.

But we must also act together. Today, the time has come to build on the growing world consensus to ban the most abusive forms of child labour -- to join together and to say there are some things we cannot and will not tolerate.

We will not tolerate children being used in pornography and prostitution. We will not tolerate children in slavery or bondage. We will not tolerate children being forcibly recruited to serve in armed conflicts. We will not tolerate young children risking their health and breaking their bodies in hazardous and dangerous working conditions for hours unconscionably long -- regardless of country, regardless of circumstance. These are not some archaic practices out of a Charles Dickens novel. These are things that happen in too many places today.

I am proud of what is being done at your meeting. In January, I said to our Congress and the American people in the State of the Union address, that we would work with the ILO on a new initiative to raise labour standards and to

conclude a treaty to ban abusive child labour everywhere in the world. I am proud to say that the United States will support your Convention. After I return home I will send it to the United States Senate for ratification, and I ask all other countries to ratify it as well.

We thank you for achieving a true breakthrough for the children of the world. We thank the nations here represented who have made genuine progress in dealing with this issue in their own nations. You have written an important new chapter in our effort to honour our values and protect our children.

Passing this Convention alone, however, will not solve the problem. We must also work aggressively to enforce it. And we must address root causes, the tangled pathology of poverty and hopelessness that leads to abusive child labour. Where that still exists it is simply not enough to close the factories where the worst child labour practices occur. We must also ensure that children then have access to schools and their parents have jobs. Otherwise, we may find children in even more abusive circumstances.

That is why the work of the International Programme for the Elimination of Child Labour (IPEC) is so important. With the support of the United States, it is working in places around the world to get children out of the business of making fireworks, to help children move from their jobs as domestic servants, to take children from factories to schools.

Let me cite just one example of the success being achieved -- the work being done to eliminate child labour from the soccer ball industry in Pakistan. Two years ago, thousands of children under the age of 14 worked for 50 companies stitching soccer balls full time. The industry, the ILO and UNICEF joined together to remove children from the production of soccer balls and give them a chance to go to school, and to monitor the results.

Today, the work has been taken up by women in 80 poor villages in Pakistan, given them new employment and their families new stabilities. Meanwhile, the children have started to go to school, so that when they come of age, they will be able to do better jobs raising the standard of living of their families, their villages and their nation. I thank all who were involved in this endeavour and ask others to follow their lead.

I am pleased that our administration has increased our support for IPEC by tenfold. I ask you to think what could be achieved by a full and focused international effort to eliminate the worst forms of child labour. Think of the children who would go to school, whose lives would open up, whose very health would flower, freed of the crushing burden of dangerous and demeaning work, given back those irreplaceable hours of childhood for learning and playing and living.

By giving life to core labour standards, by acting effectively to lift the burden of debt, by putting a more human face on the world trading system in the global economy, by ending the worst forms of child labour, we will be giving our children the twenty-first century they deserve.

These are hopeful times. Previous generations sought to redeem the rights of labour in a time of world war and organized tyranny. We have a chance to build a world more prosperous, more united, more humane than ever before. In so doing, we can fulfil the dreams of the ILO's founders and redeem the struggles of those who fought and organized, who sacrificed, and, yes, died -- for freedom, equality and justice in the workplace.

It is our great good fortune that in our time we have been given the golden opportunity to make the twenty-first century a period of abundance and achievement for all. Because we can do that, we must. It is a gift to our children worthy of the millennium.

Texto 5: Address by Mr. Muhammad Mumuni, President of the 87th Session of the International Labour Conference 1 June 1999

It is with a profound sense of honour, humility and pleasure that I express my heartfelt gratitude to the African tripartite and other Government groups for nominating me to preside over the 87th Session of the International Labour Conference, and to the Employers' and Workers' groups for their endorsement of my nomination. The President, the Government and the people of the Republic of Ghana join me in this, and I bring to you their warm greetings.

This great honour belongs to my country and Africa, but the attendant responsibilities rest on my shoulders. I am aware of the magnitude of my task as President of the 87th Session of the International Labour Conference, but I am confident that, with your steadfast support, cooperation and understanding, our shared aspirations will have been realized by the end of the session.

I would also like to take this opportunity to express appreciation to my distinguished predecessor, Mr. Jean-Jacques Oechslin, for the way in which he presided over the 86th Session of our Conference with such talent, skill and effectiveness. While acknowledging the remarkable achievements of the former Director-General, Mr. Michel Hansenne, I am privileged to welcome the new Director-General, Mr. Juan Somavia, and extend to him our best wishes for a rewarding tenure as he steers our Organization into the next millennium.

Since this is the last session of the International Labour Conference in the twentieth century, the 87th Session holds great expectations for the cause of social justice as humanity prepares to enter the next millennium. The session has the responsibility of bringing to fruition the hopes of the international community for a breakthrough in such major areas of concern as child labour, maternity protection and the role of the ILO in technical cooperation. With regard to child labour, this session should take our Organization well beyond sustained consultations, especially among governments, and reach consensus on proposals for a Convention and a Recommendation which would proffer guidance for member States on the implementation of the Convention.

It would therefore not be in our common interest to engage in protracted argumentation on this important issue. Our goal is to formulate measures to protect the rights of the child and, thereby, assist in the preparation of posterity for the challenges of the future. This aspiration can be achieved only with a disposition of flexibility on the part of all, sensitivity to the principles, to the viewpoints of others, and the will to achieve early consensus on all issues. Judicious compromises, rather than intractable divergencies, have a strong probability of yielding a common position which accommodates all shades of opinion and thus contributes to the development of appropriate strategies for the elimination of child labour.

At this crucial juncture in history when the focus is on the need for social order and stability, and at a time when the rules of international institutions seem to be in the process of being redefined, the International Labour Organization, the oldest specialized agency of the United Nations system, is expected to reassert the philosophies and core principles which underpin the tripartism of the Organization. The wave of advocacy for fundamental human rights should enrich the programme of action of the ILO and reinforce the determination of tripartism to pursue its objectives and aspirations. The competent international institutions are urged to cooperate with governments and with the other constituents of the Organization's tripartite structure in the pursuit of the goals of the ILO.

Much as the ILO is not encouraged to transcend the bounds of its competence, it will be expected to maintain its leadership and the tenacious grip of its authority over labour standards and issues, and to pursue with increased vigour its primary objective of promoting social justice. Towards this end, every effort should be made to ensure that the ILO Declaration of principles is utilized to underscore labour standards and fundamental principles relating to freedom of association, freedom from forced labour and child labour, as well as equal opportunities regardless of gender, race or creed. Indeed, any attempt -- however subtle or refined -- to use the Declaration for punitive, protectionist trade purposes or other covert purposes would undermine the credibility of the Organization.

In the wake of unprecedented economic, political, structural and attitudinal reforms in the changing global community of new actors and factors, it is imperative for the ILO to address the social repercussions of globalization and liberalization, since it is generally acknowledged that the effects of these phenomena on sustained economic growth and development are not all positive.

Furthermore, the emerging landscape of social and economic problems is aggravated by widespread unemployment and an increase in abject poverty, particularly in the developing world, which makes it extremely difficult for the majority of the world's population to scrape a decent living. With financial resources to needy countries on the decline, the ILO may wish to review its technical cooperation in order to augment and diversify support for decent work, especially for the less privileged communities of the world. In remaining committed to its mandate, the ILO should continue to strive with renewed vigour to create conditions conducive to freedom and dignity, economic security and equal opportunity.

It is disturbing that, barely four years after the commemoration of the golden jubilee of the United Nations organization, a body which was founded for the preservation of peace and security, the world seems to be still chasing the shadows of peace. It is needless to stress that peace will become a reality when there is no place for the afflictions of injustice. Injustice breeds resistance and leads to conflict. Injustice is the virus of most conflicts and misunderstandings. Thus, this session should be guided by a profound sense of responsibility and

equity in its deliberations, to enable us collectively to continue to chart the course of social justice as an indispensable factor of sustainable economic growth and development, social order, stability, harmony and peace.

I conclude my statement in the firm belief that I can count on the cooperation and judgement of delegations, and that we can all look forward to constructive and sound deliberations which facilitate consensus building. On the 80th anniversary of the ILO, let us together pledge to make this session a landmark in enhancing the quality of life within the framework of social justice

Texto 6: Kofi Annan's address to World Economic Forum in Davos

Following is the address of Secretary-General Kofi Annan to the World Economic Forum in Davos, Switzerland, on 31 January:

I am delighted to join you again at the World Economic Forum. This is my third visit in just over two years as Secretary-General of the United Nations.

On my previous visits, I told you of my hopes for a creative partnership between the United Nations and the private sector. I made the point that the everyday work of the United Nations -- whether in peacekeeping, setting technical standards, protecting intellectual property or providing much-needed assistance to developing countries -- helps to expand opportunities for business around the world. And I stated quite frankly that, without your know-how and your resources, many of the objectives of the United Nations would remain elusive.

Today, I am pleased to acknowledge that, in the past two years, our relationship has taken great strides. We have shown through cooperative ventures -- both at the policy level and on the ground -- that the goals of the United Nations and those of business can, indeed, be mutually supportive.

This year, I want to challenge you to join me in taking our relationship to a still higher level. I propose that you, the business leaders gathered in Davos, and we, the United Nations, initiate a global compact of shared values and principles, which will give a human face to the global market.

Globalization is a fact of life. But I believe we have underestimated its fragility. The problem is this. The spread of markets outpaces the ability of societies and their political systems to adjust to them, let alone to guide the course they take. History teaches us that such an imbalance between the economic, social and political realms can never be sustained for very long.

The industrialized countries learned that lesson in their bitter and costly encounter with the Great Depression. In order to restore social harmony and political stability, they adopted social safety nets and other measures, designed to limit economic volatility and compensate the victims of market failures. That consensus made possible successive moves towards liberalization, which brought about the long post-war period of expansion.

Our challenge today is to devise a similar compact on the global scale, to underpin the new global economy. If we succeed in that, we would lay the foundation for an age of global prosperity, comparable to that enjoyed by the industrialized countries in the decades after the Second World War. Specifically, I call on you -- individually through your firms, and collectively through your business associations

-- to embrace, support and enact a set of core values in the areas of human rights, labour standards, and environmental practices.

Why those three? In the first place, because they are the areas where you, as businessmen and women, can make a real difference. Secondly, they are the areas in which universal values have already been defined by international agreements, including the Universal Declaration, the International Labour Organization's Declaration on fundamental principles and rights at work, and the Rio Declaration of the United Nations Conference on Environment and Development in 1992. Finally, I chose these three areas because they are ones where I fear that, if we do not act, there may be a threat to the open global market, and especially to the multilateral trade regime.

There is enormous pressure from various interest groups to load the trade regime and investment agreements with restrictions aimed at reaching adequate standards in the three areas I have just mentioned. These are legitimate concerns. But restrictions on trade and impediments to investment flows are not the means to use when tackling them. Instead, we should find a way to achieve our proclaimed standards by other means. And that is precisely what the compact I am proposing to you is meant to do.

Essentially there are two ways we can do this. One is through the international policy arena. You can encourage States to give us, the multilateral institutions of which they are all members, the resources and the authority we need to do our job.

The United Nations as a whole promotes peace and development, which are prerequisites for successfully meeting social and environmental goals alike. And the International Labour Organization, the United Nations High Commissioner for Human Rights and the United Nations Environmental Programme strive to improve labour conditions, human rights and environmental quality. We hope, in the future, to count you as our allies in these endeavours.

The second way you can promote these values is by tackling them directly, by taking action in your own corporate sphere. Many of you are big investors, employers and producers in dozens of different countries across the world. That power brings with it great opportunities -- and great responsibilities. You can uphold human rights and decent labour and environmental standards directly, by your own conduct of your own business. Indeed, you can use these universal values as the cement binding together your global corporations, since they are values people all over the world will recognize as their own. You can make sure that in your own corporate practices you uphold and respect human rights; and that you are not yourselves complicit in human rights abuses.

Don't wait for every country to introduce laws protecting freedom of association and the right to collective bargaining. You can at least make sure your own employees, and those of your subcontractors, enjoy those rights. You can at least

make sure that you yourselves are not employing under-age children or forced labour, either directly or indirectly. And you can make sure that, in your own hiring and firing policies, you do not discriminate on grounds of race, creed, gender or ethnic origin. You can also support a precautionary approach to environmental challenges. You can undertake initiatives to promote greater environmental responsibility. And you can encourage the development and diffusion of environmentally friendly technologies. That, ladies and gentlemen, is what I am asking of you. But what, you may be asking yourselves, am I offering in exchange? Indeed, I believe the United Nations system does have something to offer.

The United Nations agencies -- the United Nations High Commissioner for Human Rights, the International Labour Organization (ILO), the United Nations Environment Programme (UNEP) -- all stand ready to assist you, if you need help, in incorporating these agreed values and principles into your mission statements and corporate practices. And we are ready to facilitate a dialogue between you and other social groups, to help find viable solutions to the genuine concerns that they have raised. In doing so, you may find it useful to interact with us through our newly created website, www.un.org/partners, which offers "one-stop shopping" for corporations interested in the United Nations. More important, perhaps, is what we can do in the political arena, to help make the case for and maintain an environment which favours trade and open markets. I believe what I am proposing to you is a genuine compact, because neither side of it can succeed without the other. Without your active commitment and support, there is a danger that universal values will remain little more than fine words -- documents whose anniversaries we can celebrate and make speeches about, but with limited impact on the lives of people. And unless those values are really seen to be taking hold, I fear we may find it increasingly difficult to make a persuasive case for the open global market.

National markets are held together by shared values. In the face of economic transition and insecurity, people know that if the worst comes to the worst, they can rely on the expectation that certain minimum standards will prevail. But in the global market, people do not yet have that confidence. Until they do have it, the global economy will be fragile and vulnerable -- vulnerable to backlash from all the "isms" of our post-cold-war world: protectionism; populism; nationalism; ethnic chauvinism; fanaticism; and terrorism. What all those "isms" have in common is that they exploit the insecurity and misery of people who feel threatened or victimized by the global market. The more wretched and insecure people there are, the more those "isms" will continue to gain ground. What we have to do is find a way of embedding the global market in a network of shared values. I hope I have suggested some practical ways for us to set about doing just that. Let us remember that the global markets and multilateral trading system we have today did not come about by accident. They are the result of enlightened policy choices made by governments since 1945. If we want to maintain them in the new century, all of us -- governments, corporations, non- governmental organizations, international organizations -- have to make the right choices now.

We have to choose between a global market driven only by calculations of short-term profit, and one which has a human face. Between a world which condemns a quarter of the human race to starvation and squalor, and one which offers everyone at least a chance of prosperity, in a healthy environment. Between a selfish free-for-all in which we ignore the fate of the losers, and a future in which the strong and successful accept their responsibilities, showing global vision and leadership. I am sure you will make the right choice.

Texto 7: Mark Malloch Brown at the Opening of the Economic and Social Council

STATEMENT OF THE ADMINISTRATOR UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME

MR. MARK MALLOCH BROWN

The Role of Employment and Work in Poverty Eradication: the Empowerment and Advancement of Women

Economic and Social Council- Opening of the Session - 5 July 1999

Mr. President, Mr. Secretary-General, Mr. Camdessus, Mr. Wolfensohn, Mr. Ricupero, Mr. Hartridge, Distinguished Delegates, Ladies and Gentlemen,

It is truly an honor for me to take part in this opening session of the Council and let me pay tribute to my predecessor Gus Speth. Allow me to commend Juan Somavia on the preparation and introduction of the Secretary-General's Report on employment, poverty eradication and the advancement of women.

The high-level dialogue between the Council and the Bretton Woods Institutions has progressed remarkably in the years that I have been privileged to observe and take part in it. Indeed my eagerness to see such a partnership succeed may, I suspect, have some small part in why I myself am privileged to address you today as the new Administrator of UNDP.

There is no question in my mind the global consensus forged on social issues at the international conferences of the 1990s, the United Nations has largely set the international standards ---- standards that are shared by the Bretton Woods Institutions. When the IMF speaks of high quality growth, when the World Bank speaks of sustainable growth and poverty alleviation and when we in UNDP speak of sustainable human development, we are all talking about something very similar. We are talking about an approach to development that puts people first, development that empowers them to come out of poverty, and to build more prosperous societies in larger freedom. We are also saying that the United Nations system, including the Bretton Woods Institutions, must work together with greater efficiency and coherence to be a strong partner of developing countries as they take up the development challenge.

In the new millennium, thanks to this strategic convergence of views, we can look forward to a still more vibrant and productive collaboration between the United Nations and the Bretton Woods Institutions.

One important and concrete example of emerging collaboration with the Bank on capacity building and governance. Mr. Wolfensohn has referred to the development of a new partnership between Governments, UNDP and the World Bank. A starting point is IDA-12. As you all know, an important agenda was set out in IDA-12 relating to capacity building and governance. UNDP has long worked with governments on providing support to them at their request on these issues. We are therefore convinced that the potential exists for an important new partnership that will respond to the needs of national authorities at the country level.

