

LAS PRESTACIONES VACÍAS (*NON-RENDITIONS*) EN LA INTERPRETACIÓN JUDICIAL ENTRE ESPAÑOL E ITALIANO

Reflexiones teóricas e implicaciones para la práctica docente

ELENA ERRICO
UNIVERSITÀ DI TRIESTE

Abstract – This study focuses on interpreter non-*renditions* (Wadensjö 1998) and their acceptability in the court setting. Building on these reflections, the article also tackles the teaching practice by looking at the communicative behavior of students when it comes to non-*renditions*. The schema and interactive frame constructs (Tannen, Wallat 1987) are used to analyze student performance in court hearing simulation sessions as part of an interpreting teaching module in a Master’s degree in Translation and Interpreting taught at the University of Genoa (Italy). Finally, the effectiveness and the limitations of simulation as a teaching tool for the practice of non-*renditions* are briefly discussed.

Keywords: court interpreting; Spanish-Italian language pair; non-*renditions*; interactive frames and schemas; role play.

1. Introducción

La propuesta se centra en cómo impactan las prestaciones vacías (*non-renditions*, Wadensjö 1998)¹ en el desempeño del intérprete judicial. Siguiendo a Wadensjö (1998, pp. 108-110) definimos “prestaciones vacías” como las intervenciones propias del intérprete que no constituyen traducciones de turnos proferidos por los participantes primarios. Puede tratarse o bien de aclaraciones y comentarios relacionados con las decisiones traductoras (*textual non-renditions*, Berk-Seligson 2002), o bien de intervenciones de coordinación de la comunicación orientadas a la actividad comunicativa, por ejemplo para organizar los turnos de habla, invitar a hablar o a continuar hablando (*interactional non-renditions*, Berk-Seligson 2002). La reflexión pretende desentrañar las motivaciones por las que las expectativas en torno a la conducta comunicativa del intérprete judicial tienden a diferir de otras modalidades en muchos aspectos, incluyendo la aceptabilidad de las prestaciones vacías. En la segunda parte del artículo se intentará, además, extraer de este marco teórico unas implicaciones pedagógicas partiendo de una experiencia didáctica de interpretación judicial realizada en el ámbito del máster en Traducción e Interpretación de la Universidad de Génova (Italia) utilizando la herramienta de la simulación de vistas judiciales. El análisis permitirá avanzar algunas reflexiones sobre la calidad de las prestaciones de los aprendices para afinar la metodología docente teniendo en cuenta una perspectiva más amplia, que vincula el manejo de las prestaciones vacías al debate sobre la compleja relación existente entre el rol normativo y el efectivo del intérprete judicial.

Ya existe un corpus de estudios que analizan las prestaciones vacías y tiende a considerar dichas estrategias e incluso las prestaciones cero (es decir, cuando se omite

¹ Se toma prestada de Arumí Ribas (2018) la traducción al español del término.

traducir el turno original, *zero-renditions* en la terminología de Wadensjö 1998) desde una perspectiva descriptiva, subrayando que las conductas discursivas manifestadas que se apartan de la mera equivalencia traductora son frecuentes y se justifican por un rol más activo del intérprete en la modalidad dialógica (cf. Angelelli 2004a, 2004b; Baraldi, Gavioli 2007, 2012; Hale 2007; Merlini 2007; Roy 2000; Pöllbauer 2004; Wadensjö 1998, entre otros). Baraldi y Gavioli (2016) apuntan que dichas intervenciones, tanto en lo lingüístico-cultural como en lo cognitivo, pueden estar justificadas por la asimetría de poder que se da en la Interpretación para los Servicios Públicos. Además, sugieren que la agencia (*agency*) del intérprete, es decir, la posibilidad de elegir autónomamente una conducta de acción entre varias opciones, puede fomentar el empoderamiento de la parte más débil (el ciudadano de la minoría) (p. 38). De igual modo, Baraldi y Gavioli (2023) analizan una interacción mediada en un entorno educativo donde la mediadora tiende a mitigar el efecto de los comentarios negativos de las profesoras, lo cual, según los autores, contribuiría a hacerlos más aceptables y constructivos. Vargas Urpí (2015) observa asimismo, en un estudio realizado en un entorno educativo con el par chino-catalán en Cataluña entre una madre y una maestra, que dichas conductas son habituales, pues la intérprete contesta directamente a preguntas de la proveedora del servicio sin interpelar a la otra interlocutora primaria, basándose en su experiencia previa. De esta manera, se producen largas secuencias monolingües. Vargas Urpí (2015) conjetura, a diferencia de Baraldi y Gavioli (2016, 2023), que el empleo excesivo de las prestaciones vacías corre el riesgo de excluir a uno de los interlocutores, lo que es precisamente el resultado opuesto al que la interpretación pretendería lograr, mientras que la posibilidad para la madre de ser interpelada directamente permitiéndole participar en la conversación sin que la intérprete la sustituyera hubiese podido favorecer su empoderamiento.

Con respecto a las prestaciones vacías, Cirillo (2012, p. 120) muestra en un estudio sobre entrevistas médico-paciente cómo la presencia de las prestaciones vacías (junto con las cero) puede funcionar como filtro o al contrario como aliciente para la expresión de la afectividad. La investigadora admite también que es metodológicamente complicado valorar la efectividad de las prestaciones vacías desde un punto de vista meramente textual, pues parte de la información puede pasar a través de canales no verbales o ser deducible. Amato (2007), en el análisis de una entrevista médico-paciente de más participantes, destaca que la agencia de la intérprete parece priorizar el discurso del médico y el eje conversacional médico-madre en detrimento de otros intercambios. Baraldi y Gavioli (2016) confirman la existencia de numerosas prestaciones vacías de ambos tipos, algunas veces solicitadas por el médico (“chiediglielo”, “le spieghi”, etc.) con el propósito de facilitar la comunicación. Puntualizan, sin embargo, que para que dichas intervenciones sean eficaces, la intérprete ha de contar con una competencia suficiente como para poder ejercer la agencia de manera consciente y responsable.

Como se puede apreciar con esta somera reseña, la investigación muestra que en la Interpretación para los Servicios Públicos las prestaciones vacías son frecuentes, pueden producir resultados comunicativos diferentes y, de todas maneras, están toleradas, aceptadas o incluso solicitadas por los participantes primarios. Con respecto a la interpretación judicial la cuestión es más compleja y tiene que ver ante todo con el lugar que ocupa dicha modalidad dentro de la interpretación, lo que será objeto del próximo párrafo.

