

Primeros pasos y ejercicios introductorios para el estudiante de interpretación consecutiva

*First steps and introductory exercises for the consecutive
interpretation student*

RECIBIDO 18-11-2019 | ACEPTADO 16-1-2020

ELISABET GARCÍA OYA [0000-0003-3190-4996](https://orcid.org/0000-0003-3190-4996)

Universidad de Vigo

ABSTRACT

This article aims to contribute to the field of pedagogy in language interpreting. For that purpose, we will firstly review the role that interpreting teaching plays within Translation Studies. Based on the fact that the subject of interpreting in Spanish Universities is addressed after translation, we will summarise the main differences between the two professional profiles of translator and interpreter. Finally, and based on these differences, a variety of activities will be created to enhance the skills of our future interpreters in the following seven areas: public speaking, memory, vocabulary expansion, register change, concentration, analysis and self-monitoring.

KEY WORDS: pedagogy; interpreting; exercises

RESUMEN

En el presente artículo pretendo realizar una pequeña contribución al ámbito de la pedagogía de la interpretación consecutiva en España, en concreto con una serie de ejercicios introductorios diseñados para fomentar distintas destrezas y competencias necesarias para el intérprete: oratoria, memoria, ampliación de léxico, cambio de registro, concentración, análisis y automonitorización. Todos ellos forman parte de un repertorio que he ido elaborando en mis clases de interpretación consecutiva.

Para ello, revisaré, en primer lugar, el lugar que ocupa la enseñanza de la interpretación dentro de los estudios de Traducción e Interpretación (en adelante T&I). A continuación, y basándome en el hecho de que en España la enseñanza de la interpretación es posterior a la de la traducción en los grados universitarios actuales, sintetizaré las diferencias principales entre los dos perfiles profesionales: traductor e intérprete. Estas diferencias me llevarán a presentar finalmente una serie de ejercicios articulados en torno a siete bloques para contribuir a fomentar las destrezas y las competencias en la formación de los intérpretes.

PALABRAS CLAVE: pedagogía; interpretación; ejercicios

1. INTRODUCCIÓN

Parece que, a diferencia de lo que ocurre con las asignaturas de traducción escrita, existe un halo de misterio que rodea a las clases de interpretación de lenguas de los programas de Traducción e Interpretación de las Universidades para aquellos que aún no se han iniciado en esta apasionante práctica.

Con frecuencia, cuando se enseña interpretación se percibe que, más allá de instruir a los alumnos en la práctica real de la misma y la teoría relacionada con dificultades, técnicas y estrategias, es necesario reflexionar acerca de cómo iniciar a los alumnos en esta actividad, y cómo acompañarles en la transición de lo conocido (traducción) a lo desconocido (interpretación).

Los últimos años han sido sin duda muy fructíferos en investigación en didáctica de interpretación (Collados & Fernández, 2001; Baigorri, 2004; De Manuel, 2004; Collados, 2005; Bosch, 2012), pero todavía existe una escasa difusión de los materiales y de los trabajos que se realizan al respecto (Pérez, 2009: 258).

En este artículo realizaré una pequeña contribución mostrando algunos de los ejercicios introductorios, o “peripheral exercises” (Gile, 2005: 131) que empleo con los alumnos que se inician en la asignatura de interpretación consecutiva. Con el tiempo se han revelado beneficiosos como ejercicios de pre-interpretación, no solo para reforzar y mejorar capacidades antes de la práctica propia de la interpretación, sino incluso porque ayudan a romper el hielo entre el docente y el alumnado, algo esencial para crear un ambiente óptimo para el aprendizaje (van Manem, 1991; Arón y Milicic, 1999) a la vez que permiten detectar de manera sencilla las mayores necesidades y debilidades de los alumnos. Por ello, considero que, debido al poco tiempo con el que contamos habitualmente para preparar a los alumnos, impresión, por cierto, respaldada por ellos mismos (Tolosa, 2007: 532) es necesario maximizarlo. Estos ejercicios parecen necesarios para poder pulir y mejorar aspectos que, en ocasiones, pueden hacer perder calidad a sus producciones finales.

2. LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Antes de describir los ejercicios introductorios (pensados para un grado como el de la Universidad de Vigo, donde existe un pequeño margen de especialización, tal como explicaré a continuación) conviene contextualizar el lugar que ocupa la enseñanza de la interpretación en los programas de formación de Traducción e Interpretación. Para ello, partiremos de la base de que los intérpretes no nacen, se hacen. Sin querer entrar en la polémica que suscita tal afirmación, destacaré el acuerdo (generalizado) que defiende que la habilidad de escuchar y hablar a la vez (vital en interpretación) sí es algo adquirido, y no algo con lo que se nazca (Kurz, 1992: 245; Alonso, 2009: 19), lo que ayudaría a defender que la formación específica en interpretación, sí bien quizás no es obligatoria, sí es necesaria. Del mismo modo, considero que pese a que hay intérpretes profesionales que han sido autodidactas, también es verdad que existen personas con un talento innato para la interpretación a las que les beneficia recibir formación (Taylor, 1989: 182) y es para este grupo para el que elaboro ejercicios de refuerzo y potenciación de habilidades.

A la pregunta de cómo y cuándo se introduce la interpretación en los planes de estudio, la situación ha cambiado respecto a la que describían Padilla y Martín a principios de la década de los 90, cuando los estudios de T&I llegaron a las universidades españolas (1992: 196). En aquel entonces existían cuatro caminos formativos para llegar a intérprete: 1) tras una formación simultánea en traducción e interpretación, 2) tras formarse con un bloque común, para después escoger la rama de traducción o la de interpretación, 3) tras una formación para ser traductor, a la que seguía una formación específica en interpretación y 4) tras formarse únicamente para ejercer como intérprete. Hoy en día, sin embargo, la segunda posibilidad que destacaban las autoras se ha visto limitada: dentro del grado de Traducción e Interpretación, donde la formación es común, la optatividad es restringida y apenas permite orientación de especialización.

Una segunda clasificación, la de Niska (2005: 39) destacó que las diferencias en los modelos formativos de intérpretes se basaban en el enfoque por el que optaban: modelo continental, modelo británico, modelo orientado al mercado, y modelo escandinavo o flexible.

Con independencia de qué modelo se siga, lo que sí se detecta cuando se analizan los diferentes programas de formación universitarios es que existe una gran variabilidad, tanto en las condiciones de admisión del alumnado, como en su experiencia académica previa, así como en los propios perfiles del profesorado (Gile, 2005: 127).

Una de las limitaciones que nos encontramos en los actuales grados de Traducción e Interpretación en España es que, en comparación con las horas de traducción, en general, la interpretación se queda “corta” y los alumnos perciben que la formación del grado no basta para aceptar un trabajo en cabina una vez que se gradúan debido al escaso número de horas formativas de las que disponen (Tolosa, 2007: 532).

Como mencioné al inicio del apartado, los ejercicios introductorios que propongo se adaptan a la institución que mejor conozco, la Universidad de Vigo, si bien considero que serían extrapolables y factibles en cualquier otra institución en la que se imparta interpretación consecutiva con un plano de estudios similar. En Vigo, Traducción e Interpretación es un grado de 4 años. El aprendizaje de la interpretación consecutiva, de 6 créditos, comienza en el segundo semestre del tercer curso, de manera paralela a la interpretación simultánea y tras haber realizado la asignatura de interpretación de enlace en el primero, todas ellas asignaturas obligatorias. Al finalizar ese tercer curso, el alumnado puede escoger, en su último curso, cursar interpretación consecutiva avanzada y/o simultánea avanzada (6 ECTS cada una) así como interpretación del idioma 2 (6 ECTS). A pesar de la existencia de esas seis asignaturas, soy consciente de que con ellas los alumnos obtendrán solo una visión general de la profesión, ya que no se pretende capacitar al alumnado para ejercer inmediatamente como intérpretes profesionales (Baxter, 2012: 62).

3. CONSIDERACIONES GENERALES DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN INTERPRETACIÓN

En las primeras clases de interpretación, con frecuencia, se opta por explicar a los alumnos las diferencias entre traducción e interpretación. Probablemente resulta irremediable partir de esta comparación ya que, cuando los alumnos llegan al aula de interpretación (en los programas de grado) han cursado solo asignaturas de traducción, por lo que es interesante relacionar los conceptos de ambos campos (Pöchhacker, 1992: 218; Baxter, 2012: 62).