I would like to speak to a few issues that are at the heart of UNDP's work and central to today's discussion. For some time, UNDP has been advocating the concept of sustainable human development (SHD). In essence, SHD is the process of enlarging people's choices: to lead a healthy life; to be educated; to enjoy a decent standard of living; and to have self-respect and the respect of others. If SHD is about enlarging people's choices, then poverty means that those choices are denied. Poverty, therefore, is embedded in all realms of the existence of poor men and women; it is multidimensional and it is more than lack of income. The concept of human poverty put forth by UNDP expresses this idea, and provides us with an important entry point for development cooperation. The elimination of human poverty is not a by-product of successful development strategies. It must be at the centre of all that we do: in promoting growth, environmental protection, enhanced governance mechanisms, stronger institutions and national capacity and the promotion of all human rights.

Alongside a number of macro, meso and microeconomic policy interventions which aim to increase employment and incomes of the poor, UNDP and UNIFEM have emphasized empowerment of the poor and in particular empowerment and advancement of women as central to poverty reduction, The reason for this emphasis is the recognition that an underlying cause of poverty is the perpetuation of social inequalities such as those based on gender, ethnicity, race or income group. Seldom are these inequalities isolated—instead they are inter-related and overlapping.

In almost all countries, women work longer hours than men when unpaid as well as paid work is taken into account. More boys than girls go to school; and men earn and keep a disproportionate share of household income. And so the sorry tale of gender inequality is carried on across the generations.

Strategies to reduce poverty cannot rely solely on formal-sector employment-growth. The goal of full employment should be complemented by policies that address social inequalities, particularly of gender inequality by promoting the advancement and empowerment of women in a multidimensional way. The goal of employment creation, which is critical for poverty reduction, should be viewed in the broader context of the overall livelihoods of poor women and men.

In brief, we view livelihoods as the assets, activities and entitlements which poor women and men utilize in order to make a living. The assets, which include human (health, education), physical (infrastructure), social (family, community) political (participation, empowerment), economic (jobs, credit) and natural (land), are at the heart of UNDP's work on sustainable livelihoods.

The sustainable livelihood approach attempts to bridge the gap between macro policies and micro realities by understanding how national policies affect the livelihood activities of poor women and men. It integrates governance and institutional environmental, social and economic issues into a holistic framework for analysis and programming. Such an approach implies building the capacities of the poor, particularly of women, and their asset base in a manner that is gender-sensitive and environmentally sustainable. This requires an integrated and innovative approach to development co-operation; that is both comprehensive and reaches beneath formal government to the poor. Jim Wolfensohn's Comprehensive Development Framework and the UNDAF are intended to address this.

Beyond the twin goals of improved co-operation, that of putting recipient countries in the driver's seat is a bolder ambition: empowering the poor. This means supporting a variety of policies that empower poor women, in particular, and poor people in general.

Getting an anti-poverty strategy right on the ground is now at the heart of all our interactions as a development community. Convergence of goals and approaches, however, brings a second obligation: that we get all our own institutional acts together. It is not enough to agree on more, more of the time; now we must translate agreement into common action, based on a rigorously applied sense of each's comparative advantage; of where we each belong in a common fight against poverty. At a time of sharply constrained official development assistance resources, we owe this to our developing country partners. At UNDP we will seek both to build on our professional skills where we believe we have unique strengths, while seeking a much more radically ambitious set of partnerships than before to catalyse official and private, global and community action against poverty, and for empowerment.

Thank you.

Texto 8: Mark Malloch Brown at the Economic and Social Council

Poverty Eradication and Capacity-building

Mark Malloch Brown, Administrator - United Nations Development Programme

Geneva, Switzerland 8 July 1999

Mr. Chairman, Distinguished Delegates, Colleagues,

Allow me first of all to commend the Department of Economic and Social Affairs for the comprehensive, analytical report they have prepared for the Secretary-General on operational activities for development, combining in a single, user-friendly report, the various substantive and operational issues under this item.

The substantive theme of the high-level meeting of the operational activities segment, "poverty eradication and capacity-building" is of particular importance to UNDP, as the Executive Board has made poverty eradication an "overriding priority" of the Programme. In response to national priorities, UNDP helps countries build capacity to eradicate poverty, using objectives and targets set nationally, regionally and globally in the major United Nations conferences.

Capacity-building is about people in programme countries being able to do the job themselves, in this case, to lift themselves out of poverty. It is about creating institutions and mechanisms in programme countries to address poverty without reliance on outside help. According to UNDP's approach, in order to eradicate poverty it is important to strengthen the capabilities of the poor so that they can better cope with adversity such as disease, economic shock, natural disaster, conflict, or discrimination. This view of poverty eradication emphasizes "assets" in the broad sense – not only physical and financial assets but also other forms of resources: personal, social, political and environmental - which affect the livelihoods of the poor.

To shape its efforts for poverty reduction, UNDP has set the following corporate goals:

Fostering an enabling environment for pro-poor economic growth;
Securing sustainable livelihoods for the poor through access to productive assets;
Advancing gender equality and the status of women;
Ensuring sustainable food security for the poor including regeneration of environmental resources on which the poor depend; and
Supporting capacity-building for pro-poor governance, including empowerment of the poor.

Let me focus on the last point which is particularly vital to capacity-building for poverty eradication. According to their Strategic Results Frameworks, part of UNDP's new results-based management and reporting system, Resident Representatives world-wide expect to spend 70 per cent of total UNDP programme resources on capacity-building, reflecting the priorities and demand of programme countries.

There are two elements of a system of governance that is genuinely pro-poor. The first element is transparent and participatory political and administrative institutions. When the poor see clearly what is happening, they can better influence policies to serve their needs and improve the likelihood that public funds will reach them. The second is that if the poor are to take advantage of such opportunities and make their voices heard in public forums they need to be organized – coming together through a whole range of possible associations, unions, networks and coalitions.

In response to national priorities and government requests, UNDP is seeking to do more to link its governance activities specifically to poverty eradication. On the one hand, UNDP advises governments on how to decentralize operations and devolve authority to regional and local levels – to increase responsiveness and accountability to popular demands. On the other hand, UNDP also gives a great deal of support to civil society – building up people's organizations and strengthening their ability to participate in local and national decision-making. This is the vital macro-micro link that UNDP is seeking to strengthen to foster more democratic and participatory forms of governance. This should allow the poor to play a more active political role and also help build popular support for the eradication of poverty.

UNDP currently allocates more than 30 per cent of its total resources – both core and non-core, explicitly to poverty eradication at the country level. For core resources alone the percentage is 37 per cent. Including activities that are classified under headings other than poverty eradication but which impact positively on the lives of the poor – such as promoting food security or combating desertification - the percentage reaches some 50 per cent of UNDP's total resources. Over 80 per cent of UNDP's resources for programme countries go to LDCs and low-income countries, where 90 per cent of the world's poor live. In these countries some 41 per cent of UNDP's core resources are directly committed to poverty reduction activities. These figures come from a review of the programme outlines for the current programming cycle (1997-2000), covering 108 countries and 378 programmes. These proportions represent an increase from the previous cycle (1994-97) where some 23 per cent of total resources were allocated to poverty eradication and livelihoods for the poor.

Mr. Chairman,

UNDP is particularly pleased with the organization of this substantive session of the Council around the theme of poverty eradication, which, as I said is an "overriding priority" given UNDP by its Executive Board and in the way in which the active inter-agency collaboration in this area, has helped shape the agenda of the Council. UNDP looks forward to the Council's resolution on the important subjects of poverty eradication and capacity-building, which will provide added legislative guidance and support to the extensive work we – along with our UN system partners – are carrying out at the country level in response to national priorities. Building on the recommendation of the Secretary-General's report, we would particularly appreciate guidance in the resolution dealing with such matters as supporting national efforts at developing national strategies for poverty eradication and for empowerment of the poor through education, sustainable livelihoods, health-care and employment creation.

Thank you, Mr. Chairman.

Bloque temático 3: Unión Europea
Ampliación
Parlamento Europeo

MENÚ SALIR

Texto 1: Speech by Mrs Nicole FONTAINE, President of the European Parliament

FORMAL OPENING SITTING of the new European Parliament

Strasbourg, 21 July 1999

Once again, I should like to convey my heartfelt thanks for the trust you showed in me by electing me President of the European Parliament yesterday. To follow the various Presidents who have left their mark on the history of our Parliament ever since it was first elected by direct universal suffrage, and to follow you, José María Gil-Robles, who so successfully led Parliament along the path of democratic progress

(Applause)

Calls for modesty rather than pride, in that the honour which I feel gives way immediately to an awareness of the burden which we must bear all together and I can assure you, as far as I am concerned, that it will be exciting but also demanding.

To those colleagues who voted differently, I must say, in all sincerity, that once he or she has been elected the President must be everyone's President. A first among equals. The President is merely the instrument of the smooth operation of parliamentary democracy. To remain faithful to my convictions and to the Group which nominated me as President, but also to take up the task with rectitude and impartiality, whilst respecting our political or national differences, is how I see my role and its moral code. As Vice-President during the last few years, that was how I always tried to behave. I shall continue in the same spirit.

The conditions under which the election was held marked a step forward in the democratic workings of the European Parliament. It allowed all Members, whatever the size of their Group, to participate openly; it took account of the balance of power established by the citizens who elected us on 13 June; in addition, it allowed each person to express his or her preference, as dictated by conscience.

As I said yesterday, I am grateful to Parliament for taking into account another aspect of this democratic equilibrium. During the life of the previous Parliament, 23% of Members were women. Today the figure is nearly 30%. Since Simone VEIL, who was the first President of the new Parliament elected by direct universal suffrage in 1979, (Applause) the efforts made over the last 20 years to achieve fairer representation have resulted in the election which has just taken place. I am of course happy and proud, but setting myself aside I should like to say to the other women Members of the European Parliament that my promotion is also theirs.

THE SYMBOLISM OF THE NEW PALAIS

Our constituent part-session coincides with the handover of the new building which, after and together with those in Luxembourg and Brussels, will be the location for our parliamentary deliberations. It appropriately bears the name of a great European, Louise Weiss. The official inauguration will take place at a later date, but this coincidence is symbolic of the fact that our Parliament has now acquired deep foundations, both literally and metaphorically. Architecture has always glorified mankind's projects and it has remained, down the centuries, the tangible and preferred memorial to civilisations. It has great significance here and now. The fact that we now have premises separate from those of the Council of Europe - grateful though we are for the hospitality it afforded us for so many years - marks the end of an era and the beginning of a new one. The Gordian knot which bound the European Parliament when it was merely a consultative assembly has now been definitively cut.

Alas, this building is not without its teething troubles, towards which we and the media must show indulgence. We are bearing the brunt of these but I can assure you that at the end of this week we will compile a detailed list of all the functional problems which have come to our attention and we will do everything possible to remedy the situation before the next part-session.

THE IMPLEMENTATION OF PARLIAMENT'S NEW POWERS

I am aware of the daunting task which awaits us during the two and a half years of my presidency.

Our first duty, as I see it today, will be to demand full recognition of the new responsibilities which the Amsterdam Treaty has assigned to the European Parliament and which must, without delay or hesitation on the part of the other institutions, be translated into deeds. Undoubtedly, interinstitutional cooperation between the Council, the Commission and Parliament is essential and we hope it will be harmonious, but a better balance still needs to be established between the two forms of democratic legitimacy on which the adoption of Community legislation is based: that of the Member States, embodied by the Council, and that of the Assembly which is the product of the direct universal suffrage of all the citizens of the Union.
(Applause)

A new era is beginning on the threshold of this parliamentary term - the European Parliament is now a parliament in the true sense of the word. Since the Treaty of Maastricht, our prerogatives and influence have continued to grow. They have now been strengthened by the Treaty of Amsterdam.

This is the outcome of the efforts which Parliament has unceasingly made at each stage in the process, with a view to making the Union more democratic. This is

what happened after the ratification of the Single European Act in 1986, when it took maximum advantage of the new, albeit modest, powers inherent in the cooperation procedure. It is also what happened after the ratification of the Maastricht Treaty in 1992, when it monitored in minute detail the implementation of the codecision procedure, which was considerably more far-reaching.

All those among us, and there are many, who took part in the various delegations to the Conciliation Committee, which brought Parliament and the Council together face to face, accompanied and assisted by the Commission, saw for themselves how far this new procedure increased Parliament's influence during the last parliamentary term. Thus almost all the disputes which were submitted to it were settled successfully, with all Parliament's major concerns being taken into account.

The positive outcome is largely due to the cohesion which I always observed in Parliament's successive delegations to the conciliation committees which I had the honour of co-chairing together with Renzo Imbeni and Mr Verde. Adherence to the outcome of parliamentary votes, the internal settling of any differences of opinion, the sense of reasonable compromise and responsibility, the thorough knowledge of the various issues displayed by rapporteurs and committee chairmen were of decisive importance and commanded the Council's respect. I pay tribute to all the colleagues who took part.

To make the most of the powers which we have acquired whilst moving towards new democratic achievements has been our constant aim. In this connection I should like to pay special and sincere tribute to the last four Presidents - Enrique Baron CRESPO, Egon KLEPSCH, Klaus HÄNSCH and José María GIL-ROBLES - irrespective of their political allegiance- for their considerable powers of persuasion when dealing with the Heads of State and Government in the European Council meetings in which they took part. It is to a great extent thanks to their diplomacy and moral authority that the Treaties of Maastricht and Amsterdam introduced the new powers for Parliament which we today are able to implement.

In future, in fact, there is almost no legislative act in any of the fields covered by the Community's sphere of competence that can be adopted without Parliament's formal agreement. In this connection I would like to say to the Council that I am convinced that Parliament is determined to do its utmost to ensure that the Council and Parliament reach agreement, whenever possible at the first reading. But I must also say that the Council will have Parliament to reckon with if the concerns of the citizens whom we represent do not find their proper place in the draft Community legislation submitted to us.

(Applause)

As far as the Commission is concerned, Parliament now first of all approves the appointment of the President proposed by the Heads of State and Government and then all the Commissioners as a body, whilst retaining its subsequent power of

censure. I am well aware that this procedure is a very delicate mechanism. The outgoing Commission's last few months in office were marked by the serious crisis which everyone remembers. The climax came in December 1998 when Parliament dared for the first time to refuse to grant the Commission discharge for the budget. The subsequent sequence of events led to the Commission's resignation.

In the coming weeks Parliament will hear and then appoint the new Commissioners. This will be the first opportunity for the new Parliament to exercise its responsibilities. In this connection, I must tell you how I feel. It would be inconceivable for us to appoint the Commission without first having read the second report of the Committee of Independent Experts.
(Applause)

I would like to say to whom it may concern, in other words the chairman of that Committee, that the European Parliament absolutely must have this document before the hearings of the Commission nominees are held.

(Applause)

I should like to tell the President, Romano Prodi, that we do not want a weakened Commission. On the contrary we want a strong and creative Commission capable of tackling the great challenges which we have to face together. We hope that the means made available to it will be equal to the responsibilities it has to bear. But, quite apart from its powers, we expect it to be transparent on the basis of a new code of conduct and to respect the political and democratic equilibrium desired by the electorate, we expect the procedures for assigning tasks to external bodies to obviate the risk of conflicts of interest and we expect it to be willing to work in close synergy with Parliament.

With this in mind, we already appreciate the fact that the Commissioner responsible for relations with Parliament will be one of the Vice-Presidents of the Commission.

Despite some substantial advances, we all know that the Amsterdam Treaty has not achieved all the objectives attributed to it at the outset, the main one being the institutional reform, an essential precondition for enlargement.

Our Assembly will therefore need to use all its influence to enhance the Union's institutional equilibrium, and this in several directions. The scope of codecision must be extended so that it becomes the Community legal procedure to be applied to all items of Union legislation. The European Parliament must be involved in the common external and security policy as regards the operational pillar thereof, the WEU which must be integrated in the Union's institutional structure, as indeed was decided, in principle, in the Amsterdam Treaty.

The European Parliament absolutely must be involved in the preparatory work of the Intergovernmental Conference on the reform of the European institutions. The

citizens who have given us our mandate would find it incomprehensible if the European Parliament were to play only a minor role in a reform as sweeping and necessary as that which is to be undertaken. It must be involved at a very early stage, so as to be able to make an active contribution as soon as the preparatory work commences. And we shall be asking the Council to heed the request expressed by the Assembly in approving the reports by Mr Mendez de Vigo and Mr Tsasos, which were adopted by a very large majority, that the method used should be the Community approach, namely a proposal from the Commission to both Council and Parliament. Finally, the Council must be aware that Parliament would not content itself with a minimalist reform, if that were to be the case.
(Applause)

This entire enterprise must of course be carried out while stepping up our cooperation with the national parliaments, as indeed we have been doing in the last few years. Parliament must also be closely involved in the negotiations leading up to Union enlargement, which remains the priority of priorities in the coming years. And it must exercise greater influence over the major budgetary decisions and the defining of the relevant priorities, within the parameters of the Agenda 2000 guidelines.