2. La interpretación judicial: características específicas

La interpretación judicial es un subgénero de la interpretación jurídica que se desarrolla ante juzgados, tribunales e instituciones análogas. Su categorización sigue siendo objeto de

debate, puesto que algunos autores la consideran autónoma y otros, como parte de la Interpretación para los Servicios Públicos, al igual que la interpretación sanitaria o en entornos educativos (Ortega Herráez 2022, s.p.). La International Organization for Standardization (ISO), por su parte, parece decantarse por la primera postura, pues ha elaborado una norma específica para la interpretación jurídica (*ISO 20228*, 2019), motivada por la heterogeneidad de los sistemas reguladores de la profesión actualmente existentes (Ortega Herráez 2022, s.p.). En Europa la profesión está regulada por la *Directiva 2010/64* de la Unión Europea, que apunta a asegurar a los ciudadanos un juicio justo a través de una tutela judicial efectiva, lo cual incluye evidentemente el derecho de todos a ser informados de todo lo que ocurre en un juicio.

Aparte de la presencia de normativas específicas, la interpretación judicial está condicionada por el tipo de situación comunicativa que se da en el proceso judicial (sobre todo penal), caracterizado por un alto grado de ritualidad y un sistema rígido de asignación de los turnos de palabra regido por el juez, quien controla por completo la dinámica interaccional. Además, el flujo de las preguntas procede de los actores judiciales a los testigos y acusados, pero nunca viceversa (Cheung 2017). Estos rasgos comunicativos se concretan en expectativas diferentes con respecto al papel del intérprete por parte de los actores comunicativos (Berk-Seligson 2002). En concreto, y a diferencia de otras modalidades, cualquier prestación vacía debe ser señalada como tal por el intérprete, lo cual queda reflejado explícitamente en los códigos de conducta, de los que el de la European Legal Interpreters and Translators Association (EULITA) es tan solo un ejemplo:²

Legal interpreters shall use the same grammatical person as the speaker or sign-language user. Should it become necessary for them to assume a primary role in the communication, they must make it clear that they are speaking for themselves, by using for instance the third person (i.e.: “The interpreter needs to seek clarification”) (*EULITA Code of Professional Ethics* 2013, s.p.).

En general, la norma a la cual ha de aspirar el intérprete es la precisión³ que, sin embargo, algunos operadores judiciales tienden a identificar con la literalidad, como si existieran paralelismos exactos entre las distintas lenguas. Esto se debe en gran medida a la ideología “referencialista” que se basa en la noción de que la función de la lengua consistiría en un mero intercambio de información, neutro e inerte, cuyo objetivo es la ampliación de nuestros conocimientos de la verdad. La forma lingüística, pues, se limitaría a representar objetos del mundo y las palabras, a describir un estado de los hechos (Hill 2008, esp. p. 39). Esta idea de que los significados de las palabras fluyen sin obstáculos se combina fácilmente con la metáfora conceptual del conducto, originalmente propuesta por Reddy (1979) para representar el proceso de comunicación, que consistiría en la transmisión del mensaje de un individuo a otro a través de las palabras y de las oraciones, conceptualizadas como contenedores. A los destinatarios les corresponderá simple y llanamente extraer dicho mensaje. Según esta visión, cuando un intérprete está implicado en el flujo de la comunicación, deberá limitarse a hacer lo mismo, sin asumir ninguna responsabilidad de

² La European Legal Interpreters and Translators Association (EULITA, <https://www.eulita.eu/en/>), fundada en 2009, es una asociación supranacional que reúne a 36 asociaciones nacionales dedicadas a la interpretación y a la traducción jurídica y judicial, a las que se añaden miembros asociados.

³ Afirma a este respecto el Código Deontológico de EULITA: “The source-language message shall be faithfully rendered in the target language by conserving all elements of the original message while accommodating the syntactic and semantic patterns of the target language. The register, style and tone of the source language shall be conserved. Errors, hesitations and repetitions should be conveyed. An interpreter shall request clarification when he or she did not understand a sign-language user or speaker, for example for reasons of acoustics, or ambiguity of a statement. He or she shall signal and correct any interpreting errors as soon as possible” (*EULITA Code of Professional Ethics* 2013, s.p.).

interpretación en sentido hermenéutico más allá del mero trasvase interlingüístico (Ortega Herráez 2022). La consigna será, pues, “translate, don’t interpret” (Morris 1995, p. 32). Aun considerando que la referencial es sin duda una de las funciones que cumple la lengua, no es ni mucho menos la única, y el discurso jurídico es justamente uno de los ámbitos comunicativos donde más se manifiesta esta complejidad. En primer lugar, cabe recordar su carácter marcadamente cultural, puesto que existen conceptos e instituciones jurídicos anclados a la tradición disciplinaria de referencia y que pueden no tener equivalente en las lenguas imbricadas con otras culturas jurídicas. Más en general, la lengua del derecho se caracteriza por ser mucho más que una herramienta comunicativa, dado que el derecho se construye gracias al discurso (Cortelazzo 1997, p. 36; Ondelli 2007), que constituye estados de cosas *ex novo*. Por ejemplo, un delito es tal si así lo construye un texto de ley. En un juicio, para que un hecho extralingüístico sea pertinente debe ser narrado (p. ej., por los testimonios) o descrito (p. ej. en los peritajes o con las referencias jurisprudenciales pertinentes) (Ondelli 2007, 2012). Además, los interrogatorios tienen un propósito estratégico que apunta a demostrar una tesis (función argumentativa) y asimismo, en la sentencia, el juez pretende convencer de la bondad de su razonamiento. Pese a todo ello, paradójicamente, en un contexto comunicativo donde la lengua desenvuelve todo su potencial discursivo más allá de la mera descripción, en muchos casos se demanda que el intérprete produzca una traducción palabra por palabra (Morris 1995).

La norma de referencia para la interpretación se puede resumir en el llamado *legal equivalent*, que consiste en asegurar al usuario de la minoría lingüística igualdad de condiciones de comprensión y expresión con respecto a un hablante nativo de la lengua mayoritaria, lo cual no significa necesariamente que el intérprete deba cerciorarse de que el usuario efectivamente entiende (Ortega Herráez 2011, pp. 43 y 157). El *legal equivalent* parece, por tanto, excluir la mediación cognitiva (p. ej., manipulaciones del registro para hacer el discurso técnico más accesible a los legos), pero tampoco parece contemplar intervenciones de mediación cultural que procuren salvar la distancia con respecto a la cultura mayoritaria (sin duda un elemento de desventaja adicional para las minorías, incluso cuando dominan la lengua de la sociedad de acogida). Además, mientras que en otras modalidades de la interpretación dialógica se procura reducir la brecha de poder y de saber entre los participantes para crear una atmósfera de colaboración, en este caso la distancia es consustancial a la situación comunicativa y puede incluso aprovecharse como estrategia argumentativa (p. ej., en los interrogatorios) para desestabilizar al interlocutor con el propósito de sustentar las tesis de una de las partes. De ahí que difícilmente se pueda contar con el talante subrayado en la investigación sobre la interpretación médica y en entornos pedagógicos donde, como se ha expuesto en el párrafo anterior, se tienden a aceptar las prestaciones vacías como aportación para una comunicación ágil y eficaz. A este respecto afirma Wadensjö:

[...] as most judicial systems are structured today, the legal community cannot have interpreters officially doing more than “just translating”. Where defendants’ and witnesses’ speech during the very court procedure is attributed specific proof value [...] it would obviously be a challenge to the court if interpreters were, for instance, allowed to clarify an attorney’s deliberately ambiguous question. It would be a threat to the system if interpreters were allowed to improve the image of witnesses and suspects by rendering eloquently and precisely statements which were originally voiced carelessly and imprecisely. Nevertheless, the law’s insistence of “verbatim” translation is a paradoxical defense of the legal system and its language use (1998, p. 75).

Por otra parte, no se puede dejar de comprender el recelo de los operadores con respecto a la función del intérprete como filtro en la comunicación, capaz de manipular el mensaje e

interferir con su discurso. Además, numerosos estudios de análisis del discurso y/o de planteamiento etnográfico (cf. p. ej., Berk-Seligson 2002; Hale 2004; Hale *et al.* 2017; Ortega Herráez 2011) muestran que la credibilidad de testigos y acusados también puede verse afectada por la labor del intérprete, una presencia visible que puede alterar el estilo discursivo de los hablantes así como producir cambios de registro y enunciados más corteses que los originales, lo cual mejora la imagen del testigo.

Las prestaciones vacías pueden también influir en la percepción de la imparcialidad de un intérprete, rasgo fundamental para evaluar su profesionalidad. Un experimento llevado a cabo por Cheung (2018) en Hong Kong sobre el par cantonés-inglés (siendo esta última la lengua del proceso judicial), que consistía en la simulación del interrogatorio de un testigo interpretado en consecutiva, manifiesta justamente una posible conexión entre las prestaciones vacías y la imparcialidad del intérprete. En concreto, del experimento se desprende que el grupo expuesto a las prestaciones vacías proferidas en la lengua del juicio evaluó la prestación del intérprete menos favorablemente, quizás porque los hablantes de cantonés no entendían inglés y se sentían excluidos.

El mismo Cheung (2018, p. 236) apunta que las prestaciones vacías pueden exacerbar el desequilibrio inherente en el proceso judicial en detrimento de la parte más débil, pues para iniciar una prestación vacía no se prescribe que el intérprete pida la autorización de los hablantes de la minoría, sino únicamente del juez.

Parecen también explicables con el desequilibrio de poder las diferencias en el tipo de prestaciones vacías utilizadas, que en un estudio de Cheung (2017) llevado a cabo sobre interpretaciones auténticas eran autoseleccionadas a la hora de dirigirse a los hablantes de cantonés (lo cual supone que los intérpretes asumían un rol más activo) y, en cambio, eran solicitadas por otros (jueces y abogados) cuando se trataba de la lengua mayoritaria. En otras palabras, los intérpretes tendían a actuar de forma más autónoma, coordinando la interacción, cuando se comunicaban con los participantes legos.

En el párrafo subsiguiente se vincula la práctica de las prestaciones vacías con el rol del intérprete a partir de los constructos de esquema y marco interactivo en su aplicación discursiva, para pasar posteriormente al análisis del desempeño de los aprendices.

3. Esquemas y marcos interactivos en la interpretación judicial

El concepto de marco interactivo (*interactive frame*) y el de esquema (*schema*), ya aplicados a la interpretación dialógica en un contexto de negocios por Takimoto y Koshiba (2009) y a simulaciones de interpretación dialógica en el aula por Errico *et al.* (2021), remiten a Tannen y Wallat (1987),⁴ que los utilizaron para analizar una consulta pediátrica. El marco es “a sense of what activity is being engaged in, how speakers mean what they say” (Tannen, Wallat, 1987, pp. 206-207) y sin él no sería posible interpretar ningún enunciado, gesto o movimiento. El mismo enunciado puede interpretarse de manera muy diferente dependiendo, por ejemplo, de si el marco es la broma o el insulto. La interpretación del marco está también vinculada a modelos de conocimiento previo, los esquemas. En virtud de esta construcción, un marco que en la intención del emisor es una broma puede ser interpretado correctamente por el interlocutor basándose en la familiaridad mutua o en el conocimiento compartido entre los participantes. A diferencia del marco, que se negocia de acuerdo a cada situación comunicativa, el esquema se refiere a las expectativas de los participantes con respecto a personas, objetos, eventos y situaciones, e interactúa constantemente con los marcos, contribuyendo a la comprensión de los significados tanto

⁴ Tannen y Wallat (1987) a su vez se apoyan en Bateson (1972) y Goffman (1974).

explícitos como implícitos. El estudio de Tannen y Wallat (1987) muestra cómo en la consulta la presencia de la madre del paciente complica la comunicación con el niño porque requiere por parte del médico continuos cambios de marco entre examen clínico, consulta y gestión del evento comunicativo. Se trata de un caso en el que marcos y esquemas entran en conflicto porque la presencia de la madre del paciente y sus preguntas interfieren con el esquema del examen clínico, requiriendo a menudo un ajuste de marco por parte del médico, para pasar a interactuar con la madre. En el caso de la interpretación judicial, se puede suponer que existe un marco de interacciones mediadas por intérpretes caracterizado por defecto por el esquema de traducir los turnos y nada más y evitar intercambios monolingües o, de ser imprescindible, pedir el permiso del juez para iniciar una prestación vacía o en cualquier caso señalarla explícitamente. Esto supone que debe quedar claro en todo momento el marco discursivo de referencia para minimizar manipulaciones de la información y, más concretamente, para que la autoría de cada turno figure correctamente en las minutas de la vista.

Los esquemas que rigen la interpretación judicial, como hemos visto, difieren de las interacciones reales en la gran mayoría de los entornos de la interpretación (incluida en ocasiones la propia interpretación judicial), puesto que normalmente se realizan y hasta se esperan intervenciones activas del intérprete y se puede suponer⁵ que, con respecto al par italiano-español, los intercambios monolingües son especialmente frecuentes debido a la parcial intercomprensión.⁶ Por tanto, el intérprete debe ser consciente de la posibilidad de conflicto entre esquemas normativos y marcos, así como del cambio de marco que se produce cuando interviene activamente convirtiéndose en participante primario. Esto requiere el desarrollo de una conciencia metacomunicativa sobre su rol normativo y sobre el margen de autonomía con el que puede contar en concreto, tanto a nivel interaccional como textual, así como de las posibles consecuencias de sus decisiones.