A lo largo de estos años he podido constatar la existencia de dos grupos de alumnos: los que temen a la práctica de la interpretación y los que están deseosos de entrar en cabina. Para alivio de los primeros, y desesperación (inicial) de los segundos, creo firmemente que no se debe introducir a los alumnos en cabina directamente, porque eso sería hacerles pasar de 0 a 10. Por ello, es indispensable realizar ejercicios de pre-interpretación para ir descubriéndoles las necesidades y destrezas que han de ir desarrollando e ir dotándolos de las herramientas necesarias para ayudarles en esta “carrera de obstáculos” (Alonso, 2001) que es la interpretación.

Si bien existen semejanzas entre traducción e interpretación (Martin y Padilla, 1992), es necesario que los alumnos entiendan que existen numerosas diferencias entre ambas. La formación previa en traducción les proporciona herramientas que son muy útiles en interpretación, como la labor de documentación, la importancia de la precisión, o la habilidad de realizar traducciones a vista. Sin embargo, habrán de dejar de lado alguna de sus costumbres de traductores para formarse como intérpretes. Han de entender que la diferencia no es tan reduccionista como a veces se cree, y no se trata solo de oralidad versus escritura, sino que la primera divergencia se encuentra ya en el proceso de comprensión, puesto que, en interpretación, al no existir tiempo para realizar consultas, es inmediato. Esta inmediatez parece precisamente constituir uno de los miedos del alumno, ya que siente que pierde la “red” que le acompañaba en sus clases de traducción. Asimismo, en esas primeras clases de interpretación entiende que el perfeccionismo que se practica en traducción y la posibilidad de medir toda y cada una de sus palabras no es factible en interpretación y que, por lo

tanto, ha de habituarse a lograr su mejor versión a la primera, sabiendo que no hay tiempo para revisar o deshacer lo dicho (Martin y Padilla, 1992: 199). Serían precisamente esa formación previa en traducción y la sombra de la forma del texto original (en adelante, TO) las que impedirían al estudiante tomarse las libertades necesarias para interpretar. Esas libertades constituyen las bases de la técnica de interpretación (Martin y Padilla, 1992: 200), por lo que conviene desarrollar ejercicios para tal fin.

De manera general, y profundizando en las diferencias entre traducción e interpretación podríamos destacar tres áreas de análisis: el dominio de las lenguas pasivas, el control de la lengua activa y las habilidades cognitivas (Gile, 2005: 129).

En el primer caso, la diferencia radica en que los intérpretes necesitan estar mucho más familiarizados con acentos y con patrones de entonación que los traductores. Un elemento importante que es necesario destacar y que a veces se ignora es que no es el aula de interpretación un lugar en el que fortalecer o trabajar esas lenguas pasivas, por lo que, si hubiese problemas en las mismas, sería necesario solucionarlos por otras vías (Baxter, 2012: 68).

Por otro lado, tanto traductores como intérpretes han de dominar su lengua activa, pero, una vez más, las limitaciones temporales hacen que el intérprete no pueda volver sobre su discurso para mejorarlo o pulirlo, por lo que ha de ser muy ágil en el uso de la lengua. Asimismo, los intérpretes han de estar preparados para comprender discursos en el momento y sin (prácticamente) ayuda de fuentes bibliográficas. Esta característica es especialmente evidente cuando comparamos el trabajo como intérprete consecutivo (donde estar junto a los delegados posibilita la resolución de algunas dudas) con el de simultánea (donde esa posibilidad desaparece).

En lo que respecta a las habilidades cognitivas, estas representan la mayor carga en interpretación (Gile, 2005: 130), hasta el punto de que gran parte de los errores detectados se deben, en muchas ocasiones, no al desconocimiento o ignorancia del intérprete sino a un fallo cognitivo, producto de la saturación de la capacidad de procesamiento cognitivo. Estos indicios condujeron a Gile a establecer la "Tightrope Hypothesis" o "hipótesis del funambulismo" (Gile, 1999: 153). Para intentar mitigar los efectos de la saturación cognitiva, resulta imperativo trabajar la capacidad de división de la atención en interpretación (necesitará trabajarse con más frecuencia en simultánea que en consecutiva).

En base a ello, y para poder elaborar un catálogo de posibles ejercicios para la pre-interpretación consecutiva hemos de tener en cuenta dos aspectos fundamentales: 1) cuáles son las destrezas que más ha de desarrollar el futuro intérprete y 2) cuál es la utilidad de cada una de ellas en la práctica real. También se podría elaborar un compendio de ejercicios a través de la constatación de problemas a los que nos enfrentamos como intérpretes, pero no debemos olvidar que la subdivisión de los problemas a los que se enfrenta el intérprete simultáneo no deja de ser artificial (Pérez, 2009: 259). No hay más que consultar las obras de Gile (1992) o Pöchhacker y Shlesinger (2002) para comprender lo compleja que es la labor del intérprete.