Finally, I strongly believe that our Assembly must ensure that the voice of the European citizens it represents is heard more clearly on the international trade scene. What has just happened in the World Trade Organisation in connection with hormone-treated cattle is not acceptable.

(Applause)

We all remember the contaminated blood tragedy and the dangers to human health posed by mad cow disease. The problem is not to oppose the progress of biotechnology, but to make sure that the demands of public health prevail. We shall endeavour to do so

(Applause)

REFORMS WITHIN PARLIAMENT

My experience in our Assembly leads me to think that in the course of this presidency we must make progress in a number of directions. I shall briefly mention those which seem to me to be worthy of priority, without anticipating the outcome of discussions already under way and which I shall be intent on encouraging.

First and foremost, we must draw the political conclusions from the low turnout at the recent European elections and gear our internal reforms to the need to bring ourselves closer to the citizens who elected us. In this connection, we shall also be at pains to press ahead with the proposed uniform procedure for the European

elections.

Contrary to the image that is being portrayed, the European Parliament works very hard. But it may be that we do not work as rationally as we could or should. Modernising our working methods and procedures is becoming essential if we want to be more efficient and have enough time at our disposal to make ourselves available to our fellow citizens and voters locally.

Whilst showing due deference to the Treaties, which are our supreme source of law, we must tackle every issue unflinchingly. Our efficiency, both in Brussels and here in Strasbourg, depends upon it. Various avenues of reflection have already been opened up concerning, for example ways in which voting time in the House could be reduced so as to enable more Members to speak in important debates,(Applause) freeing up more time between meetings to enable Members to meet their constituents during the week or on Fridays, (Applause) clarification of the respective roles of the Bureau and the Conference of Presidents, with regard to preparation of plenary sittings: in this connection I propose that the notification of agendas should be improved and that a list of decisions taken should be sent to Members by electronic mail, the problems raised by the diversity of working languages, which will of course become even more numerous with the next enlargement of the Union,

enhancing the efficiency of Parliament's administrative departments, responding to the increasing volume of requests to visit Parliament from groups of visitors.
I do not wish to anticipate the decisions which the Assembly, in its wisdom, will take democratically after weighing up their possible consequences or hazards. I should merely like to say this morning that I personally will do everything in my power to foster an open debate and to encourage efforts to make our parliamentary work more efficient.

My second point is that we must carry through to its conclusion the work already begun on establishing a common statute for Members and, additionally, on clarifying the terms and conditions of employment of our parliamentary assistants, on a basis of transparency and equity and having regard to the dignity of the parliamentary function. Today this clarification is essential in a political environment which has changed a great deal since the Treaty of Amsterdam at last accepted it in principle. Our Assembly has already made great strides on this issue, on the basis of the report submitted by Mr Rothley. This work now has to be finished off by seeking the widest possible consensus in Parliament, and as its President I shall be making every effort to achieve this.

Finally, it is absolutely essential that we improve our communication strategy, especially in terms of greater decentralisation. The information we send out must go far beyond the inner circles within which it is regrettably often confined and reach

out as closely as possible to our citizens. In politics it is not enough to do things, they must be seen to have been done. And there is a huge deficit in this area. 'Europe is boring' was a phrase used recently by one of the quality dailies. This is the challenge we have to meet and, insofar as I am able to do so in the office that has been conferred upon me, I shall endeavour to meet it, with the assistance of Parliament and that of the journalists, of whom greater numbers will, I hope, take an interest in our work if we succeed in raising our political profile.

WINNING PUBLIC SUPPORT FOR THE EUROPEAN IDEAL

Our failure to inform cannot be remedied by improvisation. It requires an in-depth political debate. The current situation is somewhat paradoxical. The results of all the surveys show that European integration is gaining favour in people's minds. At the same time, however, the steadily increasing number of people who fail to turn out at the European elections is a reminder of the fact that, for many, Europe remains an abstract concept far removed from their everyday concerns.

The life of a democracy, however, cannot be reduced to a mere succession of elections and parliamentary procedures, otherwise, as Churchill famously quipped, it would be 'the worst form of government except for all the others'.

We shall have to accept the political implications of the fact that, for too long, the European Community has been seen by the public, albeit wrongly, as a sort of coldly efficient bureaucratic machine trying to impose standards where there was variety, compromise where there was divergence and uniformity where there were differences.

It has been one of the Commission's historic achievements that it created the conditions for the single market. But people cannot be won over to an ideal by directives and regulations. If Europe is to be viewed as anything but a constraint, it must give birth to an enterprise which involves much more than setting up an economic and monetary area, even if the necessary social and environmental dimensions are added.(Applause)

There is an urgent need today to give new meaning to the Union. I believe that our Assembly, using the appropriate means, a matter which we shall have to debate, should set itself the objective of reversing the dangerous trend towards abstentionism by the time of the next European elections and thus ensure that the European Parliament, in the minds of our fellow citizens, retains to a high degree the democratic legitimacy it derives from the ballot box.

THE ROLE OF A UNITED EUROPE IN THE DEFENCE OF HUMAN RIGHTS

Beyond the confines of the European Union, the international influence of our Parliament is considerable, particularly in all of the countries which have applied for accession and in those which have signed cooperation agreements with the Union. This positive image derives not only from the expectation that the European Parliament will provide support in terms of financial aid to development projects or

the conclusion of economic agreements with the Union. The predominant factor is of a spiritual nature. The European Parliament is identified with the success of a civilised democracy on the scale of a large multi-national region of the globe. In all of the international agreements for which Parliament's assent is required, our Assembly has unfailingly insisted, even under the pressure of reasons of State, that its approval was conditional on the partner countries showing respect for a more authentic democracy which respects freedom and human rights. Thus, for all those peoples who throughout the world are afflicted by dictatorship, civil war or underdevelopment, Europe represents an immense source of hope for peace, freedom and progress.

I believe that our Assembly should keep sending out signals which mobilise global awareness of the universal nature of the fundamental values of human society. In this context the most burning issue, and that closest to us, is of course the tragedy which has torn Kosovo apart. Today the guns have fallen silent, the horror has ceased, but peace still remains to be built. We each of us somehow sense that this war was about the future of a democratic model which affords protection to all minorities. The war also witnessed the emergence of the European continent as a kind of humanitarian sanctuary. It was not acceptable, and indeed we refused to accept, that in the very heart of Europe human rights should once more be flouted in such a barbaric manner.

The united intervention of the 15 Member States of the Union will, I believe, come to be seen as the founding act of a political Europe, and a fitting response to our citizens' expectation that we should be establishing not just a single market, but a humanitarian ideal. A new Europe was born in Pristina, and that Europe has seen the light of day on the threshold of a new century.

Now that the arms have been held in check, the country is being rebuilt and one day perhaps reconciliation will come, I think it would be a highly symbolic act if my first external initiative as President were to visit Kosovo on your behalf, as soon as that is feasible.(Applause)

I know of course that many prominent persons have already been there. But such an initiative, now that peace has returned, will have special significance: to go to the two communities, Albanian and Serbian, to the United Nations High Representative, to the political and religious authorities, to the international peace-keeping force, and convey the message of our determination. The European Parliament will play a full role in the reconstruction of Kosovo and stabilisation of the Balkans. It will do so in particular by exercising its budgetary power, but in many other ways too, of course.

Naturally I shall be counting on you all to play an active part in attaining all these ambitious objectives. The task that awaits us is a tough one, so rather than wishing you a good holiday, I wish you all, I wish us all, good heart. Thank you.

Texto 2: Speech by Mr Romano Prodi

President of the European Commission

"A new economy and a new policy: the role of the European Union"

Conference on Progressive Governance in the 21st century

Florence, 20 November 1999

Ladies and gentlemen,

Introduction: the European dimension

The art of government has never been easy, and the difficulties have greatly increased in modern times, as our western, industrial democracies have become increasingly complex.

Throughout history, but especially since the Industrial Revolution, technological progress and social change have gone hand in hand: but social and technological change has been gathering such enormous pace in the last decade that a major exercise in joint action and forward planning is now needed. How do we Western societies manage our affairs in the 21st century?

This question applies in a very unique way to the family of nations which make up the European Union. The EU, after all is a unique construction. In the aftermath of the Second World War, the overriding aim of its founding fathers was to achieve peace in Europe. To put an end to centuries and centuries of bloody conflict and social upheaval. So European unity was, first and foremost, a political concept born of high ideals and noble aspirations.

Its subsequent history has, inevitably, been dominated by the process of economic integration. First came the European Coal and Steel Community in 1951, followed by the 1957 Treaty of Rome - clearly expressing the goal of "an ever closer union among the peoples of Europe". In 1992 the Single market became a reality: in 1999 the single currency.

Meanwhile, integration has begun in other fields too. The Member States are now co-operating more closely on justice and home affairs - issues such as how to deal with asylum seekers and how to combat international crime and terrorism. They are also moving towards establishing a common foreign and security policy.

As European unity becomes a reality at all these levels, the fundamental problems of "governance" facing the whole of the industrialized world acquire a unique and distinct European dimension. These problems must, of course, be tackled primarily at national level: but in the EU they also have a supranational aspect - which is why I have been invited to speak to you about them today.

Broadly speaking, the challenges facing the European Union fall into two main categories:

economic and social issues; and

geopolitical issues

Let me take the economic and social level first. The structural changes taking place in European society are both deep and wide. Life expectancy is steadily increasing while birth rates are falling. In other words, the population is ageing, and this means a shrinking work-force.

At the same time, our industries are having to face the challenge of globalisation and the pressures of competing on rapidly-changing world markets. The drive to become lean, fit and efficient has, unfortunately, all too often meant downsizing - thus creating unemployment.

Europe must find a way of translating competitiveness and efficiency into economic growth which creates new jobs. And, at the same time, we want to preserve our European way of life in a caring society. What I call the European social model. This model - combining social justice with economic growth - is already being emulated by the countries applying for EU membership. They do not simply want to be part of an enlarged single market: they also want to adopt the European social model.

This brings me to the geopolitical challenges facing us. The European Union - despite its critics - is proving such a success that a dozen other European countries are already queuing up to join! The Union is set to expand from 15 to 20, 25, perhaps 30 Member States in the medium term – one of the most important events in our history.

As we contemplate enlargement, we in the EU feel a great sense of responsibility towards our continent and its peoples. Together with our new family members we want to create a new European society. We want to build a stable and prosperous Europe characterised by peace, security, freedom, democracy, the rule of law and respect for human rights.

All very laudable, you may say: but how do we set about it? What's our strategy? I'll come to that later. Meanwhile, if we are to have a realistic chance of achieving those goals in the medium term and of sustaining prosperity and social cohesion in the longer term, we must lose no time in addressing those economic and social problems I referred to earlier.

Let me describe them in greater detail.

1. Economic and social challenges

Technologies and labour markets are changing, and with them Europe's educational and training needs. At the same time, Europe's population is ageing, so our welfare systems urgently need overhauling.

The question for the EU is this. How can we reorganise both the welfare state and the employment market so as to create jobs and boost productivity while at the

same time maintaining and modernising the European social model? There's no denying it's a tough challenge!

1a. The American challenge

By way of comparison, let's look at what the United States has achieved over the last 5-10 years. The US has been outstandingly successful in creating jobs. It has managed to achieve that extraordinary and elusive combination of low inflation, high growth and low unemployment! What accounts for this success, and why has Europe not matched it?

The main reason is that the US has had the advantage of a single market and a single currency for almost a century now. Europe has achieved this only in the last ten years, and the discipline involved has been tough. But it means we are now in a position to compete on equal terms with the US, which has a similar structure of trade to us, and over the next 10-20 years Europe will at last reap the full benefits of being a big Single Market and having a single currency.

A second reason is the problem of Europe's underdeveloped service sector. If Europe today had the same employment levels in the service sector as the US, we would have more than 30 million extra jobs. This is double the total number of people currently unemployed in Europe!

Another striking difference between the EU and the US is the number of women in work. That difference is 21 million jobs. Again, Europe is lagging behind the US.

So the American challenge to Europe is twofold. First, can Europe create jobs as successfully as the US has done? Second, can Europe do it while maintaining a fairer distribution of opportunities and income than in the US?

As President of the European Commission I want to accept this dual challenge. But I also want to issue a European challenge to the US: can you match our social achievement in terms of the fair distribution of opportunities and income?

1b. Employment

As far as job creation is concerned, I think we have made a good start. The Treaty revisions in Amsterdam two years ago and the Jobs Summit in Luxembourg in 1997 led to an agreement on a European Employment Strategy, with Europe-wide guidelines and highly developed action planning at national level.

The strategy focuses on getting people back to work and on raising employment standards. It is based on four "pillars" reflecting our four main priorities: employability, entrepreneurship, adaptability and equal opportunities.

The first pillar - employability - is about equipping the workforce with the skills they need now and will need for the jobs of the future. The new technologies, and the continuous search for improvements in productivity, mean that more and more people will have to acquire higher and more broadly-based skills.

The second pillar - entrepreneurship - involves a new enterprise policy to make it easier to start, run and develop businesses. This is a particular priority within

Europe given our weakness in the services sector and the need to create a more dynamic business culture.

The third pillar - adaptability - is about a new working life policy to handle the process of technological and organisational change. The social partners are being invited to take the lead in striking a new balance between flexibility and security in employment.

The fourth pillar concerns equal opportunities between men and women - a new policy for reconciliation of working life and family life. This is motivated both by social justice and by the hard economic reality of slow population growth. Our European economies need more pro-active policies that will enable women to take an active part, at all levels, in all sectors of the labour market. As they do in the US.

The way forward on all these "pillars" is primarily a matter for decisions at national level - decisions not dictated by political ideology but informed by a pragmatic, bottom-up process of consultation and debate.

The European Commission can help by bringing together the main actors involved - national and local authorities, private sector representatives, economists and other experts - to pool their ideas, compare experiences in the different Member States, exchange best practice and carry out benchmarking. To these discussions we can contribute our own wealth of technical expertise.

Our first major opportunity to do so will be next year's Lisbon Summit on Employment, Economic Reform and Social Cohesion. The Summit will launch the whole New Economy debate in Europe at the highest level: but it is vital that we receive grass roots input from economic players at all levels of society. We want to hear from anyone and everyone with constructive ideas and suggestions.

1c. The information society

One of the keys to the United States' recent success in creating jobs and boosting productivity has been the new information technology. Europe has been slow to embrace this technology, and I strongly believe the most important step we should now take is to follow the US example and make the transition to becoming a knowledge-based society.

This transition will have profound and wide-ranging social and economic effects. Information and communication technologies (ICTs) are clearly going to reshape European society. For one thing, they will make “knowledge goods” available very cheaply for an increasing number of people, and that means a lot of new opportunities for entrepreneurs.

This is already the case. It is now far easier to launch a hi-tech business than it was only a few years ago. Many SMEs have been listed on Europe's stock exchanges in 1999, and there are fast-growing financial markets dedicated to hi-tech companies. This augurs well for Europe's economic future: the information society is at last becoming a reality!

But the transformation of Europe to a knowledge-based information society has to be done in a way that fosters social inclusion and participation. The IT revolution

alone will not close the gap between the "haves" and the "have nots" in European society. It may even widen the gulf between the gifted and the less gifted, between richer and poorer families, for the simple reason that more gifted and more affluent individuals find it easier to acquire IT skills and knowledge.

To help overcome this problem we must make a concerted effort to spread education throughout the European population, and we shall do so. All our children should, in my view, have an equal opportunity of access to education and thus to the skills which will enable them to make a success of their working lives in tomorrow's world.

The subject of education brings me to the main social challenge for Europe - welfare reform.

1d. Welfare reform

The welfare state, in its various national forms, is the greatest single achievement of western democracies and surely one of the greatest achievements of the 20th century. It has, over the years, helped eliminate class differences, thus promoting social integration. By providing social justice alongside economic growth, it forms the very basis of the European social model.

But there is a fundamental question to answer. Can we afford the European social model, our pensions systems, our job security, our social dialogue, if we want to reach the same levels of employment as in the US? Can we retain our welfare systems and still compete with high-tech countries or low-wage countries? Let us look at some facts.

First, the effect of social protection systems on economic performance. According to the conventional wisdom, you could expect countries with good social safety nets to perform badly in economic terms. But in fact quite the opposite is true! The welfare state, by ensuring that more people take part in economic life, actually stimulates economic growth. Social protection, far from being a burden, must be regarded as a productive factor - offering security for the individual, and making economic changes socially and politically acceptable.

Then there is the social justice aspect. Economic progress does not automatically bring benefits to all. A purely market-based income distribution would leave around 40 per cent of all households in Europe below the poverty line. Thanks to the tax and social protection systems in Europe, nearly 100 million people - almost a quarter of Europe's population - are saved from that danger. Poverty is reduced to around 17-18 per cent of European households, and this is by far too much!