4. La formación en interpretación judicial: un estudio exploratorio

En los apartados que siguen se intentará vincular el marco conceptual general expuesto con la práctica de la docencia para fomentar en el aula un manejo consciente y eficaz de las prestaciones vacías puesto que, como se ha visto, se trata de conductas comunicativas que pueden producir efectos notables en el desempeño profesional global y en la propia conceptualización del rol del intérprete. La formación en interpretación judicial deberá atender no solo a aspectos lingüísticos y técnicos (escucha activa, memorización, etc.), sino también a “behavioural strategies and the strengthening of social competence” (Kadrić 2017, p. 281). Teniendo en cuenta esta premisa, se explicará cómo se ha implementado la herramienta de la simulación en clase desde una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria (Kadrić *et al.* 2024), valiéndose de la codocencia con un abogado. A través de una selección de ejemplos extraídos de las simulaciones, se barajarán la eficacia y los límites de la herramienta de cara al objetivo concreto establecido.

Los sujetos implicados en el estudio son estudiantes de primer curso de máster que reciben 60 horas anuales de interpretación consecutiva entre español e italiano, así como un módulo de 30 horas de aproximación a la interpretación judicial. A lo largo de la carrera

⁵ La planteamos como mera hipótesis porque hasta la fecha no contamos con investigaciones que analicen sistemáticamente datos discursivos procedentes de interacciones mediadas por intérpretes en ámbito judicial para el par español-italiano.

⁶ A veces se trata de una intercomprensión más supuesta que real que, sin embargo, expone el intérprete a un alto riesgo de cuestionamiento.

también se les imparten 6 créditos de asignaturas de derecho pensadas para lingüistas. Los aprendices, hablantes nativos de italiano, son admitidos con un nivel inicial C1 del MCER en español y no reciben módulos dirigidos específicamente a la consolidación lingüística.

La metodología didáctica que se ha aplicado está fundamentada en la idea de la conexión (*connectedness*, Fung 2017). Una vez identificada la necesidad de fortalecer el lazo ineludible⁷ entre docencia universitaria e investigación, Fung (2017, pp. v-vi) identifica 12 dimensiones⁸ vertebradoras de la conexión, de las cuales la más relevante en este estudio es la entre disciplinas o, mejor dicho, entre culturas disciplinarias, entendidas no solamente en términos de contenidos sino como perspectivas y visiones del mundo diferentes. Dicha conexión puede ser de carácter interdisciplinario y/o transdisciplinario. La interdisciplinariedad se suele lograr a través de la coexistencia e interacción de asignaturas distintas dentro de una carrera, como por ejemplo asignaturas de interpretación junto con asignaturas transversales de derecho, que concurren de forma integrada a la formulación de los objetivos globales de aprendizaje de una carrera. La transdisciplinariedad representa un paso más, como muestra la experiencia expuesta por Kadrić *et al.* (2021), encaminada hacia la creación de una comunidad de práctica entre docentes de derecho e interpretación y también entre estudiantes procedentes de las dos áreas, todos en la misma aula. La sinergia se concreta en la docencia de las técnicas de interrogatorio desde la perspectiva de la criminología y de la interpretación, por lo que “[...] students are encouraged to look at a problem from different perspectives, on the one hand, and to see their own discipline in a larger context, on the other – making them more globally and ethically aware of the world around them” (Kadrić *et al.* 2021, p. 53). La experiencia implementada en el aula de español en Génova es parcialmente comparable, al organizarse en torno a una codocencia entre una lingüista-intérprete y un jurista en una clase de interpretación. El jurista se encarga en primer lugar de ilustrar los rasgos del juicio penal y civil y de cómo, desde la óptica de los operadores del derecho, la presencia del intérprete condiciona el desarrollo de la situación comunicativa. En segundo lugar, participa en la redacción de los guiones de las simulaciones, en las dramatizaciones y en la etapa del *debriefing*. Esta última es sin duda la aportación que más caracteriza las clases como transdisciplinarias, en el sentido de que los comentarios del jurista aguas abajo de la simulación rompen las barreras disciplinarias al brindar la perspectiva del iniciador del encargo (que es también uno de los usuarios de la interpretación judicial) acerca de un dominio profesional “otro” con el cual tiene que relacionarse en todo momento y cuyas dinámicas a veces le resultan de difícil comprensión. Esto permite abordar en el aula el problema más acuciante que se comentaba anteriormente, es decir el conflicto que se da entre las expectativas divergentes, en ocasiones incompatibles, de los distintos actores del juicio, y también la brecha existente entre la norma y las conductas concretas de los intérpretes. La simulación está precedida de un *briefing* en el que, sobre todo durante las primeras clases, se proporcionan pistas de tipo terminológico (términos clave) o se administran ejercicios de traducción a la vista acompañados de textos comparables.⁹ En ocasiones los estudiantes reciben previamente material de documentación o pistas (una breve sinopsis de la situación o simplemente palabras clave) para documentarse

⁷ Ineludible porque la docencia universitaria debe alimentarse constantemente de la investigación y viceversa.

⁸ A saber: 1) entre disciplinas; 2) entre la academia y el mundo; 3) entre la investigación y la docencia; 4) entre la teoría y la práctica; 5) entre estudiantes y profesores; 6) para los estudiantes entre su interioridad y su ser en el mundo; 7) entre estudiantes; 8) entre estudiantes y disciplinas (es decir, logrando una conexión auténtica a nivel epistemológico y ontológico); 9) entre los varios componentes de la carrera; 10) entre las múltiples visiones y perspectivas del estudiante; 11) entre diferentes áreas –o componentes– de la compleja organización que integra la Universidad; 12) entre los diferentes aspectos de la sociedad (Fung 2017, p. vi).

⁹ En el caso del español es imprescindible llamar la atención sobre la variación lingüística dentro del mundo hispanohablante, de ahí que se haya procurado proporcionar modelos de documentos procedentes de distintos países.

en autonomía. Las simulaciones, todas guionizadas, se preparan modificando casos reales aportados por el abogado o adaptando transcripciones presentes en la literatura sobre la interpretación judicial, ajustadas a los problemas concretos que se pretenden tratar. El jurista interpreta, según procede, el papel del juez, del fiscal o del abogado defensor. En la simulación participa siempre la docente en calidad de testigo o acusada y como mínimo otro participante primario también. El abogado no sabe español, aunque la lengua no le queda totalmente incomprensible por la afinidad con el italiano y a veces interviene sin esperar la interpretación, como es verosímil que ocurra en situaciones reales. Cabe precisar que en las simulaciones en el aula el guion sirve únicamente de borrador, pues la evolución de la interacción depende de las palabras del intérprete. Si la conversación descarrila, se abandona el guion y se improvisa, aun teniendo en cuenta el marco general de la situación.¹⁰ La modalidad del guion brinda muchas ventajas docentes, pues permite introducir problemas típicos que la docente piensa plantear a la clase en la fase siguiente de retroalimentación. Esta última etapa es fundamental incluso para el resto del grupo, como momento de reflexión y autorreflexión sobre la práctica profesional (Fernández Pérez 2015).