Así, a grandes rasgos diría que es necesario que el alumnado comprenda que el proceso de interpretación resulta del equilibrio entre escucha, análisis, memoria y reformulación o comprensión, el análisis y la reexpresión (Jones, 1998: 11). En el caso concreto de la interpretación consecutiva (Abuín, 2005: 29) existen dos fases: la de recepción y la de producción. La primera distingue la escucha y análisis del TO, la memoria a corto plazo y la toma de notas. La segunda distingue tres momentos: la recuperación informativa, la lectura de notas, la producción y la reexpresión. Defiendo el hecho de que el intérprete de consecutiva ha de pasar por tres etapas para la ejecución de su tarea, por lo que propondré ejercicios para poder potenciarlas. De este modo, en este breve compendio presentaré los ejercicios en siete bloques relacionadas con la fase de recepción y la de producción (Abuín, 2005: 29): oratoria, memoria, ampliación de léxico, cambios de registro, concentración, análisis y automonitorización.

Puede sorprender que no se haya creado ningún ejercicio centrado en la enseñanza o mejora de la toma de notas, pero tal decisión no es en absoluto casual. Tengamos en cuenta que todos los ejercicios aquí propuestos son pre-interpretación y yo defiendo que las explicaciones acerca de la toma de notas debería reservarse para una fase final de la formación (Ilg y Lambert, 1996: 75). A menudo observo que los alumnos se concentran demasiado en la toma de notas, hasta el punto de dejar de prestar atención al mensaje original mientras buscan el símbolo perfecto que exprese cada una de las ideas o conceptos que transmite el discurso original. Creo que el trabajo específico de la toma de notas ha de realizarse una vez que ya se ha efectuado la fase inicial del aprendizaje de la técnica básica. Asimismo, es necesario hacer ver a los alumnos que esa toma de notas funciona como una “muleta” o apoyo de su trabajo (Baxter, 2012: 71).

4. DESGLOSE DE EJERCICIOS INTRODUCTORIOS

4.1 Oratoria

Esta es quizás una de las competencias más complejas de practicar ya que, en muchos casos, el alumnado de Traducción e Interpretación no está acostumbrado a enfrentarse a un “público” ni a realizar un discurso. De hecho, uno de los obstáculos a los que se enfrentan los futuros intérpretes es el de su escaso hábito de oratoria. Es importante hacer ver a los estudiantes la importancia y la necesidad vital, como intérpretes, de acostumbrarse a estar bajo el foco. Además, es necesario que los alumnos sean conscientes de que la buena oratoria es una suerte de “safety net” (Weber, 1989: 164) en los momentos en los que el intérprete experimenta más dificultades, por lo que conviene desarrollarla.

Por ello, en las primeras clases introduzco una serie de ejercicios (véase 4.1.1, 4.1.2 y 4.1.3) que me permite realizar, en primer lugar, una evaluación diagnóstica de la oratoria de los alumnos, a la vez que les ayuda a ellos, también, a conocerme y romper el hielo. En ese tiempo me centro, sobre todo, en lograr que los estudiantes se sientan cómodos, ya que mi objetivo es conseguir que finalicen el curso como oradores seguros de sus palabras y capaces de convencer al público más exigente, siempre siguiendo el principio de la sencillez (Baxter, 2012: 74). Así, vigilo que mis ejercicios no transmitan una idea de “sink or swim” (Gile, 2005: 139), sino la idea de que realizar una buena interpretación consecutiva es factible y mejorar nuestras habilidades innatas de oratoria, también.

4.1.1 Ejercicio 1

Objetivo: lograr que los alumnos sean conscientes de la importancia de sus patrones de entonación y lo que transmiten con ellos.

Este ejercicio resulta sencillo, por lo que es idóneo para los primeros días de clase. Divido a la clase en parejas. Entrego al alumno A una ficha en la que he escrito previamente una serie de expresiones, como, por ejemplo, “qué lista”, “por qué” o “genial”. Le pido que piense en tres contextos diferentes en los que podría pronunciar esas expresiones. Una vez que ya ha pensado en esas tres posibles situaciones, comienza a enunciar esas oraciones en voz alta teniendo en cuenta los posibles contextos. Su compañero ha de escucharlo con atención y anotar qué significado le atribuye en cada ocasión, por ejemplo, rabia, ironía o amabilidad. Una vez que el alumno A ha acabado, el alumno B le da su opinión y comprueba si A ha transmitido lo que verdaderamente pretendía.