The European Social Model, in its many different forms, has been highly successful in improving living standards and distributing opportunities.

But this does not mean we can leave Europe's social protection systems as they are. On the contrary. We are facing big challenges and I am convinced that we have to continue to work to reform and modernise the European Social Model. Not because we would otherwise be unable to compete with the low-wage countries or high-tech

countries but, primarily, because we need to cope with demographic changes in Europe and the impact of new technologies on our labour markets.

Let me focus on just one of the major emerging problems: the problem of the ageing population. By 2025, an extra 37 million people aged over 60 will be living in the present EU – and that does not include the new Member States which will have joined us by then. Nearly one third of the population - over 113 million people - will be pensioners.

This is a matter of concern for every European government because it means the costs of health care and pensions will rise continuously in the coming years. At the same time, of course, the proportion of the population actually working and paying income tax will decrease, as will the numbers of schoolchildren and students.

How, then, should we meet the increasing health care and pension costs? From cuts in the education budget? From increased levels of income tax? From private insurance schemes?

Cuts in the education budget would be neither sufficient nor opportune. It is true that there will be fewer young people around, and therefore less will have to be spent on education: but the resources saved will be needed to retrain the working population and boost their productivity. Nor can we afford to place a huge tax burden on business if we want to create jobs! After all, our overall aim is to shift the main welfare burden away from pensions and towards job creation and vocational training. While continuing to care for our senior citizens we must invest much more heavily in our young people.

I do not have precise recommendations as to how this should be done in Europe. I certainly do not believe the Commission should seek to harmonize welfare systems across Europe. In accordance with the principle of subsidiarity, welfare decisions are a matter for the individual Member State.

But these are also matters of common concern and we need to work together in the EU to modernise our social protection systems. This is one of the main priorities of the European Commission, which can and will exercise leadership by offering some guiding principles. It can also play a facilitating role and offer technical expertise, as in the discussions on employment and the labour market.

The Commission's aim has been, and still is, to stimulate debate in the Member States. Consensus has been emerging on the need to modernise social protection systems and on the value of reflecting on these issues together. The Commission set out its agenda for these reflections in a July 1999 Communication entitled " A Concerted Strategy for Modernising Social Protection ". Four key objectives are set for this strategy, which the Council has been asked to endorse :-

to make work pay and to provide secure income;

to make pensions safe and pension systems sustainable;

to promote social inclusion;

to ensure high quality and sustainable health care.

One of the ideas already being discussed with interest is a higher retirement age. Member States are moving in the direction of increasing the age for retirement, but at present far less than half of all men and even fewer women in the age bracket 55-64 are in work, and early retirement packages are still labour market instruments widely used to reduce unemployment.

Member States, other Institutions, the social partners, social security institutions and NGOs have been asked to contribute to the debate on all aspects of welfare reform. I am confident we will make progress during the closing weeks of the Finnish Presidency and that further important steps will be taken by the Portuguese and French Presidencies next year.

2. Enlargement

Let me turn now to the other major challenge facing the EU - its project of building a new wing to the European house. In other words, enlargement.

I said at the start of this talk that our goal, in line with the vision of the founding fathers, is to build a stable, peaceful, prosperous and democratic Europe in which the rule of law prevails and human rights are respected. Achieving this goal poses a formidable challenge, and it certainly requires long-term planning.

That is why we have adopted a clear and comprehensive enlargement strategy. Negotiations with each of the 12 candidate countries will go ahead in parallel with its progress towards meeting the economic and political criteria for membership. Each country will proceed at its own pace and join only when it is ready.

Readiness involves taking certain important political steps. All candidate countries must, before accession, have institutions which guarantee democracy, the rule of law and respect for minorities. The prospect of EU membership is a powerful incentive for the candidates to make progress in this direction. On the economic front, they must each have a functioning market economy that is strong enough to withstand competitive pressures inside the Union.

On both the political and economic fronts we shall provide them with every assistance and encouragement. The road to accession will be long and hard for some candidate countries. We in the European institutions must do all we can to help them along that road, because it is vital they do not lose heart and give up the struggle. It is in everyone's interests that they continue getting their economies and institutions into shape, and that democracy and respect for human rights become an integral part of the fabric of life in all those countries.

All this clearly takes on added significance in the light of recent events in the Balkans. The fragmentation of the former Yugoslavia has led to wars in Bosnia and Kosovo and to instability in other Balkan countries which will be immediate neighbours of the enlarged EU. It is therefore very much in our interests to find effective ways to help stabilise that region of our continent.

One option we are actively considering is to offer the Balkan countries the prospect of EU accession negotiations once they have met certain important preconditions. These would include recognising each other's borders and setting up a regional co-

operation organisation. Meanwhile we should consider offering them some form of "virtual membership" whereby they could enjoy the advantages of close co-operation with us. We must offer them a light at the end of the tunnel; otherwise, there will not be peace.

3. Institutional reform: the IGC

We hope to open the doors of this new wing of our family home early next century - possibly within the lifetime of my Commission. I would certainly be delighted if that were the case.

But before then we need to tidy the rest of the house! Our European institutions, designed for a Community of six members, are already inadequate for a membership of 15 and will certainly not be able to manage a Union of 25 or 30 countries. Institutional reform is therefore essential and urgent, as is a thorough revision of the treaties on which the Union is founded.

That is why we are preparing an Inter-Governmental Conference, to be launched next month in Helsinki. There is a huge amount of work to be done by this conference, and everyone involved must be prepared to hit the ground running if we are to complete our agenda by December 2000.

Conclusion

Ladies and gentlemen, I have said more than enough to show that there are formidable challenges facing Europe: but I want to conclude by assuring you that I am optimistic about the future. I am optimistic about our capacity to modernise our labour markets, our social protection systems and our industrial relations. I am optimistic about our potential to create employment.

I am optimistic because several Member States have already achieved good growth and high employment, while maintaining their own ambitious versions of the European Social Model. A country like Denmark has even higher employment rate than the US. Other countries are able to combine good growth and good employment performance, like Austria, the Netherlands, Portugal. I see no reason why all Member States could not ultimately manage to do the same.

Our immediate task, as I see it, is to capitalise on the hard work we have already done, investing in a more successful economic and social model and building a culture of economic dynamism, social inclusion and participation. The beginning of the new millennium is surely an ideal time to make this transition to a more dynamic economy and a more inclusive society.

Education, vocational training, health care, social security, pensions... These are all fields in which European governments need to rethink the future together. Will our countries, individually and collectively, be able to modernize the European Social Model, creating an equitable and sustainable system for the years to come?

This is probably the acid test of our ability to adopt what I call the "new way". It is indeed new because it is based not on political ideology but on clearly understanding the complexity of the problems and searching for practical solutions.

Europe has begun moving in the right direction, and our citizens have increasingly high expectations of what we can deliver. Everybody wants our society's productive potential to be freed up so Europe can compete effectively on world markets and achieve sustainable growth.

But our citizens do not want the European social model to be dismantled. Rather they want it modernized and made both fair and efficient - a shining example of what an equitable and sustainable society can be in the 21st century. Let us not disappoint them!

Thank you.

Texto 3: Speech by Mrs Nicole FONTAINE, President of the European Parliament
At the University of Pristina, 21 September 1999

After ten years of enforced exile, your bilingual university has at last reopened, and the students of the Albanian community and their teachers have returned to their customary place within its walls.

Let me say first of all how much I can identify with your feelings at this time.

Now more than ever and more than any other institution, your university will be called upon to embody the multi-ethnic culture intrinsic to the nature of Kosovo.

That is why I wanted us to meet at this propitious moment, and I feel deeply moved as I speak to you.

It is almost two months to the day when the European Parliament in Strasbourg did me the great honour of making me its President.

As you are aware, the European Union today consists of fifteen European countries which for long years throughout their history repeatedly tore each other apart but over the past half-century, having restored and consolidated peace, have cast their lots and joined forces in a single community.

In the very near future ten or more democratic countries in Central and Eastern Europe will be joining this great Community in which millions of men and women, representing all manner of ethnic origins, cultures, and religious denominations, have learnt to live together in peace, united by a common destiny.

In the words of Jean Monnet, one of the founding fathers of the united Europe, we are not forming a coalition of States, but a union of people.

In my inaugural address immediately after being elected President of the European Parliament, I proposed to make Kosovo the destination of my first official visit in order to send an emphatic signal to usher in the life of our new Parliament.

I have come here to honour that promise on behalf of the European Parliament as a whole.

I have been joined on this visit of friendship by three fellow Members of Parliament, namely Mrs Doris Pack, who is German, Baroness Nicholson of Winterbourne, who is British, and Mr Johannes Swoboda, who is Austrian. And that is a potent symbol in itself

…

Why have we undertaken to come to you before making any other visit?

I should like to answer by speaking from the heart as much as from my head, although I know that words may help to ease pain but can never bring back those whom you have lost to barbarity, intolerance, and hatred of those deemed alien.

You have just endured horrors even though, by virtue of geography and what has so often been convergent history, you belong as much as we do to the human community of the European continent.

That is why our European Parliament delegation has come to pass on a message of solidarity from all the peoples of the European Union whom we represent and to convey the hope that we are pinning on the moves now under way.

And it has come on a momentous day.
On Saturday tens of thousands of Kosovars gathered here in Pristina to express their gratitude to the KLA fighters who, despite their scant resources, risked or gave their lives in the struggle against forces far outnumbering them.

For many, suffering has left scars that will never heal.
Even though negotiations had to continue into the night, the agreement between the KLA, Kfor, and Unmik has been signed. Demilitarisation of the KLA is now an established fact. The KLA has disbanded to become a civil defence force operating within the purview of the law. I should like to pay tribute to the tenacity and patience of the negotiators who have thereby consolidated the peace process.

By keeping their word and handing over the weapons with which they defended you, the KLA fighters have chosen to trust the international community, which has come to protect you and restore your basic right to live in peace and freedom in your homeland.

That trust will not be betrayed. Parliament will do its utmost do ensure that there is no betrayal, and its determination will carry weight in future decisions. That too is part of the message that we have come to deliver on the very day when new steps are beginning to be taken towards a return to peace in security.

The sense of our visit could be summed up in four messages.

EUROPEAN SOLIDARITY WILL CONTINUE TO HOLD GOOD AS RECONSTRUCTION PROCEEDS

For months on end, day in, day out, newspapers, magazines, and television channels brought reality into every European home by showing unbearable images of brutality, of streams of terrified women, children, and old people being driven out

of their villages, of houses being burned down to make sure that those who once lived in them could never come back, or of mass graves gradually being uncovered.

At that point a huge tide of solidarity swept through the whole of Europe. You may not have realised it while events were unfolding, because your chief concern was to survive under what were at times conditions of appalling hardship.

Many thousands of European families who did not know you and did not speak your language or practise your religion volunteered to offer shelter until peace was restored to those who were being ruthlessly driven from their homes.

Never since the end of the Second World War had there been such an upsurge of generosity on such a scale.

The trend has not faded now that the fighting has ended, even though the news spotlight has shifted to other hotbeds of terror such as East Timor.

The peoples of the European Union have not forgotten Kosovo, which now needs to return to peace and be rebuilt. That is the most important thing that we have come to tell you, although everyone is aware that the task will take a very long time.

I naturally wish to pay tribute as well to the authorities and people – often very poor themselves – of the countries on Kosovo's borders, not least Macedonia and Albania.

They did all they could to respond to the urgent need to provide temporary shelter for the refugees, even though they had little resources and were laying themselves open to the risk of reprisals or indeed internal destabilisation.

A NEW EUROPE HAS COME INTO BEING IN KOSOVO TO RID THE EUROPEAN CONTINENT OF BARBARITY FOR EVER

The images of the abomination that is systematic ethnic cleansing, which might once have been considered to be expunged for good, have awakened the moral conscience of Europeans in all parts of the Union.

Political leaders have understood that fact. They did their duty, too late in the day, no doubt, but resolutely, by assembling and, with the aid of other countries, including American nations, committing the international force that has stopped the massacres.

A new Europe has come into being in Kosovo and in Pristina, the city that is its symbol.

Possibly for the first time in the history of humanity, military intervention has been carried out with no other end in view or interest at stake than to protect basic human

rights, regardless of race or creed, and enforce peace in the region that is your homeland but was also, in the 20th century, the place where the First World War was sparked off because hatred was not eradicated in time.

The new Europe born in Kosovo embodies the determined resolve of the fifteen Union Member States that democracy must cease to be flouted on our continent and the rights of the weakest no longer trodden underfoot by strategies of hate.

The Treaty of Amsterdam, which has just entered into force in the European Union, has paved the way for a political union capable of upholding peace and democracy, not least in Europe.

The suffering that you have endured has hastened this advance. The international dithering seen at the time of the Bosnian ordeal is a chapter which has been closed for good. That is the second message which we are bringing.

DISPASSIONATE JUSTICE WITHOUT VINDICTIVENESS OR RETALIATION

Our third message relates to the duty to do justice to the victims now that the heavy weapons have fallen silent and those who were ruthlessly driven out have returned to their homes, more often than not destroyed, having in many cases lost loved ones who were savagely butchered purely because they did not belong to the same ethic community as their killers.

The memory must not be erased. This cannot and must not happen, if only for the sake of future generations.

Justice must therefore take its course, for the time to forgive can never come unless there has first been a time for punishment and making amends.

Duty to the victims and the credibility of the international community, which is shouldering the responsibility for restoring peace, demands nothing less.

The EP was the first to call for the Belgrade dictator, Mr Milosevic, to be brought before the International Tribunal for former Yugoslavia. It spoke out, moreover, as early as 15 April 1999, at a time when many thought prosecution to be a vain hope owing to reasons of State or expediency.

Charges have now been brought. There is no safe haven in the civilised world for him or those who have aided and abetted him in the crimes orchestrated and perpetrated, no matter how long it might take for the culprits to appear and answer for their actions before an independent international judicial authority.

With the humility befitting those who have not endured what you have suffered, we are asking you to rely on the international community, which has shown its determination to defend you and is now protecting you, to ensure that justice is

administered lawfully and not under the influence of personal vengeance, which is often blind.

No matter how heavy the burden of memories of the past and of the loved ones for whom you are grieving, you must find the strength in your faith, be it Muslim or Christian, or your humanist convictions, to refrain from swapping roles and abandon vindictiveness or thoughts of revenge.

Vengeance is cowardly and ineffective. Build the future. Reconciliation is the only brave course and will foster stability and progress. Do not hesitate to be brave. Inspire the people as a whole to follow suit, bearing in mind that you, in this university that has at last been reopened, are Kosovo's educated youth and tomorrow will provide its future leaders.

To exact revenge from innocent Serbs could only lead to failure and the same evils which I roundly condemned at the beginning of my speech.

Let us recall the past: some fifty years ago, Nazism collapsed, and the entire world discovered the horrors of which the vast majority had had no inkling. Fifty million dead had kindled undying hatred. But at the very moment when the culprits were standing trial at Nuremberg, visionaries from the different warring countries, who in some cases had suffered grievously themselves, decided together – without erasing their memories of the past – to build peace on new foundations, not least on a footing of reconciliation.

That resolve found expression in the European Community in 1957 and has followed the same consistent path ever since, bringing peace to nations intermittently at war for thousands of years, upholding and perfecting democracy in each country, and championing progress for all in spite of the challenges posed by globalisation of trade.

You face the same challenges, and we have come to tell you that you can and must meet them. I realise, of course, that the task will be especially difficult in Kosovo because several communities must be made to coexist on the same territory.

The reopening of your university offers real hope that Kosovo will be able to achieve reconciliation.

I urge you, the students and teachers of the Albanian community, to open your door and hearts to other young people, those from the Serbian community or the rest of the communities living on Kosovar soil, who are also paying a very high price for a war for which they were not to blame.

The young generations must set an example because the future is their life and they are in a better position than others to forgive and surmount the torments of recent or remote history.

I am quite aware that I am speaking in an institution that has lost one of its most outstanding figures in this nightmare, the great humanist Fehmi Agani. I wish to pay tribute to his memory in this place and feel sure that he would advocate an outward-looking approach.

A FUTURE WITH REASONS FOR HOPE

Our fourth message focuses on the future that you will now have to rebuild or indeed build from the beginning.

Given the pressing needs, the help of the international community is vital and is being put into effect before your eyes.

The Kfor soldiers, led by General Jackson, are risking their lives to secure peace and coexistence in order to pave the way for reconciliation and civil peace among the various communities.

The European Union is contributing the bulk of the funds to finance the reconstruction of basic facilities, government departments, and the Kosovo economy.

Through its High Representative, Mr Bernard Kouchner, and all those working under his authority, the UN is sparing no efforts in its attempt to do everything possible as quickly as possible.