La investigación en didáctica de la interpretación dialógica coincide en la utilidad de la herramienta de la simulación para crear situaciones verosímiles a la vez que ajustadas al nivel de competencia de los estudiantes.¹¹ Davitti y Pasquandrea (2018), sin embargo, observan que la simulación queda lejos de reproducir todas las variables contextuales que condicionan las situaciones reales. Además, la posterior retroalimentación suele focalizarse en el producto lingüístico (del que, por otro lado, no puede prescindirse en la evaluación de la prestación). Según estos autores se presta, en cambio, menos atención en cómo el proceso está condicionado por las decisiones del intérprete y en cuál es su impacto en el rol, en la visibilidad y en la neutralidad del intérprete. Una posible solución que proponen Davitti y Pasquandrea (2018) son las prácticas profesionales, que sin embargo resultan de difícil implementación, sobre todo en los juicios. Asimismo, es sumamente complicada la otra opción que plantean, el acceso a material grabado en audio o en vídeo. Una alternativa podría ser la observación participante en las vistas, aunque esta también conlleva dificultades logísticas.

4.1. Análisis de extractos

En este párrafo se ofrecen los botones de muestra más significativos de las prestaciones vacías empleadas por los estudiantes en las simulaciones. Los ejemplos que serán analizados desde el punto de vista cualitativo han sido objeto de un estudio previo sobre un corpus de unas 30 horas de grabación en audio y en vídeo para identificar los tipos de prestaciones vacías que recurren con mayor frecuencia en el aula.

El Ejemplo 1 simula la vista de un proceso civil. En el proceso civil italiano las preguntas las formula solamente el juez, mientras que los abogados se limitan a pedir aclaraciones o hacer preguntas según las respuestas que el testigo haya dado ya e, incluso en este caso, las preguntas las traslada siempre el juez. La aplicación de estrategias de interrogatorio para desestabilizar al testigo es, pues, menos acusada que en el proceso penal. Además, la vista civil es un entorno más flexible en términos de gestión de la comunicación,

¹⁰ Durante los exámenes, en cambio, se intenta atenerse lo más posible al guion por razones de uniformidad de evaluación, aunque casi siempre se producen desviaciones del guion justamente porque se da algún tipo de problema traductor o de gestión de la comunicación por parte del candidato. Los ejemplos presentados en este artículo, sin embargo, proceden todos de simulaciones llevadas a cabo durante las clases.

¹¹ Cfr. la miscelánea de didáctica de la interpretación dialógica editada por Cirillo y Niemants (2017), donde las aportaciones de Hale y Gonzalez (2017), así como de Preziosi y Garwood (2017), están dedicadas en concreto a la interpretación jurídica y judicial.

dado que se produce en el despacho del juez y es menos estresante, ya que apunta a comprobar la existencia de un derecho reclamado por un ciudadano. En lo penal, por lo contrario, se procura averiguar la comisión de un delito y la pena que se inflige puede consistir hasta en la privación de la libertad personal.¹²

Ejemplo 1¹³

RP_10 marzo 2023

J: {dirigiéndose a la intérprete} se la testimone:: può rendere la dichiarazione:: di rito

I: entonces Usted puede decir /// le recuerdo la declaración / o sea / consciente de la responsabilidad civil y jurídica que asumo con mi declaración me comprometo a decir toda la verdad y a no ocultar nada de lo que sé

T: entiendo

I: capisco

J: la signora deve quindi dire se si impegna a dire la verità

I: quiero saber si usted se compromete a decir toda la verdad

T: me comprometo

En el fragmento el juez, dirigiéndose a la intérprete, solicita que administre autónomamente a la testigo la fórmula del juramento y en un turno posterior que suscite la respuesta. Esto ocurre normalmente, pues se trata de elementos formulaicos que se consideran conocidos por el intérprete, al que se otorga un margen de autonomía. Se trata, según la categorización de Cheung (2017) de prestaciones vacías interaccionales, porque tienen que ver con los procedimientos del juicio. El juez viola la norma de dirigirse primeramente a la testigo y al interactuar directamente con la intérprete produce un cambio de marco en virtud del cual la intérprete se convierte en participante primaria sin que esto se señale de forma discursiva.

El Ejemplo 2 muestra una situación comparable procedente de otra simulación, donde sin embargo la fórmula la lee el juez:

Ejemplo 2

RP_23 marzo 2023

J: A questo punto viene il momento del giuramento / quindi se può per favore riportare al teste e tradurgli questa espressione / che adesso le leggo lentamente cosicché lei possa riportarla /// consapevole della responsabilità morale e giuridica che assumo con la mia deposizione / mi impegno a dire tutta la verità e a non nascondere nulla di quanto è a mia conoscenza

I: Ahora es el momento del juramento /// el testigo tiene que repetir esta fórmula / consciente de la responsabilidad moral y jurídica que asumo en el dar un testimonio que no es justo tengo que decir toda la verdad y no esconder nada de lo que conozco

T: a ver // en el dar un testimonio que no es justo?

I: Sí / un testimonio:: que es mentira y responder a las preguntas del juez

En este caso la prestación vacía es solicitada por la testigo, que parece no entender una traducción imprecisa e incorrecta (casi un sinsentido) y pide una aclaración. Sin embargo, la intérprete no señala ni el error de contenido ni el cambio de marco, puesto que presenta la autocorrección como si fuera una aclaración y contesta sin pedir la autorización del juez. Se trata de un caso típico en el desempeño de los estudiantes que, en el intento de solucionar malentendidos ocasionados por la interpretación, se autoseleccionan poniendo en marcha secuencias monolingües, en ocasiones incluso de más turnos. Otro ejemplo al respecto es el fragmento siguiente (3), que contiene una prestación vacía solicitada por la docente, que la

¹² Convenciones de transcripción: J: juez, T: testigo, I: intérprete, / micropausa, // pausa de 2 segundos, /// pausa de 3 segundos, a:: alargamiento vocálico, ? interrogativa.