4.1.2 Ejercicio 2

Objetivo: acostumbrarse a estar frente al público y desarrollar la capacidad de improvisación.

En este ejercicio pido a los estudiantes que piensen en los argumentos e ideas que esgrimirían en un discurso oral que durara entre 3 y 4 minutos. Si es la primera vez que realizamos el ejercicio, les permito escoger un tema con el que se sientan familiarizados para eliminar tensión y presión innecesarias.

Con frecuencia, y una vez que el curso ya ha avanzado, propongo yo el tema y de este modo sugiero uno con el que ya hayamos trabajado (puesto que el examen final versa siempre sobre un tema tratado en clase, este ejercicio servirá también de repaso conceptual). Durante el tiempo de preparación (que reduzco conforme se van familiarizando con el ejercicio) pueden tomar notas de su línea argumental, pero nunca redactar el discurso que van a pronunciar después.

Para que el ejercicio no resulte monótono, y una vez que ya lo han practicado y se han familiarizado con él, introduzco modificaciones. Así, durante los primeros 35-40 segundos, el estudiante realiza su discurso sin interrupciones. Sin embargo, a partir de ese momento, el resto de los alumnos puede decir en alto una palabra (cualquier categoría gramatical) que el alumno-orador ha de introducir rápidamente en su discurso, haciendo que tenga sentido en él, sin perder el hilo de la narración ni la concentración. De este modo, trabajamos no solo la oratoria, sino también la capacidad de improvisación y la coherencia discursiva.

Una versión más avanzada a la que también recorro consiste en pedir a los compañeros del alumno-orador que sugieran los términos en lengua A (si el estudiante está realizando el discurso en lengua B) o en lengua B (si el estudiante está empleando la lengua A). De este modo trabajarán la rapidez de respuesta y la direccionalidad.

Estos ejercicios pueden presentar múltiples variaciones. Por ejemplo, se podría remplazar ese estímulo oral por uno visual. Para ello, antes de que el alumno realizase su discurso, repartiría a los alumnos una serie de fotografías o ilustraciones que han de levantar y mostrar al alumno-orador cada vez que quieran que este introduzca el término que se refleja en la imagen.

4.1.3 Ejercicio 3

Objetivo: Trabajar la rapidez e improvisación.

Para este ejercicio acudo al aula con un dado con seis pictogramas (uno por cada cara) que evocan elementos de diversa naturaleza y que sirven para que los alumnos pueden trabajar su creatividad e improvisación. Escojo un alumno al que entrego un dado y le informo de que dispone de tres minutos para crear una historia en la que encajen y se empleen esos seis conceptos. Para un mayor nivel de exigencia, se le puede pedir que relate su historia en la lengua B.

Puesto que en este ejercicio se corre el riesgo de perder la atención del resto del alumnado, les pido que estén bien atentos para que, una vez que el orador finaliza su relato, adivinen los seis conceptos que contenía el dado, lo que también nos proporciona una idea del éxito que ha tenido el estudiante-orador a la hora de hilar una historia con sentido.

4.2 Memoria

Es recomendable realizar ejercicios específicos para demostrar a los alumnos cómo funciona la memoria. Es importante que entiendan que si escuchan con atención y comprenden el discurso, el contenido se puede almacenar sin grandes dificultades, sobre todo teniendo en cuenta que en interpretación consecutiva se apoyarán en la toma de notas (Gile, 2005: 132). Asimismo, es vital que sean conscientes de que no hay que memorizar para interpretar, ya que hacerlo puede provocar que queden huellas superficiales de la información escuchada que oculten información más importante del discurso (Taylor, 1989: 179) lo que, a su vez, puede provocar importantes errores de contenido.

4.2.1 Ejercicio 1

Objetivo: fomentar la escucha activa, la capacidad de síntesis, y ejercitar la memoria a corto plazo.

Uno de los ejercicios más realizados dentro de este grupo, es el famoso “teléfono estropeado”.