Humanitarian organisations, the channels of personal, individual solidarity, are likewise working selflessly on the ground. You should help them by giving them your support, to enable them in turn to help you more effectively.

That is your duty at this point in time. Instead of being recipients of aid, we want the Kosovars to be partners in development. The task is immense.

The European Parliament intends to play its role to the full. Together with the Union Council, it has control over the budget. Last Thursday it adopted a special budget treated as a priority, thus releasing EUR 92 m to be used between now and the end of the year.

In future years it will ensure that substantial funds are allocated with a view to continuing the work begun. We accordingly believe that every effort should be made to coordinate the entire range of financial contributions granted at bilateral level by the Member States and the Union.

It is especially vital for us to work together to reactivate the Kosovar educational system as quickly as possible.

Basic health services, likewise destroyed by the war, must be restored, and the medical profession must have the wherewithal to do its duty under the best possible conditions.

Needless to say, houses must also be rebuilt, and as a matter of priority, because everyone has the right to a home supplied with water, gas, and electricity.

To complete all these tasks successfully, Kosovo needs to have stable, pluralist democratic institutions, in which every community must occupy its rightful place, assisted by an efficient Civil Service.

It will thus be able to embark on a path of economic and social development and play its full part in bringing stability to the Balkans.

In the report by Mrs Doris Pack, who is here now, which Parliament also adopted last Thursday, we called for the programmes for Kosovo to be administered directly.

That is why we have taken the view that the European Reconstruction Agency's centre of operations should be in Pristina.

Regardless of the difficulties, Parliament will endeavour to preserve the multi-ethnic dimension in all the measures that will need to be undertaken.

That was the reason for the international intervention and it has to be the corner-stone of Kosovo's future.

We cannot afford to fail, and I am relying on you, the future of Kosovar society, to take up the challenge of restoring friendship among the ethnic communities.

And since I am addressing young students, I shall express a hope that concerns you directly, namely that European universities will welcome young people from Kosovo, be they of Albanian, Serbian, Turkish, or Rom origin, or from other ethnic communities.

I hope in particular that a portion of the funds for reconstruction programmes will be used to enable some of you to study at our universities and forge international ties with students from the European Union, thereby providing them with an essential asset for their future careers.

Let us open the doors to the future more boldly still. By virtue of their history, geography, and culture, Kosovo and, more generally, all the nations of former Yugoslavia belong to the European family.

In a few years' time, most European countries will have joined the European Union.

Such is the march of history. Once peace has been stabilised and democracy restored, will the Balkans for ever remain isolated and excluded from the united Europe?

When, after disintegrating, former Yugoslavia erupted into armed conflict and descended into barbarity, the question was purely academic and has consequently not been debated. I can therefore only express a personal view, but it is one based on logic.

The various European entities in the Balkans are qualified by nature to join the European Union one day, in the same way as the neighbouring European countries which are already or will soon become members.

Is it possible today to have the courage to believe in progress in a region which has just been devastated?

My answer is yes, and the fourth message which I have come to deliver is that, in the long term, there is hope.

What I want now is that the direct dialogue on which we shall be embarking, if you so wish, will help the European Parliament to understand you more clearly and thus pass on your fears, aspirations, suggestions, and hopes to our fellow-countrymen and –women.
Thank you.

Texto 4: : Speech by Mrs Nicole FONTAINE, President of the European Parliament At the European Council in Helsinki, on the 10 and 11 December 1999

Mr President-in-Office of the Council,
Heads of State and of Government,
Mr President of the Commission,
High Representative for the CFSP,
Ministers,

Here in Helsinki in 1975, Finland hosted a conference which expressed a common desire to move forward through peaceful coexistence. Twenty years later, it is again in Helsinki that the European Council intends to initiate the process of institutional reform which will pave the way for the accession of new Member States.

I wish to stress this coincidence, which does Finland honour, Mr President, as well as the extraordinary progress which was made possible by the fall of the Berlin Wall, the tenth anniversary of which you, Mr Schröder, have just celebrated together with a reunified Germany and the whole of Europe.

To the High Representative for the CFSP, who has just taken office and has already shown that he is a man of vision, may I convey Parliament's best wishes as he undertakes the exceptionally important duties entrusted to him.

At a time when, once again, the population of an area – the Chechens – are being subjected to the worst possible treatment by the Russian army, with innocent people being blockaded and bombed, it seems to me vital that the EU should bring effective pressure to bear on the Russian Government. I realise that the decisions which you will have to take may have considerable implications. Be that as it may, and because human rights are universal, the European Parliament on 18 November called unambiguously for a freeze on all new contracts under TACIS whose beneficiary would be Russia. As Russia has not suspended its military assaults, I would ask you to make a favourable response to our request.

In this context, I welcome the agreement which has been reached by your ministers on the subject of European defence. Our Parliament, which has for years been calling for decisive action in this field, can, I am sure, only approve the setting-up of a rapid reaction force capable of taking part in peace-keeping missions with the minimum of delay. In order for the EU to exist fully and be capable of autonomy, it must possess the means to match its ambitions. This calls for troops, equipment and institutions. Your decision is eagerly awaited by public opinion in our countries.

Before embarking upon your work, you are keen to hear the point of view of the European Parliament. I appreciate the honour and the importance of this, on the eve

of the Intergovernmental Conference which will lead to a new treaty intended to supplement the Amsterdam Treaty, and I should like to thank you for it.

Parliament's main proposals and concerns, as expressed in its resolutions of 18 November and 2 December addressed to you, are inspired by its acknowledgement both of past experience and of expectations.

The lesson to be drawn from the political errors of the past. The first factor here is the way in which the peoples of our States came to be bound by the Maastricht and Amsterdam Treaties. Experience showed that public opinion had not been adequately prepared for this process, and, as a result, the ratification of the Treaties was politically very perilous, although paradoxically the progress which these instruments represented is essentially now quite uncontentious.

In several countries, including France, the ratification of the Maastricht Treaty, which paved the way for a peaceful revolution – namely, the introduction of the single currency – was only achieved very narrowly. If just a few hundred thousand votes had gone the other way, the progress of the Union could have been blocked for decades, as happened half a century ago with the European Defence Community.

The ratification of the Amsterdam Treaty, voluntarily pooling elements of national sovereignty in certain highly sensitive fields such as freedom, security and justice, was also very uncertain and risky.

The fact is that in both cases the public felt as if they had been caught unawares, that they had not been involved until the negotiations were over – negotiations which were perceived, unjustifiably enough, as secretive and obscure – and that in a sense their hand was being forced. This fuelled an irrational but dangerous wave of anti-European sentiment in all our States, which needs to be seriously taken into account in the run-up to the new treaty which is under preparation – as, indeed, on the other hand, full account was taken of this sentiment when it came to the launch of the euro.

Restoring the people to their position at centre-stage when defining the purpose of reforms

This is why we feel that it is essential that the next treaty, which will entail a kind of third revolution by holding out the prospect of ultimate membership of the Union to the majority of the States in the whole of Europe, should not be subject to the same risk of incomprehension, base political exploitation of vague fears, and even rejection by the peoples who today constitute the Union.

Whatever the institutional aspects of the reforms whose planning you will be entrusting to the Conference – aspects which will inevitably, therefore, be of a technical nature – we regard it as important to bring about a Copernican revolution

by restoring ordinary people to their rightful place at the centre of the objectives of reform. Otherwise, they will not support the process.
The challenge of enlargement will be met only if that of enhancing European democracy is likewise.

To this end, Parliament feels that it should call upon the Council to start the work of the Conference at the beginning of the year 2000 in order to allow enough time for democratic debate and mature reflection. We propose that you involve the European Parliament fully, so that it can contribute continuously and maintain proper contact with national parliaments throughout the negotiations, thereby facilitating through our complementary parliamentary institutions the regular and open flow of information to which our people are entitled and which has been dangerously lacking in the case of the previous treaties.

In a word, the objective of reform, which is to make possible the accession of new Member States, must be understood and accepted by the peoples of Europe, both those of the present Union and those of the applicant countries, who will be called upon to make considerable efforts.

As the size of the Union changes, so will its nature.

Parliament has never ceased to call on the Commission to switch to the kind of new approach which it has now in fact adopted, in proposing to open negotiations without discriminating among the applicant countries, but on the basis of flexibility, that is, in the light of the progress actually achieved by each country and duly acknowledged; thus Parliament can only approve it.

But one of its fundamental preoccupations is to ascertain how far the Union intends to expand, geographically and culturally, once applicant countries have fulfilled the requisite conditions with regard to the economy and democracy. And if a very extensive configuration is envisaged, under what conditions would the integration of the countries concerned be advantageous to them and to the Union?

A Union of thirty countries or even more would not only be on a different scale: it also would be bound to change in character, at least partially.
An example of the dilemmas which can arise: the application by Turkey

The application by Turkey, which many Member States are in favour of, and which Parliament noted on 2 December, presents the dilemma in simple terms, which may serve as an example.

If the answer were in the end to be negative, Turkey, its long-standing patience exhausted, could only look to other avenues for the future, entailing considerable geopolitical risks.

If on the other hand it were one day to join the Union, after undergoing the process of economic and democratic development which is being urged upon it, its accession would of course be to the Union's advantage economically and politically, but it would not be possible to evade the problem of cultural integration. It will arise, and so will the issue of what criteria to adopt to determine the limits of Europe's new borders in the face of the new applications from countries to the east or south of the Union which would inevitably be encouraged by Turkey's accession.

To tell the truth, Parliament is divided on this burning issue at present. Whatever happens, Parliament considers it essential without further ado to identify and prepare for the economic and even democratic requirements which applicant countries must meet and which will enable the Union itself to control and make a success of an ambitious enlargement without diluting its cohesion, identity, solidarity or powers of decision. And among these conditions, cultural integration is an aspect which should not be underestimated.

The need for a sufficiently open mandate. For all these reasons, both those concerned with promoting conscious acceptance by the people and those which arise from the foreseeable consequences of a bold enlargement, Parliament wishes to see an open approach to the problems linked either directly or indirectly to the three objectives which the Amsterdam Treaty did not achieve and which must naturally and inevitably remain at the centre of the negotiations.

The consistency of procedures and democratic logic suggest that codecision by the Council and Parliament should in future be the procedure for the adoption of all the legislation which will gradually be brought within the ambit of the Community and adopted by means of qualified-majority voting, including in the case of the second and third pillars, at whatever pace progress permits. Otherwise, Community law would become inextricable.

This means that, in revising the weighting of votes within the Council to make it reflect the size of the respective national populations better, the need to avoid marginalising countries with smaller populations must be taken into account.

A major source of cohesion in the Union is that it has always been careful not to allow arithmetic to obliterate States or national identities. This is a fundamental characteristic of the Union, and must remain so. If particular States or nations were to find themselves marginalised, they would not accept it; reactions in favour of greater sovereignty would be bound to make themselves felt, and the peoples concerned would imperceptibly move away from the Union.

The question of working languages is a typical example of the problems which are inseparable from enlargement. Pragmatism and concern about the Community budget suggest that it would be wise to limit the number of working languages. But a country whose language was not one of the chosen few within the Union would be bound to feel that it was being assigned second-class status and imposed upon,

even if its language was already little used by the others. The dilemma will be very difficult to solve, but the IGC cannot evade it, or else it will resurface later in a completely intractable form.

Enlargement makes it desirable to remodel the Union's constitutional architecture.

In the same spirit of anticipation, Parliament calls on the European Council to make the treaties more comprehensible to the general public, since these documents now comprise the constitutional law on which the Union is based and which enables it to operate – a body of law which is sound enough but consists of superimposed or scattered strata.

An important step towards this will be taken by drafting the Charter of the Fundamental Rights of Citizens, the procedure for which you decided at Tampere. But it is necessary to do more than this, not only with educational aims in view but for reasons associated with the direct consequences of enlargement.

The treaty which emerges from the Intergovernmental Conference will stabilise the constitutional principles of the Union for a longer period than its predecessors, for the simple reason that increasing the number of Member States will render any future amendment more difficult if unanimity continues to be required for it.

Thus, to avoid the danger of making it virtually impossible to adapt the treaties in future, even on points which are obvious or relatively secondary, graduated procedures are called for, according to how constitutional or otherwise in character various issues are.

With this in mind, it has been suggested that the Union's constitutional provisions should be remodelled so as to distinguish between fundamental principles, which should remain subject to unanimity, and their application to Community policies, which could be subject to less cumbersome procedures, with a correspondingly lower risk that a single Member State – no matter how isolated or what a small minority its position might represent – could block proposals or attempt to 'outbid' other Member States, a risk which will become all the more serious once the Union has grown successively from fifteen to twenty-five or thirty members, if not even more. This is an avenue which must be explored.

All the reforms necessitated by enlargement which have not been identified and carried out before the new members join will be more difficult to carry out afterwards, or even impossible if this remodelling is not performed in time.

The participation of the European Parliament

As you know, the European Parliament is very concerned about the conditions for its involvement in the Intergovernmental Conference, a subject with regard to which it has definite wishes.

It naturally respects the separation between the institutions and the provisions of the treaties on this subject. But our peoples would be baffled at the idea that Parliament might be called upon to approve future accessions to the Union under the assent procedure and yet not be fully involved at every stage of the negotiations on the institutional reforms to be carried out.

Parliament would like to express its wish that its two representatives should be treated similarly to that of the Commission: that they should be allowed to participate naturally at all working levels.

I trust that you will not see any difficulty in granting Parliament this wish in full, in the interests of the greatest possible harmony between the Council and Parliament.

For its part, Parliament will take internal measures designed to contribute, step by step, to the work of the Intergovernmental Conference and to provide the information which we owe to the people of the whole of Europe at a stage which will be decisive for the qualitative future of the Union.

Conclusion

In this brief address it has not been possible for me either to mention all the proposals on which Parliament has stated a position with a view to the IGC and with which Parliament's contributions during the IGC will be concerned, or to speak about all the items on the agenda of the European Council, such as the convergence of employment policy, taxation – a subject on which Parliament was particularly insistent in its last resolution – or reform of the Court of Justice.

I wished to focus mainly on the challenge presented to the Union by the prospect of the enormous enlargement towards which we are already ineluctably moving, a process to which you will be giving your blessing, and on Parliament's approach to the conditions which will allow it to succeed, thanks to the new treaty which is in the offing.

Apart from the technical aspects, the drafting of the new treaty provides an exceptional opportunity to narrow the gulf which has opened up in recent years between Community decision-makers and the people of the whole of Europe, and to highlight the exhilarating character of the fresh adventure which our institutions will be proposing to them in the interests of progress; it is important that our people should embark on this without the slightest reluctance, doubt or suspicion.

The circumstances in which I am speaking – just before the Council meets – traditionally permit little scope for dialogue, not least because your work has not yet begun and it is therefore a delicate matter for anybody to respond to the questions I have raised.

Nonetheless, as I have spoken frankly about them to the Presidency-in-Office of the Council, which has listened attentively to what I had to say, I can hardly fail, at this rare and special meeting, to listen in return to what the European Council may itself wish to tell Parliament.

This brief exchange, if you are in favour of it, may deal either with the fundamental issues raised in my address or with any other subject – and there is no shortage of them: to mention but one, there is the question of a single transparent Statute for Members of the European Parliament – concerning which Parliament ought to listen to the Council. Please speak with the same frankness and in the same spirit, namely a desire to help Europe to move forward together.

I am at your disposal; thank you.

Texto 5: Lecture by Romano PRODI, President of the European Commission

"My vision of Europe"

Norman Paterson School of International Affairs, Carleton University - Ottawa, 16 December 1999

Ladies and Gentlemen,

We are entering an era of genuinely exciting change in Europe. Just a few days ago, the heads of State and government of the European Union met in Helsinki to launch a new enlargement process.

It will be our biggest expansion ever, embracing ten former Eastern Bloc countries plus Cyprus and Malta – and eventually Turkey. The Union is set to expand from 15 to 27 or more Member States in the medium term.

To people outside Europe, the importance of this enlargement may not be immediately apparent. To many minds the EU is just another free trade area, like NAFTA, or it's an inter-governmental organisation like the OECD. If a few more countries join it, so what?

But we're not just a free trade area or an inter-governmental organisation. We are a group of sovereign States moulded into a Union which is *sui generis,* with a Single Market, a single currency, common institutions and a common legal system that overlays the national systems and takes precedence over them.

We are now consolidating the Union further by, for example, moving towards a common foreign and security policy – a subject I shall return to later.

So every time another country joins the EU it buys into this large corpus of achievements – the *acquis communautaire* as we often call it – and this means a lot of preparatory work on both sides.

All the present candidate countries have been making great efforts to meet the political and economic criteria laid down by the Copenhagen European Council. These criteria state that candidate countries must have stable institutions guaranteeing democracy, the rule of law, human rights and the protection of minorities. They must also have a functioning market economy and be able to withstand competitive pressure and market forces within the Union.