¹³ Ha de tenerse en cuenta que se trata de sujetos en formación y aparecen múltiples imprecisiones de lengua y problemas de traducción, que sin embargo no se van a comentar a no ser que tengan alguna vinculación con el uso de las prestaciones vacías.

utiliza por razones tanto textuales, para obtener una mejor formulación en español, como interaccionales, para comprobar que la intérprete es consciente del cambio de marco y de la necesidad de señalarlo:

Ejemplo 3

RP_17 marzo 2023

J: a seguito del suo fattivo intervento / diciamo / sui contendenti // questi due si staccavano e poi aveva quindi fine questo confronto fisico?

I: en consecuencia de su intervención logró separar a los dos hombres y logró concluir la riña?

T: cómo que logré concluir la riña?

I: y la riña se paró?

T: o sea que si dejaron de pegarse?

I: sí

T: vale

Aquí también se trata de una vista civil, sobre un resarcimiento exigido a raíz de supuestas lesiones personales y a estas alturas del evento comunicativo se describe la dinámica de la riña. La petición de aclaración procede de la testigo por una afirmación poco clara de la intérprete, que inicia un intercambio monolingüe con la testigo. En las situaciones reales las prestaciones vacías solicitadas por el participante no institucional no suelen ocurrir, porque el testigo y el acusado no pueden hacer uso de la palabra sin la autorización del juez (Cheung 2017). En las simulaciones analizadas, sin embargo, se da este tipo de secuencias debido a la exigencia de facilitar una autocorrección del estudiante para no dejar de lado el cuidado de la calidad lingüística, que también entra en la evaluación durante el examen. Por otro lado, Cheung (2018, pp. 185-191) documenta que en las situaciones reales existen numerosos casos de prestaciones vacías autoseleccionadas dirigidas al testigo y al acusado para instarlos a que continúen hablando o hablen más alto o sobre cómo deberían contestar a una pregunta. Este nivel de autonomía difícilmente podría esperarse en un entorno pedagógico, sobre todo en este caso, donde la distribución del poder interaccional en la situación ficticia choca con los roles de los participantes en la vida real (la profesora es la que normalmente interpreta el papel de testigo y acusada). Además, en el aula la conciencia de la evolución interaccional normalmente es bastante deficiente en comparación con el control de los aspectos lingüísticos y de trasvase de significado. En un estudio anterior realizado sobre la interpretación dialógica, también en un entorno didáctico (Errico *et al.* 2021), se notaba justamente que la atención de los estudiantes estaba dirigida casi por completo hacia la actividad textual de traducción de turnos, mientras que manifestaban cierta pasividad y falta de flexibilidad a la hora de ajustar el marco en caso de conflictos con los esquemas normativos y, en general, evitaban adoptar iniciativas autónomas.

El Ejemplo 4 también presenta una prestación vacía solicitada por la testigo:

Ejemplo 4

RP_17 marzo 2023 (cont.)

{el abogado le habla en italiano al juez}

T: perdone / pero quiero saber qué es lo que están diciendo

I: traduco un secondo al teste questo breve scambio di battute /// iban a proporcionarle otra pregunta pero va a coincidir con la pregunta del juez así que vamos directo con la próxima pregunta

En este fragmento la testigo se queja de quedar excluida de un intercambio monolingüe de varios turnos entre el juez y el abogado. Este último había pedido una aclaración y el abogado estaba negociando con él cómo formular la pregunta, sin esperar a que la intérprete tradujera. La intérprete, sin pedirle al juez el uso de la palabra y sin traducir la queja de la testigo, avisa de que va a tomar la iniciativa de resumir la situación y, otra vez sin ningún

visto bueno, pasa acto seguido al español. Ni siquiera señala explícitamente las prestaciones vacías a través del uso del discurso indirecto. Esta conducta no solo queda lejos del esquema normativo, sino que es bastante arriesgada, pues la coordinación de la comunicación se da en ambos terrenos, el más habitual (con el hablante de la minoría) y, más inusualmente, hacia el juez. Esto supone ubicarse en pie de igualdad con el único sujeto institucional al que normativamente le corresponde controlar el flujo de la comunicación. Dicho esto, cabe subrayar que la estudiante manifiesta una actitud proactiva (aunque excesiva) y que procura cumplir como puede el rol de asegurar por lo menos cierto nivel de comprensión entre las partes.

El siguiente ejemplo (5) está extraído de la simulación de la vista de un proceso penal en España a cargo de testigos/acusados de lengua italiana. La prestación vacía se debe, una vez más, a un problema de traducción (*ama de casa* en lugar de *empleada del hogar*).

Ejemplo 5

RP_14 aprile 2023

I: {...} pero mi mujer / que es ama de casa y trabaja en las casas de otras personas es la:: única que lleva dinero para la familia.

J: entonces no es ama de casa / trabaja en su casa o en casas ajenas? no entiendo

I: sua moglie quindi lavora a casa di altre persone?

T: è una donna di servizio in casa di altre persone

I: trabaja para hacer la limpieza o para cuidar la casa de otras personas

J: entonces no es ama de casa

I: no

T: che succede?

I: ho fatto:: un chiarimento sulla professione di sua moglie

El juez subraya la imprecisión (“entonces no es ama de casa”) y la intérprete de entrada proporciona una traducción parcial donde no se desprende que la traducción del turno anterior ha sido problemática. En el turno siguiente le contesta directamente al juez sin señalar que se trata de una prestación vacía y sin admitir que ha habido una autocorrección (p. ej. añadiendo “corrección de la intérprete”). Dicha admisión no llega ni cuando el italo hablante pregunta qué está ocurriendo. La intérprete contesta que ha proporcionado una aclaración, lo cual manifiesta una actitud no profesional.

El único tipo de prestación vacía autoseleccionada identificado en el corpus, tanto en la lengua mayoritaria como hacia los testigos/acusados, es cuando la intérprete no entiende o no se acuerda y no le queda más remedio que pedir la repetición del turno. En el ejemplo 6 expuesto, al tratarse de una petición al juez, el cambio de marco es patente pero, en general, los estudiantes no suelen señalar el cambio de marco ni siquiera cuando se dirigen a los participantes de la lengua minoritaria.

Ejemplo 6

RP_31 marzo 2022

J: señor M / como ha podido comprobar / existen pruebas más que concluyentes para incriminarla / Por favor podría decirnos si tiene alguna coartada que le sitúe ese mismo día en otro sitio? Si confiesa su pena será menor / de lo contrario / si sigue negando los hechos y se prueba que no tiene razón / la sentencia será más seria

I: perdón señor juez / puede repetir la primera parte?