It is vital that the candidates keep moving in this direction. If they lose heart and abandon the struggle their economies will begin to diverge, progress towards democracy and human rights may grind to a halt and an historic opportunity will have been lost.

So we in the EU are determined to help them along the road by providing a whole range of financial and technical assistance and advice under a series of partnership agreements. Each country will move at its own pace, and accession negotiations will proceed in step with the economic and political progress it makes.

Negotiations with the best-prepared candidate countries will probably be concluded in about two years' time, and we hope to welcome them into the Union early next century – possibly within the lifetime of my Commission.

In the meantime, the EU must reform its institutions (the Commission, the Council, the European Parliament and other bodies) to make them more efficient and to simplify the way they work.

These institutions were designed in the 1950s for a European Community of six members: they need serious modernising if they are to manage a Union of 27 or more States in the 21st century.

That is why the recent Helsinki European Council has launched an inter-governmental conference, to carry out the necessary reforms and to revise the Treaty on which the European Union is founded. The conference will have to complete its business by the end of next year if we are to be ready on schedule for enlargement.

Why are so many countries queuing up to join the EU, and what do we all hope to gain from it?

One obvious answer is economic. Enlargement will create an internal market of over 500 million consumers in which goods and services, capital and labour, can move freely. This single integrated market and the single European currency will help achieve growth and prosperity for us all.

But there are big challenges here. Europe needs to get a lot more of its people into work and to boost their productivity. This requires a much more dynamic culture of entrepreneurship in Europe, such as you have in Canada and the US.

To promote this, we are trying to encourage risk taking by giving business people better access to venture capital, and by cutting bureaucracy and red tape.

Above all, we need to follow the example set on this side of the Atlantic and become a knowledge-based society. That means making a concerted effort to equip our young people with the skills they need for working with the new information technology. Education and training are therefore a big priority for us.

A second reason why the EU attracts so many applicants is the European Social Model – our welfare State system, with its health care, unemployment benefit and State pensions. I see this as perhaps the greatest single achievement of western democracies.

But there are major challenges here too. Some critics argue that the Welfare State is a millstone around our neck and that unless we get rid of it Europe will drown in the sea of international competition. It will never match the prosperity achieved by the United States.

I disagree. The welfare state, in its various national forms, is certainly not perfect, and as society changes the Social Model needs modernising and reforming. But it should be preserved because of its unique ability to combine social justice with economic growth. Let me explain.

First, the European social model contributes to economic growth by ensuring that the large majority of the population, including the elderly and the unemployed, can take part in economic life.

Secondly, it makes for social cohesion and political stability – without which it would be politically impossible to modernise our economy.

Third, it promotes social justice by redistributing wealth. If wealth were distributed by market forces alone, some 40 per cent of all households in Europe would find themselves below the poverty line. Europe's tax and social protection systems save nearly 100 million people - almost a quarter of the EU's population - from that fate. Far from scrapping these systems we need to further improve them to deal with the remaining 17-18% of households still living in poverty.

One reason we need to modernise the Welfare State is the problem of the ageing population. By 2025, an extra 37 million people aged over 60 will be living in the present EU – and that does not include the new Member States which will have joined us by then. Nearly one third of the population - over 113 million people - will be pensioners.

This means the costs of health care and pensions will rise continuously in the coming years. At the same time, of course, the proportion of the population actually working and paying income tax will decrease, as will the numbers of schoolchildren and students.

So the EU must find ways of meeting these increasing health care and pension costs while at the same time putting a lot of resources into education and training for the working population. While continuing to care for our senior citizens we need to invest much more heavily in our young people.

We must never forget that Europe is not just about money; it's about people. The EU exists for European citizens and must serve their interests. European integration is about creating a peaceful, democratic society in which all the peoples of the "old continent" can live together in security and freedom, justice and equality. A Europe where human rights are respected and the rule of law prevails.

That brings me to the third reason why EU enlargement is so important - the geopolitical dimension of the new Europe. By building a stable, prosperous, democratic society in twenty-seven or more countries we shall be creating a greatly expanded zone of stability and security in Europe.

This has important implications for our neighbours, including the Balkan countries. We are grateful to Canada for all it has done, and is still doing, to bring about peace and stability in that war-torn region.

The crises in Bosnia and Kosovo have concentrated the minds of European leaders on the question of how to deal more swiftly and effectively with brushfires in our own backyard. One key response to this challenge was given at the recent Helsinki Summit, when we launched a new European Security and Defence Policy (ESDP).

The EDSP initiative has caused some concern on this side of the Atlantic, where it has been seen as a threat to NATO. I want to emphasise here that the ESDP and Europe's continuing role in NATO are not in opposition but entirely complementary. For years, our NATO allies have, quite rightly, been asking us to take on more responsibility for our own security and, indeed, for regional and global security.

This is exactly what the EDSP is about. We are developing European defence capabilities for dealing with European problems, especially on occasions when our NATO allies do not wish to become involved.

To secure long-term stability in Europe we must also establish new and innovative forms of co-operation with our next-door neighbours - the Balkan countries, the Caucasus and Maghreb countries and others such as Russia and the Ukraine with whom good relations are essential. We must ensure that our borders with these countries do not become a sort of "rich man's ditch", a dividing line between poverty and prosperity in Europe.

So we intend to work with our eastern and southern neighbours to construct a wider European area of peace, stability and prosperity – to build a "new European order".

Clearly, co-operation of this kind with Russia is impossible until the current deplorable situation in Chechnya is resolved. At Helsinki the heads of State and government decided to review our existing co-operation with Russia and to redirect a large portion of the funds towards humanitarian efforts such as relief aid for Chechen refugees.

Preoccupied though we obviously are with affairs on our own doorstep, we will not neglect the EU's role in the wider world. Particularly important to us are our transatlantic relations. With Canada and the United States we can work in global partnership to tackle global issues, from climate change to drug trafficking, and to promote democracy and development around the world.

Together, we can and must work towards free and fair world trade. We failed to launch the Millennium Round in Seattle, but I am confident we will eventually find a a way to do so. If we take on board the concerns expressed by the developing countries and by the thousands of demonstrators who thronged the streets in Seattle, we can liberalise trade in a way that brings benefits to **all** WTO members. Not just the rich consumer nations but the poor producer nations too.

Let us provide developing regions of the world with sorely-needed access to our markets. Let us see globalisation not as a threat but as an opportunity to be grasped, in the interests not of multinational companies but of ordinary people everywhere.

Ladies and gentlemen, as the 21st century begins the world faces many challenges. I hope the EU, Canada and likeminded nations will tackle them together, as global partners. Enlargement of the EU should bring great benefits to us all, as it opens up markets in Central and Eastern Europe and as stability and shared values are spread through the enlarged Union and beyond.

This is a historic project, and whatever the difficulties along the road I and my colleagues in the European institutions will be pressing forwards, with our sights firmly set on the ideals and goals of Europe's founding fathers. We look to the future with confidence, optimism and enthusiasm.

Thank you.

Texto 6: Romano Prodi President of the European Commission

2000 - 2005 : Shaping the New Europe

European Parliament, Strasbourg, 15 February 2000

Madame President,

Honourable Members of Parliament:

The start of my Commission's term of office comes at an auspicious time : the dawn of the third millennium. It is the ideal time to look at the challenges and opportunities ahead of us and at what European integration has achieved so far.

The first thing that strikes us is a paradox. On the one hand, European integration has given us a half-century of peace and prosperity unprecendented in the history of our continent. With the launch of the euro, we now have a completely united Single Market, enabling the EU to emerge as a world economic power capable of meeting the challenges of globalisation.

On the other hand, Europe's citizens are disenchanted and anxious. They have lost faith in the European institutions. They are losing patience with our slow rate of progress in tackling unemployment. The prospect of enlargement divides public opinion between hope and fear - hope for stability and progress, fear of a Europe without identity or frontiers.

Today's scepticism and anxiety cannot be overcome by harking back to yesterday's successes: ordinary Europeans have to be convinced that Europe's policymakers and decision-makers are capable of decisive and effective action Tthat they can modernize Europe and steer it towards a bright future.

This task is becoming all the greater and all the more urgent now that enlargement is under way. Enlargement is essential if we are to spread peace, stability and shared values throughout the continent. But depending on how we and the candidate countries implement the enlargement process, it can weaken or strengthen Europe's capacity for prosperity and progress.

Above all, we must reassure public opinion in our Member States that enlargement is not just an awkward necessity : it is a unique historical opportunity which is in our joint political and economic interest.

There are two key questions confronting us : what does Europe need now, and what does the European Union need in order to serve Europe?

First, Europe needs vigorous and sustained growth to defeat unemployment and social exclusion, and to give the EU greater weight in our own region of the world and globally.

Second, Europe needs security. External security must be achieved by reducing unrest and tension on our borders. Internal security must be achieved by combating crime, including organised crime. Crime needs to be tackled at its

source – which often lies in institutional disorder, poor education, social injustice and the soullessness of inner cities and suburbs. Security should also mean a safe environment and safe consumer products, in particular safe food.

Third, Europe needs a sense of meaning and purpose. We Europeans are the heirs of a civilisation deeply rooted in religious and civic values. Our civilisation today is being enriched by its openness to other cultures. What we need now is a humanistic perspective. Daily and systematically, our economic and social system must recognize the primacy of human dignity. It must ensure that all our citizens have genuine access to liberty, inter-personal communication, culture and spiritual life.

Fourth, Europe needs to project its model of society into the wider world. We are not simply here to defend our own interests : we have a unique historic experience to offer. The experience of liberating people from poverty, war, oppression and intolerance. We have forged a model of development and continental integration based on the principles of democracy, freedom and solidarity – and it is a model that works. A model of a consensual pooling of sovereignity in which every one of us accepts to belong to a minority.

It is not imperialism to want to spread these principles and to share our model of society with the peoples of Southern and Eastern Europe who aspire to peace, justice and freedom. Indeed, Europe must go further.

We must aim to become a global civil power at the service of sustainable global development. After all, only by ensuring sustainable global development can Europe guarantee its own strategic security.

So much for what Europe needs. But what does the European Union need in order to serve Europe?

It needs :

- to focus on its real priorities in view of enlargement, asking itself what really needs to be done at EU level and what should be done by the Member States or civil society. This requires a strong consensus of opinion.
- the right policy mix to ensure stability for the euro and to sustain growth. The basis for this growth has to be a dynamic Single Market, greater competitiveness and real efforts to boost research and innovation,
- to take further effective action to protect Europe's environment, to harmonise our social protection systems and to co-ordinate our tax systems. Taxation policy must strengthen EMU, spread the tax burden more fairly between capital and labour and thus help reduce compulsory taxation.
- to create a European area of justice and security. To defend our security and freedom, the EU needs strong, efficient and accountable institutions. It needs a decision making process based on the triangle of a Council that reflects national sensitivities and the legitimacy of power pooled by sovereign states, a Parliament which provides democratic legitimacy on a European level, and a fully

accountable Commission that inspires and manages, acting always in the European interest.

Mastering globalisation will mean devising a new form of global governance to manage the global economy. At European level, it will mean closer European integration.

This is now entering a decisive new phase. Until now, European integration has been a largely economic process – establishing the single market, introducing the single currency. From now on it will be an increasingly political process. This is not a matter of choice – it is a necessity: Europe's political integration must advance hand in hand with its geographical enlargement. The new frontiers of this integration are Justice and Home Affairs, the Common Foreign and Security Policy, defence co-operation and the crucial question of fundamental political values. These issues go to the heart of national sovereignty and require an even greater level of political consensus than those which dominated the 1980s and 1990s.

The Commission has translated this political dimension into four major commitments, which we unveiled last week in our strategic objectives for 2000-2005:

- Promoting new forms of European governance,
- Stabilizing our continent and boosting Europe's voice in the world
- Towards a new economic and social agenda, and
- A better quality of life for all.

Under the first of these headings - promoting new forms of European governance - we have announced a **White Paper.** It will do two things. First, it will ask fundamental questions about what policies we need in a European Union of up to 30 members, and how such policies can best be delivered. Second, it will ask what institutions we need for the 21st century and propose a new division of labour between the Commission, the other institutions, the Member States and civil society. A **new, more democratic form of partnership between the different levels of governance in Europe**.

Why do we believe action along these lines is necessary? Let me explain.

First, the matter of policy review.

The European Union has developed, over the years, in a sort of geological succession of layers: first the customs union, then the internal market, most recently the single currency. Policies were developed in parallel, as they became necessary and as each geological layer was established.

Until now, there has been no overall "master plan" under which policies were designed and co-ordinated. Our attempts to "mainstream" certain policies, such as environment policy on equal opportunities, into all other policy areas have not been entirely successful.

But the European Union is heading, in the medium to long term, for a major enlargement which will oblige us to radically re-think many of our existing policies and how they are delivered. We need to ask ourselves:

- Do the citizens see and understand what we are doing? In other words, do European taxpayers know and understand where their money is going and why?
- Are we doing things simply and efficiently enough? In other words, have we got rid of unnecessary paperwork?
- Have we got our priorities right? Or are they the result of accidents of history?

Indeed, **all** our policies need to be fundamentally reassessed in view of our priorities. Inappropriate policies must either be radically re-invented or else scrapped.

To take a concrete example: competition policy. The present enforcement system was designed in the early years of the common market, in 1962, to ensure the Community-wide application of the competition principles and rules laid down in the Treaty. A strongly centralized system was adopted, which reserved exclusively to the Commission the power to adopt certain decisions.

Now the situation has changed. Cross-border economic activity has increased substantially because of the single market and the single currency. Anti-competitive behaviour cannot be properly controlled, or even monitored, solely at European level. All Member States have put in place antitrust authorities and competition culture is widespread.

This is why the Commission is proposing to decentralize its exclusive powers to national competition authorities and Courts. This will allow the Commission to better fulfil its core tasks in the competition field - developing and interpreting the rules and dealing with those competition cases that have a real Community impact.

In other words, the Commission will better fulfil its role as guardian of the Treaty without necessarily performing all executive tasks.

We shall therefore soon embark on an in-depth policy review, not auditing our policies for the umpteenth time but fundamentally questioning their impact and their political relevance.

This policy review will be completed in time for the next revision of the financial perspectives in 2006. At that stage we shall decide what policies really need Community funding and what is to be the balance of spending between internal and external policy and the balance between different internal policies.

Secondly, we need to ask ourselves what should be done at European level and what should be done by the Member States, the Regions or civil society. Far from advocating a centralizing role for "Brussels", I believe the time has come for some **radical decentralization**. It is time to realize that Europe is not just run by

European institutions but by national, regional and local authorities too – and by civil society.

Our citizens are not happy with the way things are done at European level. It is not just the Commission's recent performance they criticize: they feel remote from all European institutions, and are sceptical that we can deliver the kind of society they want. They are rightly calling for a much greater say in shaping the New Europe.

The challenge is therefore not simply to reform the Commission – important though that is. It is not simply to make all the institutions work more effectively – though that too is essential. The challenge is **to radically rethink the way we do Europe. To re-shape Europe.** To devise a completely new form of governance for the world of tomorrow.

Let me be clear here. The enlarged Europe will certainly need strong institutions. But they must be democratically legitimate institutions that operate in a transparent and accountable way and enjoy the full confidence of the citizens. People want a much more participatory, "hands-on" democracy. They will not support the European project unless they are fully involved in setting goals, making policy and evaluating progress. And they are right.

I believe we have to stop thinking in terms of hierarchical layers of competence separated by the subsidiarity principle and start thinking, instead, of a networking arrangement, with all levels of governance shaping, proposing, implementing and monitoring policy together.

Of course, we cannot discuss governance or participative democracy without tackling our capacity to ensure that women – who make up half the population - are adequately represented in the debate and the decision making. We have to ensure that all European policies take full account of the gender dimension. Europe has been in the vanguard of progressive policy-making and legislation in so far as women's employment rights are concerned. We need now to look much more widely at this question in political terms.

We shall start work immediately on the White Paper, and I would expect it to be ready some time in the Spring of 2001. It will obviously develop in parallel with the IGC and our institutional reforms, since part of its focus is precisely the question of what institutions we need in the 21st century.

I am open-minded about the answer to that question. No institution – not even the one of which I happen to be President – should regard its present form or even its long-term existence as sacrosanct. I want a no-holds-barred debate on this question with all the players involved – not least this House and representatives of European civil society. The purpose of the White Paper is to stimulate that debate, and it will contain substantive, focused proposals for action.

Honourable Members, action speaks louder than words. Effective action by European institutions is the greatest source of their legitimacy. The greatest threat to popular support for Europe is to continue multiplying unfulfilled promises. It is

not Euroscepticism we should be worrying about: it is public apathy, based on the perception that we talk too much and do too little.

I am committed to closing the gap between rhetoric and reality in Europe. People want a Europe that can deliver the goods. **This Commission is committed to deliver.**

This Commission will therefore do two things: we will push ahead with making a success of our internal reforms, and we will **review our priorities and focus on our core business**.

In-depth reform of the Commission is essential, given the complexity of the challenges we have to face. It will mean a complete rethinking of our working methods.

We have to improve management skills, to ensure sound use of public money, to modernise our administration. Past experiences reveal how necessary this is.

But there is much more than that. We have to create the conditions for a **shift from a procedure-oriented organisation to a policy-oriented one**. This is what is really at stake in the reform process.

The Commission must become a political driving force to shape the new Europe. And it has to concentrate on this task, moving away from the more traditional tasks it has performed until now.

Our staff are our main asset in achieving this goal. It is only through the passion, the intelligence and the independence of our staff that we will be able to succeed. We want our staff to feel fully responsible and fully involved in the challenging but credible project of shaping a new Europe.

I shall be asking each Commissioner, in his or her area of competence, to **review priorities over the next few months, in order to enable the Commission to deliver on our core business commitments in the years to come.** Our aim is to shed low-priority activities and thus free up resources. Having decided exactly what the Commission's core priorities are we shall redeploy staff to those tasks.

This will be our response to one of the key criticisms made by the Committee of Independent Experts - the mismatch between resources and tasks. We will demonstrate that we can help them match by shedding activities. Until we have done so, we know this House will not accept any increases in the number of Commission staff.

However, to fully match activities and human resources, we shall undoubtedly indeed have to recruit new staff and I shall not hesitate to come back to this House with a detailed list of our requirements and of the activities we should otherwise be forced to discontinue.

My overriding aim is to ensure that the European Commission concentrates on its real job and does it efficiently and well: unless we are given the resources needed, we shall therefore refuse to take on any further non-core tasks.

Nothing illustrates this need for efficiency better than the need for effective management of **external aid**. The EU is the most generous donor of development assistance in the world, but we have an appalling record when it comes to timely and effective delivery. Staff shortages and top-heavy internal systems are part of the problem. The reforms I have been discussing will help to overcome these problems. But excessive regulations imposed by the Council are also at fault. These need also to be addressed.

It is a daily tragedy that we are unable to deliver our development aid more swiftly and effectively. We have good people on the ground in dangerous places, and they must be backed up by efficient administrative systems. Otherwise we are failing to make the best use of our resources, and the international image of the Union is undermined. In the name of the people of Europe, in the name of humanity, we simply have to become more efficient. Delivering aid when it is needed means saving lives.

The Commission is determined to make a difference. Fundamental structural reform is not an option, but a necessity. We need to improve our aid strategies and budget allocations to ensure that they reflect the needs of the beneficiaries and our own priorities. This must remain a core task of the Commission administration. At the same time, we need radically to overhaul the way we use external resources for the management and implementation of projects. This Parliament has made constructive suggestions for replacing technical assistance offices with new bodies that are more transparent and accountable. Our thinking is very much along the same lines for improving delivery of external aid.

Our success in this area is vital to our whole reform strategy. External aid will therefore be a prominent theme of the White Paper we present in a few weeks' time.

The Balkans situation is an acid test of our ability to deliver the effective action on which our credibility depends. **Here, if anywhere, the gap between rhetoric and reality has to disappear.**

The peoples of South-Eastern Europe cannot be expected to forget the recent past, but they do not have to continue to live in it. There are hopeful signs that things are at last changing for the better.

The people of Croatia have confounded the pessimists by showing that democratic change is possible. We will back the new government to the hilt as it embarks on the reform agenda it has promised to the Croatian people – just as we will back reformers across the region, implementing the Dayton accords in Bosnia and Herzegovina, supporting the democratically elected government in Montenegro, embarking on Stabilisation and Association negotiations with FYROM and working towards that objective in Albania.

In Kososvo, meanwhile, we shall continue to give our full support the reconstruction effort.

We are playing a leading role in support of the Stability Pact, and working closely with other key players including the United States and the World Bank.

We are pressing ahead with the Stabilisation and Association process – the roadmap to Europe.

And we are giving ourselves the tools to do the job.

- We have just opened the new European Reconstruction Agency for Kosovo.
- We are drawing up a new regulation to streamline and simplify all our assistance to the region, which we will present to you in the coming weeks.
- Above all, we are working hard to speed up the delivery of our assistance on the ground by developing fast-track procedures and more effective ways of doing business.
- We have just announced the creation of a Balkans Task Force in the External Relations DG dedicated to driving our policy forward.

But I want us to do more. I want us to :

- find ways to liberalise trade within the region, and with the European Union and accession states.
- help build the infrastructure links – the pan-European networks and corridors – needed to for effective communications across the region, and to help clear the Danube as rapidly as possible.
- step up our efforts to entrench in these countries a civil society founded on pluralist institutions, the rule of law, and a free media.
- increase our effort to help the diffferent states and regions to work together in the economic and political fields. Our commitment in the Balkans is to bring stable peace and strong economic growth, not just to bring a temporary halt to centuries-old conflicts.

While it is right that the Union protect its own citizens against the spread of organised crime, we must also help the Balkan countries fight this growing menace – not least by helping them to train modern, professional police forces.

Our efforts throughout South-Eastern Europe will be long and costly, but we will not shrink from our responsibilities. The Union owes it to the peoples and states of that region – our fellow Europeans - to stay the course. In return, we ask that they help us – by committing themselves wholeheartedly to reform.

The situation in South-Eastern Europe - and, in a different context, Chechnya - shows how important it is to stabilize our continent and to secure peace, democracy and respect for human rights throughout Europe. That is why it is essential to make a success of enlargement and to develop a coherent policy of co-operation with our neighbours.

But democracy and respect for human rights must also be preserved with great vigilance within the existing EU. One of the things we shall be doing this year to guarantee this is to contribute to drawing up our Charter of Fundamental Rights. This has become all the more necessary given the new situation in Austria.

Let me remind you of what I said in this House earlier this month regarding the Commission's political role in the Austrian situation. When a Member State is in difficulty so is the whole Union. A supranational institution should not isolate an EU Member State but keep it firmly in the fold. This is what the Commission will do.

We shall keep a close watch on the situation in Austria. The EU's survival depends on its adherence to its fundamental principles of freedom, democracy, and respect for human rights. These principles reflect the commitment of all Member States to the sanctity of the individual, whatever his or her beliefs, status or origin.

These principles also form an integral part of the rule of law, and I want to assure you again that the Commission will be unswerving in its determination to apply the rule of law. We will not tolerate even the slightest infringement of the rights of individuals or of any minority.

That is why, on 7 February, I sent a message to Chancellor Schussel of Austria, congratulating him on his appointment – as I do to every new Head of Government of a Member State. My message is couched in the customary language for such occasions. But the central and most important section addresses Chancellor Schussel, in no uncertain terms.

"I am sure", I wrote in my letter to the Chancellor, "that, as set out in your declaration "Responsibility for Austria – A Future in the Heart of Europe", you will demonstrate the same commitment as shown by your predecessors to the construction of Europe and the defence of the common European values of liberty, democracy, respect for human rights and fundamental freedoms, and the rule of law".

I would remind this House that the Commission, last November, put forward a proposal for an anti-racism Directive. I want to challenge the Council to act swiftly in adopting this proposal, and I urge this House to deliver its opinion quickly so that the negotiations can get moving.

So, Honourable members, let me recap for you the other things this Commission is committed to doing in the next five years. We have set them out very clearly in our strategy paper.

– We will vigorously conduct the enlargement negotiations and help develop effective co-operation with our immediate neighbours such as Russia and the Mediterranean countries.

– Then there is the wider world. One of the political priorities for Europe's foreign policy in the years ahead will be a major new effort to help the whole of Africa achieve political stability and sustainable development. This is the only way, in the long run, to deal with the twin scourges of war and famine which have for too long afflicted the peoples of that continent.

– We will also work to ensure, in spite of the setback of Seattle, the relaunching of a comprehensive Millennium Round. The forces of globalisation should be

harnessed to the needs of the world and sustainable global development secured. For a new Round to succeed, both Europe and the United States must show greater sensitivity to the needs of the least developed countries.

– We will push for the development of a new economic and social agenda designed to increase competitiveness and create jobs. The Lisbon Summit in March will mark a major turning point in this endeavour. Full employment must be restored as a major policy objective.

– We will help make Europe a better and safer place to live by taking action on the environment, and by implementing the Tampere agenda and the measures set out in the Food Safety White Paper. I wish in particular to draw your attention to the Danube emergency. This is a dramatic example of the need for European action on environmental disasters and, in particular, for a "civil protection" emergency structure at European level. This is urgently needed.

– Finally, we will play a leading role in the debate over how an enlarged Europe should be governed so as to reconcile diversity and decentralisation with the need for strong institutions and co-ordinated action. Hence our White Paper on European Governance.

These are not vague aspirations: they are measurable goals we have set for ourselves. To succeed, we shall need the active co-operation of all the institutions – but we shall do all we can to persuade and cajole. I am willing to be judged on those areas where it is in the Commission's power to act. For the rest, it will be the Union as a whole which must be judged.

How will we know, in four or five years' time, whether the European public is satisfied that the European Union has delivered the goods? How is the EU as a whole to benchmark its success? I propose a very simple benchmark: **a higher turnout in the 2004 European Parliamentary elections.**

In the meantime I appeal to Europe's citizens to break the apathy barrier and take a close interest in our progress. Watch us. Find out what we are doing. Consult the register of my correspondence. Then tell us what you think. We are committed to the highest standards of transparency and accountability.

Honourable Members, we are living at a time of unprecedented opportunity. The **economic outlook** is good. and the unique combination of sustained growth, the information society revolution and the expanding European market offers us the **"virtuous circle" we need.**

If we act boldly and decisively together, we can shape the new Europe our citizens want and that we owe to future generations.

A just, humane, inclusive Europe. An exciting, energetic, enterprising Europe. Everyone's Europe.

Let us work together to make this decade a decade of outstanding achievement and success. A decade history will remember as **the decade of Europe**.Thank you.

Texto 7: Speech by Mrs Nicole FONTAINE, President of the European Parliament to the European Council in Lisbon, 24 March 2000

Ladies and Gentlemen,

First of all I should like to congratulate the President-in-Office of the Council on this particularly opportune and courageous initiative. The challenge it addresses is one which has to be taken up. Mr President, Parliament deeply appreciates both your gesture in attending the Strasbourg part-session in person before the Summit, and the ambitiousness of the goals you have set.

The European Community began as an economic one. Now that we have the euro, it has become a monetary community. The Kosovo tragedy has seen the emergence of a political community, and very recently, Europeans have become keenly aware of the intangible moral values on which their community is founded.

They are now looking to this European Council meeting to give shape to a social Europe.

Their expectations are extremely high, for three reasons:
- unemployment wrecks lives and societies for entire generations and, even though it is starting to fall, unemployment remains the main concern of Europe's citizens,
- the across-the-board return to economic growth means that we can do things today which were impossible yesterday,
- they are scandalised by untrammelled capitalism, whose relocations, social dumping, ruthless exploitation of the disparities between the social and fiscal legislation of the Member States and remorseless pursuit of profit at the expense of working men and women have a direct and traumatic impact on their lives, both as communities and as individuals.

For these three reasons their expectations of this Council meeting are extremely high. You must not let them down.

Europe's citizens are perfectly capable of grasping the fact that European harmonisation in the social sphere is anything but straightforward. They are also fully aware that social issues and employment are essentially the responsibility of national governments and that full employment cannot be brought about by decree but is, essentially, the result of economic growth.

But if the Union as such decides to intervene, they expect to know what the Union is undertaking to achieve, and they expect it really to do what it said it would.

This Council meeting merits the epithet of 'ground-breaking Council', even though it was preceded by the Luxembourg Summit. I am convinced that if it produces

nothing but declarations of intent without concrete commitments, our citizens will refuse to accept this. And by concrete commitments I mean precise and timetabled objectives, such as the Presidency-in-Office's proposal to fix an annual growth rate objective of 3%, a proposal which Parliament supports.

Before addressing some of the new initiatives which you will be debating at this meeting, I should like to express the hope that various unfinished tasks which have been paralysed by indecision will be brought to a successful conclusion.

For example, for 30 years now the proposal for a European company statute has been blocked, because it involves the issue of worker participation in company management.

A previous European Council undertook to resolve this issue by 31 December 1998. This undertaking was solemnly given, and nothing whatsoever happened.

Quite apart from the fact that this endless waiting hardly enhances the Council's credibility, there are real consequences: jobs are destroyed, and proposals for other directives are blocked by association, namely those on informing and consulting workers and on European works councils are blocked by association.

I could give you further examples, such as the proposal for a directive on working hours, which is the subject of a thorny conciliation procedure at this very moment.

How on earth can we expect European citizens to believe the fresh promises which this Council meeting will make, unless we prove that we are determined to put our political differences, our national interests and our respective economic cultures behind us in order to achieve acceptable compromises on issues like those I have just cited?

My question to you, the Heads of State and of Government, is this. Do you view these matters as still being live issues, and is the Council determined to resolve them within a reasonable space of time?

I would note that our legislative activity, when operating properly, is productive of highly results. I would call to mind, for example:
- establishing a legal framework conducive to developing fresh sources of employment;
- encouraging innovation, with the forthcoming adoption in the next few weeks of the directive on electronic commerce.

Without wanting to go into the details of the issues you will be working on here today, I would simply like to share with you Parliament's major concerns, as reflected in its voting and particularly the preparatory resolution on today's European Council meeting which it adopted only a week ago on 15 March.

Amongst these measures, I would stress, at the beginning of this summit, just how much the European Parliament is committed to the social model in all its aspects.

These include tolerance and respect for others in all their diversity. These are priceless values which must be upheld. That is why the European Parliament is extremely interested in the package of anti-discrimination measures which the Commission has just put forward and intends to make one of its priorities.

Given the public outrage to which such issues can give rise in Europe, Parliament is asking you to take the necessary measures to introduce balanced rules on company mergers within the European Union. The way in which some mergers have taken place since the establishment of the single market - sometimes as an adverse side effect of that development - is turning a lot of people against the whole process of European integration.

Of course, Parliament is aware of the overall advantage of encouraging healthy competition beyond national borders. However, on this very sensitive issue of mergers, we are asking you, first of all, to impose a ban on any mergers that do not comply with binding European legislation on prior notification and consultation of workers and secondly, to ensure that, before such mergers can take place, a serious assessment of their social impact is carried out so that the necessary accompanying social measures can be taken in time and, in particular, with the companies concerned.

Unregulated mergers, based merely on dominant capitalist concerns, have a devastating effect on the Union's social cohesion. That face of the European Union is unacceptable to men and women who wake up one morning to discover that the company they work for has changed hands and that they are at the mercy of their employer's economic strategy options. The effect on the lives of those people, their families and their entire region is traumatic and, let's face it, inhuman.

Among Parliament's various proposals, the idea of setting up an observatory of industrial change is of particular interest. In so far as such an establishment will be independent and will have appropriate resources to carry out its research, and its work is made public and can serve as a basis for democratic debate, it can make a powerful contribution to developing intergovernmental cooperation which, in this area of social policy, remains predominant.

Among the Portuguese Presidency's general guidelines for a dynamic employment policy based on growth, which the European Parliament cannot but endorse, I wish to highlight the following:

- the importance attached to ongoing training, which is a prerequisite for ensuring that workers adapt to the constantly changing world of work,

- the qualitative modernisation of relations between employees and their employers, based on dignity, due acknowledgement of skills and promotion of initiative,
- the elimination of all forms of discrimination, bearing in mind that it is often indirect, which 50 years of European integration have not yet succeeded in eradicating,
- a fairer distribution of income between capital, which enables, and work, which produces,
- promotion of worker mobility, in particular through information, throughout the European Community,
- development of participation at all levels of economic and social life,
- a proactive approach by Europe to involvement in new economic activities relating to information technologies while ensuring that these do not create further forms of exclusion and social division.

I would also hope that your European Council meeting would show due concern for a section of the population in Europe which for what are often complex and extremely diverse reasons, finds itself willingly or unwillingly on the fringes of organised society.

I am referring to what is often called the 'fourth world', i.e. those people on the fringes of our society who are poorest and have nothing to look forward to, but on whom our most determined efforts will have no effect either because they are irrelevant to them or because they do not reach them. There are at present millions of such men and women across the Union and their number is increasing.

Public administrations are generally ill-suited, not through any lack of interest but by their very nature, to the job of helping such people. The most effective means of doing so remains the network of associations, based on voluntary work and people's generosity. This sector must be given public recognition and funding. I would ask your Council to give this matter due consideration. Thank you

MENÚ SALIR

Anexo A2.- Textos de las pruebas observadas

MENÚ SALIR

Prueba 1: Future direction in testing intelligence.

The study and testing of mental abilities have far-reaching implications for education; for who is hired, or promoted; and for governmental policies for the disadvantaged. Because of this broad reach, these topics stir heated debates and biases that may have little to do with scientific findings. Yet some solid conclusions about intelligence and mental ability are emerging.