De los datos analizados se desprende en primer lugar que en las simulaciones montadas en el aula resulta arduo, que no imposible, suscitar prestaciones vacías autoseleccionadas. Esto puede ser indicación de una dificultad o excesiva cautela por parte de los estudiantes a la hora de tomar decisiones autónomas, quizás debido a una escasa familiaridad con el contexto o a una inseguridad respecto a cuál es el margen de maniobra del intérprete. Las

prestaciones vacías que los estudiantes producen normalmente no están motivadas por exigencias de coordinar la interacción, sino que se utilizan para subsanar problemas urgentes de comprensión o de memorización deficiente. Se trata, pues, de prestaciones vacías de carácter textual que remiten indirectamente a cuestiones de traducción, debidas a la inexperiencia o al hecho de que posiblemente el nivel C1 a veces no basta para desenvolverse en la diversidad de registros y temas que pueden surgir en una interpretación judicial. Las lagunas lingüísticas se combinan además con un dominio limitado de la técnica (de ahí las dificultades de memorización) y este conjunto de factores hace que los estudiantes no estén suficientemente centrados en la interacción, preocupándose casi únicamente por la mera traducción de los turnos. Según Davitti y Pasquandrea (2018) esto se debe a que en un entorno de clase los estudiantes se sienten evaluados en el rendimiento lingüístico y se focalizan en este aspecto en detrimento de una visión más global del evento comunicativo. La consecuencia es una escasa propensión a tomar iniciativas de autocoordinar la conversación. Por otra parte, al ser las prestaciones vacías iniciativas propias del intérprete, a la hora de redactar el guion es casi imposible crear variables que permitan elicitar todos los distintos tipos de dichas conductas.

En general, en clase el cambio de marco desencadenado por las prestaciones vacías se señala raramente, incluso en las prestaciones vacías no autoseleccionadas, entre otras cosas porque muchas veces los estudiantes no parecen siquiera conscientes de que la necesidad de aclaración es en realidad el producto de un problema traductor causado por ellos mismos.

5. Conclusiones

En la primera parte de este artículo se han intentado identificar los aspectos lingüísticos, discursivos y comunicativos que caracterizan la peculiaridad de la interpretación judicial, atendiendo en especial al uso de las prestaciones vacías. Se ha apuntado que existe una brecha importante entre lo que la prescripción (a veces irrealista) de ‘traducir y nada más’ y las decisiones concretas que toman los intérpretes. Puesto que la incidencia de las prestaciones vacías va más allá del turno de palabra concreto, hasta afectar dimensiones extradiscursivas tales como la percepción de la profesionalidad del intérprete y la credibilidad del testigo/acusado, se les ha reservado especial atención en la docencia. Con el objeto de afinar las estrategias pedagógicas a través de la observación del producto, se ha recogido un corpus, posteriormente analizado a partir de la teoría de esquemas y marcos (Tannen, Wallat 1987), para dar cuenta de cómo el macronivel de la situación está imbricado en las decisiones que toman los intérpretes con respecto a las prestaciones vacías. El planteamiento didáctico general que se ha propuesto se basa en la transdisciplinariedad, una perspectiva que supone la superación de las barreras disciplinarias, a través de la integración de un jurista en las clases de interpretación. Se considera que este puede ser un camino para que se agilice el diálogo entre perfiles profesionales distintos (juristas e intérpretes), obligados a cohabitar y colaborar en el espacio del juicio aun albergando perspectivas y objetivos comunicativos distintos y a veces conflictivos.

En términos de eficacia didáctica, a lo largo del análisis del corpus de simulaciones se ha podido apreciar que, por muy cuidado que sea, el diseño propuesto combinado con el nivel limitado de autonomía decisional y con una competencia comunicativa no totalmente madura por parte de los aprendices limitan el rango de posibles situaciones que en el aula pueden producir las prestaciones vacías. Esto dificulta una reflexión de amplio alcance sobre la dinámica interaccional y el rol del intérprete más allá de la calidad lingüística. Se coincide por tanto con Davitti y Pasquandrea (2018) sobre la necesidad de integrar la dramatización

con el análisis de materiales auténticos (transcripciones, vídeos y observación participante), capaces de proporcionar ejemplos de la gama entera de posibles opciones comunicativas a disposición del intérprete para que se pueda desenvolver en situaciones críticas y sea consciente en todo momento de las consecuencias que pueden acarrear en el plano interaccional. En este sentido, se considera urgente recolectar datos de interacciones auténticas en el ámbito judicial que impliquen específicamente el par italiano-español, de momento inexistentes. Es razonable pensar que la distancia tipológica y cultural entre los dos sistemas lingüístico-discursivos implicados no incide solamente en el plano lingüístico de la búsqueda de equivalencias, sino que constituye también una variable situacional. Por poner tan solo un ejemplo, la afinidad entre italiano y español comporta un acceso parcial a las dos lenguas, lo que permite a los usuarios (tanto legos como juristas) formular más fácilmente (aunque no siempre acertadamente) juicios sobre la profesionalidad del intérprete. Este aspecto merecería una profundización que permita contar con datos útiles no solo para mejorar la calidad de la formación, sino con el fin de construir argumentos más contundentes que favorezcan una mejor comprensión mutua de los respectivos roles entre juristas e intérpretes. Se trata de un pasaje obligado para que la tutela del derecho a la asistencia lingüística sea efectiva, elemento a su vez fundamental —reiteramos— para asegurar un juicio justo.

Bionota: Elena Errico es licenciada en Interpretación de Conferencias por la Universidad de Bolonia (inglés y español) y doctora en Lenguas y Culturas Comparadas por la Universidad de Módena. Actualmente es Profesora Titular de Interpretación entre español e italiano en el Departamento de Ciencias Jurídicas, del Lenguaje, de la Interpretación y de la Traducción de la Universidad de Trieste. Es autora de artículos y monografías sobre didáctica de la interpretación, traducción de la variación lingüística (en especial, obras de literatura chicana) y lingüística del contacto entre español e inglés.