First, there seems to be a developing consensus that different definitions of intelligence are needed to serve different purposes. There are varying views, however, about how far beyond the academic domain psychologists should look for the characteristics of intelligent behaviour. Second, most psychologists agree that the brain does not contain some unified "thing" corresponding to intelligence and that the correlation between tests of mental ability is likely to reflect a bundle of activities. Third, most psychologists agree that the mental abilities of a particular individual result from a complex interaction between heredity and environment.

Psychologists will also work to develop better and broader tests. Many tests will likely go beyond traditional formats. At the same time, more sophisticated statistical analyses will produce better understanding of the correlations between intelligence measures of different groups. These new analytical methods will help sort out the complex effects of heredity and environment on mental ability.

Finally, the information-processing approach to mental abilities will continue to increase understanding of how information-processing mechanisms are related to brain processes. Progress is likely to come through research on psychological measures such as changes or differences in neurochemistry and metabolic activity during intelligent thought. These efforts will be paralleled by increasingly sophisticated approaches to understanding the structure of the genetic code and its relation to differences in cognitive functioning.

Prueba 2: Texto del discurso de Romano Prodi ante el Parlamento Europeo del 13 de abril de 1999.

Mr President, Ladies and gentlemen,

When, in September 1996, I decided to step up Italy's efforts to prepare for joining the European Monetary Union at its inception, I felt the historical responsibility of the contribution made by my country to the European project over the last forty or so years. But I felt even more strongly that only a solid bond with Europe could guarantee each individual country and each individual citizen a future of peace and progress in a world increasingly characterised by globalisation. For this reason I staked all the political capital I had accumulated on this objective.

Today, I am delighted to be standing before you, not only to assure you that I intend to bring the same determination to this new phase of the European project, but also to assure you that I and the next Commission will make all possible efforts to lead Europe into a time of major reforms and change. A time of major reforms and change.

The European institutions - and I mean all of them - must renew and reform themselves, both in terms of their policies towards the outside world and to the forms and methods of organisation within. As I say, it is time for reform for all the European institutions. The Commission, of course, but also the Council and Parliament itself.

We are not here to preserve what we have. We are here to reform.

The challenge facing us today is to prevent recent economic and political adversities from putting a stop to our process of integration. At stake is the hard-won credibility of the European undertaking. We do not simply fear delays in accomplishing our project. We fear, above all, that we will waste an opportunity to make our own indispensable contribution to resolving conflicts between countries on our doorstep.

This is why it is right to ask me about my vision of the European project, even at this early stage of my relationship with the European Union and my first encounter with a plenary session of Parliament. In the eighties, the single market

for goods and factors of production was the major issue; in the nineties it was monetary union. Today we must tackle the difficult task of moving towards a single economy and a single politics.

Prueba 3: A time for hope- Mensaje de Federico Mayor Zaragoza (UNESCO) al inicio del año internacional de la paz. Enero 1999.

There can be no lasting peace without sustainable development. There can be no development without lifelong education, without democracy, the sharing of resources to avoid the immense disparities separating the developed from the less developed countries. Within every country, some citizens want for nothing, while others lack almost everything.

The century that is drawing to a close has seen great discoveries and inventions, of which antibiotics and telecommunications are but two, but the logic of force has prevailed at a terrible cost—the lives of millions of human beings, many of them in the flower of their youth. Nothing of value has ever been achieved by violence and coercion.

We cannot continue to be indifferent to the wasting of our resources in the production of weapons to be used against enemies, whether actual or potential. We cannot tolerate the fact that, for economic reasons, thousands of helpless children are victims of sexual abuse or exploitation at work. We cannot continue to allow water to be polluted, forests to be destroyed, the air of our planet to be contaminated. We cannot accept the predominance of one culture over all others; nor can we afford to lose the diversity of the physical and spiritual heritage that we must pass on to future generations. We must say all together: enough is enough! Let us draw new hope from the turbulent history of the twentieth century. Through non-violent rebellion, creative resistance and refusal to accept the unacceptable, let us take steps to ease the transition to dialogue, tolerance and reasoned consideration of that which divides us.

Let us all, children, young people, women and men of all ages, unite and create a global movement for a culture of peace and non-violence. Let us make our voices

heard by decision-makers, parliamentarians, mayors. Let us make full use of the media to arouse the conscience and commitment of the world, working, giving, sharing, reducing the distances that have divided us, healing the wounds that have given us pain. Let us dare to take up the challenge and fashion together this new future, and start right away to prepare for the year 2000, the International Year for the Culture of Peace.

Prueba 4: Briefing by Mrs Sadako Ogata, United Nations High Commissioner for Refugees, to the Security Council of the United Nations on the Situation of Refugees in Africa - New York, 13 January 2000

Mr President,

I wish you and all members of the Security Council a happy new year.
In saying this, at your second "Month of Africa" session, my thoughts go to the African people. A majority of them have spent Christmas, Ramadan, and the turn of the millennium, struggling to survive, in misery and fear. Let me therefore congratulate you for launching the "Month of Africa". I hope it will also be the "Month of the Africans" – because, while we celebrate this time of extraordinary hope, energy and opportunity, it is important that we also speak about the millions of dramatically deprived people living on the African continent. As the head of an organisation which devotes 40% of its resources to Africa – where UNHCR takes care of about six million people – I feel encouraged by your initiative, and wish to thank you for inviting me.
Twice last year, discussing African problems with the Council, I shared my hopes and expressed my concerns – concerns which, I should add, have further deepened. In July, at the OAU Summit in Algiers, new and dynamic leaderships in some key African states, and the signing of the Lomé and Lusaka ceasefire agreements, had been the cause of some optimism. Six months later, however, the situation in many areas, especially in Central Africa, is becoming more critical.

Mr President,

In the last few years, the pattern of refugee crises, especially in Africa, has undergone significant changes. Refugees continue to flee violence and conflict – almost invariably compounded by poverty – and to seek asylum in safer countries. Others – and increasingly so – seek refuge as internally displaced people in safer parts of their own countries. In Angola, for example, almost 20% of the population has fled – both outside and inside the borders of the country.

Dealing with the internally displaced is often more arduous than with refugees who cross borders. The difficulty of having access to large numbers of people in insecure and isolated areas is compounded by the complexity of assisting civilians in their own country – where their own state authorities, or rebel forces in control, are frequently the very cause of their predicament. Hundreds of thousands of people at risk in war areas such as South Sudan, the Democratic Republic of the Congo, Burundi, Angola and Sierra Leone – a majority of them internally displaced – are presently not accessible to humanitarian agencies. And where such access is possible, it is often very dangerous. The killing of two United Nations staff members in Burundi last November is just the last of many such fatal incidents affecting humanitarian personnel.

Prueba 5: Discurso de Romano Prodi, presidente de la Comisión Europea "Towards the new Europe" pronunciado en Berlín, el 30 de marzo de 2000.

The European Union will be profoundly changed by enlargement, but must not be weakened by it. It is essential to inform the European citizens of these changes and to prepare them for the challenges of the wider Europe.

That is why the Commission, together with the Member States and the European Parliament, wants to actively engage in a dialogue with the citizens of Europe, their elected representatives and representatives of civil society, explaining what we are doing and listening to their views.

I am confident that you will contribute to this important dialogue and carry it to the widest possible public. I would now like to share with you some of my

views of the challenges and opportunities facing Europe in the short to mid term. It is a time of great changes. The world is changing fast. Globalization is dissolving national boundaries and challenging the role of the nation state. The IT revolution is radically transforming every aspect of the way we work and interact. We have, therefore, to master globalization and the new technologies. We need, amongst other things, a democratically accountable way of handling globalization a new kind of global governance to manage the global economy.

Europe must play its full part in such a system of global governance,within which it also

has to guarantee its own strategic security. The situation in the Balkans shows how important it is for Europe to have the capacity to deal with crises on our own doorstep. That is why the Union and the Member States are working so hard to develop a common foreign and security policy, backed up by a military force that can be deployed rapidly and effectively. The Balkans situation also calls for effective management of our external aid. The EU is the most generous donor of development assistance in the world, but we have an appalling record when it comes to timely and effective delivery. Delivering aid more swiftly and effectively when it is needed means saving lives.

We have good people on the ground in dangerous places, and they must be backed up by efficient administrative systems.

To stabilize our whole continent in the longer term, we have to make a success of enlargement. The EU is currently negotiating the biggest expansion in its history, preparing to welcome up to thirteen new Member States over the next decade or two. The challenge for both sides is to ensure that the accession negotiations are thorough yet proceed swiftly enough to maintain momentum and public support.

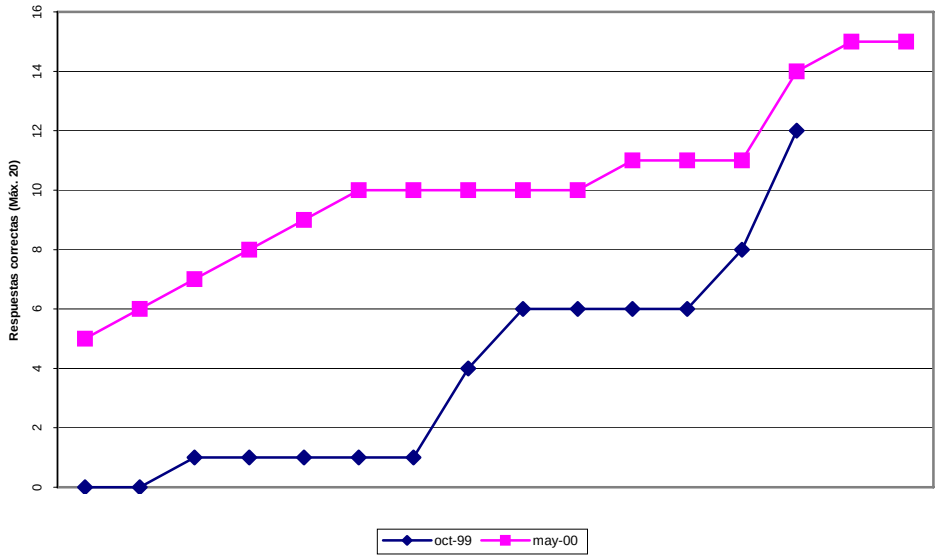
Anexo A3.- Resultados del test de cultura general

MENÚ SALIR

Las siguientes figuras muestran los resultados de los test de cultura general realizados en Cluny-ISEIT durante el curso académico 1999-2000. Aunque no se espera un nivel de cultura general muy alto de los alumnos de primer ciclo, la filosofía del departamento de interpretación es estimular a los alumnos cuanto antes a interesarse por la actualidad política nacional e internacional, económica, cultural etc. Se está haciendo mediante test de cultura general que se hacen sin avisar previamente a los alumnos. He podido constatar que los alumnos que han tenido resultados muy flojos suelen empezar a leer más el periódico aunque sea solamente para no volver a sentirse "humillado" no sabiendo quiénes son los ministros nacionales por ejemplo. Así, en la figura 1 podemos observar que después de un primer test de cultura general efectuado en octubre de 1999 en el que los alumnos de 3º obtuvieron unos resultados desastrosos (de los 14 participantes, la mitad no obtuvo más de 1 acierto y el número máximo de aciertos era de 12), en mayo de 2000 han obtenido un resultado muy superior. Demuestra que los alumnos sólo necesitan un poco de motivación para empezar a desarrollar una amplia cultura general. Ya he hablado de la importancia de la cultura general en el segundo capítulo y casi todos los formadores coinciden en que los alumnos tienen escasos conocimientos generales. Un intérprete debe estar al tanto de la actualidad política, económica, cultural y científica porque en las intervenciones y en los discursos se hacen constantemente referencias a esta actualidad. Los alumnos deben saber como mínimo los ministros de los países de mayor relevancia de sus lenguas de trabajo. También he notado que en los grupos donde hay mucho interés por la interpretación, siempre hay una mayor respuesta.

Durante este curso académico, los resultados en interpretación eran muy buenos en 2º y 3º. Parece confirmar que los alumnos que quieren están considerando seguir con la formación en interpretación de conferencia en un futuro asumen más rápidamente la necesidad de ampliar la cultura general.

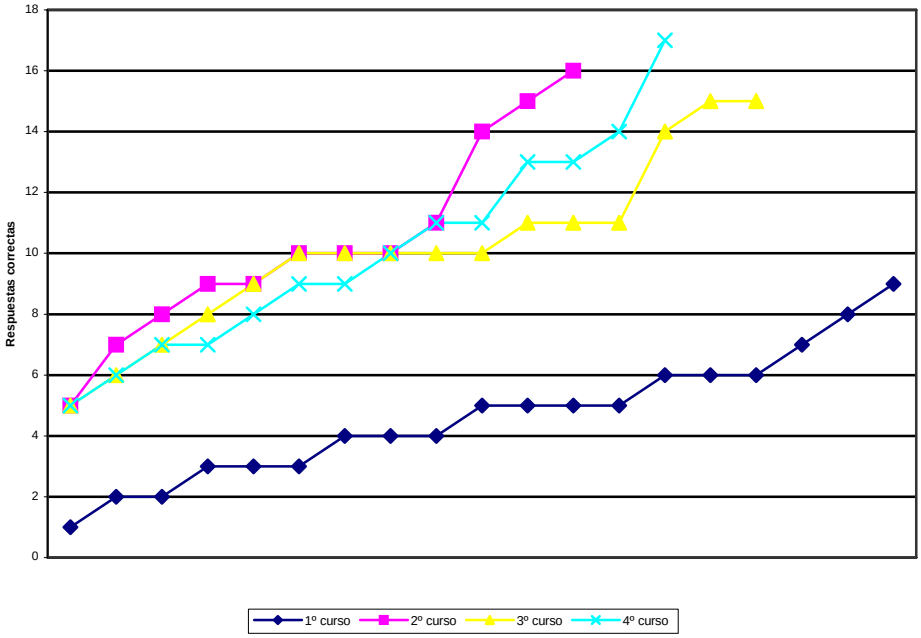
Figura 1. Comparación resultados test cultura general 3º curso octubre 1999-mayo 2000. Cluny-ISEIT



Hasta el año pasado, sólo se hacían pruebas de cultura general a partir de 3º porque no es hasta 3º que los alumnos empiezan a interesarse por la interpretación. Sin embargo, al recibir ya la iniciación a la interpretación consecutiva en 2º, durante el año 1999-2000 se ha pedido a los alumnos de 2º que leyeran la prensa a diario. Este hecho explica la gran diferencia entre los resultados de los alumnos de 2º en comparación con los alumnos de 1º en la figura 1. Como se puede observar, ningún alumno de 1º ha obtenido más de 10 aciertos. De los 19 participantes sólo 1 obtuvo 9 aciertos y 13 se quedaron en 5 o menos

aciertos. En 2º, de los 12 alumnos participantes, la mayoría (7) obtuvo un resultado de 10 o más aciertos y el número máximo de aciertos era de 16/20 lo cual es un resultado muy positivo. En 3º, de los 16 alumnos participantes, dos tercios (11) obtuvieron 10 o más aciertos El número máximo de aciertos era de 15/20 que dos alumnos obtuvieron. Finalmente, en 4º, de los 14 alumnos participantes la mitad (7) obtuvo una nota de 10 o más aciertos. El número máximo de aciertos era de 17/20.

Figura 2. Resultados test de cultura general Cluny-ISEIT mayo 2000



A continuación se recogen las preguntas formuladas en los dos test. Los nombres de personajes políticas salían casi a diario en la prensa nacional e internacional durante dos semanas antes de celebrar la prueba.

Test de cultura general de octubre de 1999 (sólo para 3º).

1) ¿Cúal es el significado de las siguientes siglas?

OMC
OMS
PESC
PAC
PNUMA

2) ¿Qué función desempeñan las siguientes personas?

Nicole Fontaine
Romano Prodi
Jack Straw
Javier Solana
John B. Toshack

3) ¿Cómo se llama la persona que desempeña la siguiente función?

Ministro español de trabajo
Ministro español de asuntos exteriores
Ministro de EEUU de asuntos exteriores
Primer ministro ruso
Primer ministro israelí.

Test de cultura general de mayo de 2000 (para todos los cursos).

1) ¿Qué función desempeñan las siguientes personas?- (internacional)

Giuliano Amato
James Wolfensohn
Elian González
Madeleine Albright
Ehud Barak

2) ¿Qué función desempeñan las siguientes personas? (nacional)

Mariano Rajoy
Celia Villalobos
Louis Van Gaal
Ana María Matute
Juan Villalonga

3) ¿Cómo se llama la persona que desempeña la siguiente función?

Ministro de Asuntos Exteriores francés
Ministro de Asuntos Exteriores británico
Secretario General de la OTAN
Secretario General de UGT

Secretario General de la ONU

4) ¿Cúal es el significado de las siguientes siglas?

CGPJ
TIJ
FMI
PNUD
OCDE

MENÚ SALIR