Dirección de la autora: elena.errico@units.it

Bibliografía

- Amato A. 2007, *The interpreter in multi-party medical encounters*, en Wadensjö C., Englund Dimitrova B., Nilsson A. (eds.), *The critical link 4: Professionalisation of interpreting in the community*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 27-38.
- Angelelli C.V. 2004a, *Medical Interpreting and cross-cultural communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Angelelli C.V. 2004b, *Revisiting the interpreter's role: A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico and the United States*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Angelelli C.V. 2017, *Anchoring dialogue interpreting in principles of teaching and learning*, en Cirillo L. y Niemants N. (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 29-44.
- Arumí Ribas M. 2018, *La interpretación dialógica como práctica estratégica. Análisis de la toma de decisiones de cinco intérpretes en los Servicios Públicos*, en "Meta" 63 [1], pp. 118-138.
- Baraldi C., Gavioli L. 2007, *Dialogue interpreting as intercultural mediation: An analysis in healthcare multicultural settings*, en Grein M., Weigand E. (eds.), *Dialogue and culture*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 155-175.
- Baraldi C., Gavioli L. 2016, *On professional and non-professional interpreting in healthcare services: the case of intercultural mediators*, en "European Journal of Applied Linguistics", 4 [1], pp. 33-55.
- Baraldi C., Gavioli L. (eds.) 2012, *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Baraldi C., Gavioli L. 2023, *La mediazione linguistica nei colloqui tra insegnanti e genitori stranieri*, en Caruso V., Maffia M. (eds.), *Vecchie e nuove forme di comunicazione diseguale: canali, strutture e modelli*, Studi AITLA, Milano, pp. 53-65.
- Bateson G. 1972, *Steps to an ecology of mind*, Ballantine, New York.
- Berk-Seligson S. 2002, *The bilingual courtroom: court interpreters in the judicial process*, University of Chicago Press, Chicago.
- Cheung A.K.F. 2017, *Non-renditions in court interpreting. A corpus-based study*, en "Babel", 63 [2], pp. 174-199, 2017.
- Cheung A.K.F. 2018, *Non-renditions and the court interpreter's perceived impartiality. A role-play study*, en "Interpreting", 20 [2], pp. 232-258.
- Cirillo L. 2012, *Managing affective communication in triadic exchanges: Interpreters' zero-renditions and non-renditions in doctor-patient talk*, en Kellett Bidoli C.J. (ed.), *Interpreting across genres: Multiple research perspectives*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 102-124.
- Cirillo L., Niemants N. (eds.) 2017, *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Cortelazzo M. 1997, *Lingua e diritto in Italia: il punto di vista dei linguisti*, en Schena L. (ed.), *La lingua del diritto*, CISU, Milano, pp. 35-50.
- Davitti E., Pasquandrea S. 2018, *Integrating authentic data in dialogue interpreting education. A teaching unit proposal*, en "InTRAlinea Special Issue: Translation and Interpreting for Language Learners (TAIL)", <https://www.intraline.org/specials/article/integrating-authentic-data-in-dialogue-interpreting-education> (2.7.2024).
- Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:es:PDF> (2.7.2024).
- Errico E., Anfuso M., Pagano A. y Pongiglione B. 2021, *Il role-play nella formazione in interpretazione dialogica: alcune osservazioni sull'omissione*, en "Agon", 17, pp. 79-115.
- EULITA Code of Professional Ethics, 2013. <https://www.eulita.eu/wp-content/uploads/files/EULITA-code-London-e.pdf> (2.7.2024).
- Fernández Pérez M.M. 2015, *Propuestas de ejercicios de simulación para la didáctica de la interpretación telefónica*, en "MonTI, Monografías de Traducción e Interpretación", Número especial, 2, pp. 259-279.
- Fung, D. 2017, *A connected curriculum for higher education*, UCL Press, Los Angeles. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1558776/1/A-Connected-Curriculum-for-Higher-Education.pdf> (2.7.2024).
- Goffman E. 1974, *Frame analysis*, Harper and Row, New York.
- Hale S.B. 2004, *The discourse of court interpreting: discourse practices of the law, the witness and the interpreter*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Hale S.B. 2007, *Community interpreting*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

- Hale S.B., Martschuk N., Ozolins U. y Stern, L. 2017, *The effect of interpreting modes on witness credibility assessments*, en “Interpreting”, 19 [1], pp. 69-96.
- Hale S.B., Gonzalez E. 2017, *Teaching legal interpreting at university level: A research-based approach*, en Cirillo L., Niemants N. (eds.), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 200-216.
- Hill J. 2008, *The everyday language of white racism*, Wiley-Blackwell, Malden, MA.
- ISO 20228 *Interpreting services — Legal interpreting — Requirements*, 2019.
- Kadrić M. 2017, *Make it different! Teaching interpreting with theatre techniques*, en Cirillo L., Niemants N. (eds.), *Teaching dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 275-292.
- Kadrić M., Rennert S. y Mikić D. 2021, *Connected education and co-construction of knowledge in a joint course for law and interpreting students*, en “Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies”, 20, pp. 52–73.
- Kadrić M., Stempkowski M. y Havelka I. 2024, *Legal interpreting and questioning techniques explained*, Routledge, London/New York.
- Merlini R. 2007, *Teaching dialogue interpreting in Higher Education: A research driven, professionally oriented curriculum design*, en Musacchio M.T., Henrot G. (eds.), *Tradurre: Professione e Formazione*, CLEUP, Padova, pp. 277-306.
- Morris R. 1995, *The moral dilemmas of court interpreting*, en “The Translator”, 1, pp. 25–46.
- Ondelli S. 2007, *La lingua del diritto: proposta di classificazione di una varietà dell'italiano*, Aracne, Roma.
- Ondelli S. 2012, *La sentenza penale tra azione e narrazione: un'analisi pragmatolinguistica*, CLEUP, Padova.
- Ortega Herráez J.M. 2011, *Interpretar para la Justicia*, Comares, Granada.
- Ortega Herráez J.M. 2022, *Interpretación judicial*, en ENTI (*Enciclopedia de traducción e interpretación*), AIETI. https://www.aieti.eu/enti/court_interpreting_SPA/ (2.7.2024).
- Pöchhacker F. 2004, *Introducing interpreting studies*, Routledge, London.
- Pöllabauer S. 2004, *Interpreting in asylum hearings: issues of role, responsibility and power*, en “Interpreting”, 6 [2], pp. 143-180.
- Preziosi I., Garwood C. 2017, *Training legal interpreters in an imperfect world*, en Cirillo L., Niemants N. (eds.), *Teaching dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 217-237.
- Reddy M.J. 1979, *The conduit metaphor. A case of frame conflict in our language about language*, en Ortony A. (ed.), *Metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 284-324.
- Roy C.B. 2000, *Interpreting as a discourse process*, Oxford University Press, New York/Oxford.
- Takimoto M., Koshihira K. 2009, *Interpreter's non-rendition behaviour and its effect on interaction: A case study of a multi-party interpreting situation*, en “Translation and interpreting”, 1[1], pp. 15-26.
- Tannen D., Wallat C. 1987, *Interactive frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview*, en “Social psychology quarterly”, 50 [2], pp. 205-216.
- Vargas Urpí M. 2015, *Dialogue interpreting in multi-party encounters: Two examples from educational settings*, en “The Interpreters' Newsletter”, 20, pp. 107-121.
- Wadensjö C. 1998, *Interpreting as interaction*, Longman, London/New York.