Este es uno de los ejercicios a los que se recurre con más frecuencia, no solo en interpretación de lenguas, sino en dinámicas de grupo en general. Sin embargo, mediante la introducción de pequeñas modificaciones podemos trabajar más aspectos que el de la memoria (que, como dije, no es, para mí, un aspecto vital en esta fase) y le podremos sacar un mayor partido.

Fuera del aula, transmito un mensaje oral al estudiante 1, que espera allí mismo al alumno 2 (a quien le transmite ese mensaje) para continuar el ejercicio, hasta que llega el 3, el 4 y así sucesivamente. Para adaptarlo plenamente al aula de interpretación, pido a los estudiantes que alternen entre lengua A y B. Es decir, si recibo el mensaje en lengua A, lo transmito en B y así sucesivamente. De este modo, podemos trabajar la escucha activa, la memoria y también la direccionalidad.

4.2.2 Ejercicio 2

Objetivo: trabajar la memoria a corto plazo, y la direccionalidad.

En este segundo ejercicio, todos los alumnos trabajan de manera simultánea. Antes de llegar al aula, he de preparar preguntas organizadas en bloques temáticos. Ya en el aula, en un primer momento, pido a los alumnos que entren en las cabinas de interpretación y realicen tan solo un ejercicio de *shadowing* a partir de esas preguntas preparadas por mí. El *shadowing* consiste en escuchar y repetir con un pequeño desfase temporal lo que va diciendo el orador. Ayuda en la etapa de formación a manejar la técnica de escuchar y hablar a la vez, por un lado, e impone un ritmo marcado por una fuente externa, por otro.

Para que no resulte extremadamente sencillo, se va alternando entre las lenguas A y B.

Al cabo de 3 o 4 minutos, introduzco una modificación y explico a los alumnos que ya no han de hacer *shadowing*, sino contestar (expresando su opinión) a cada pregunta que yo realizo. Sin embargo, el objetivo real del ejercicio es el trabajo de la memoria a corto plazo. De este modo, responderán a las preguntas con un cierto retraso. Así, realizaré una primera pregunta, a la que no deberán contestar sino solo escuchar y almacenar en su memoria a corto plazo. Cuando se realice la segunda, habrán de responder a la primera, cuando yo enuncie la tercera, responderán a la segunda, y así sucesivamente.

4.2.3 Ejercicio 3

Objetivo: trabajar la memoria a corto plazo y familiarizar al alumnado con dos de las dificultades de la interpretación: la velocidad excesiva de producción y los acentos complejos.

Este es uno de los primeros ejercicios que realizo. Reproduzco en el aula un discurso (relacionado siempre con el bloque temático que estemos trabajando) de una duración de entre cuatro y cinco minutos. Al finalizar, hago una serie de preguntas a las que el alumnado ha de poder responder si ha escuchado atentamente. Para que el ejercicio gane complejidad, aprovecho para escoger audios de oradores cuya producción resulte más difícil de interpretar por su velocidad o por su acento.

4.3 Ampliación de léxico

4.3.1 Ejercicio 1

Objetivo: aumentar el repertorio léxico del alumno y trabajar la paráfrasis.

Divido el alumnado por parejas. El estudiante A comienza a contar una historia sobre un tema de su elección. Puede tratarse de algo simple como sus aficiones, la última película vista, o su opinión sobre un tema de actualidad. Se puede acotar el tema, por ejemplo, pidiéndole que elabore un discurso sobre un tema visto en clase y hacer uso de este ejercicio para repasar las unidades temáticas.

En cualquier momento de su discurso, su compañero (estudiante B) ha de retomar una de las últimas palabras pronunciadas por el estudiante A y preguntar de qué trata ese término. Imaginemos que el primer alumno está elaborando un discurso sobre la ONU, y en un momento dado dice "La ONU tiene su sede en Nueva York". Su compañero podría preguntarle, ¿qué es una sede? Eso obliga al estudiante a desviarse momentáneamente del tema (con lo que necesariamente trabajará la memoria a corto plazo), y a buscar una manera breve pero clara y concisa de responder a esa pregunta.

4.3.2 Ejercicio 2

Objetivo: aumentar el repertorio léxico del alumno y la rapidez de respuesta.

Enuncio los elementos de una lista de términos en lengua A (uno a uno) y les pido que propongan sinónimos, de manera rápida y ágil (se ha de fijar un tiempo máximo de respuesta). En función del nivel de los alumnos, se podría practicar este mismo ejercicio en la lengua B.

4.3.3 Ejercicio 3

Objetivo: mejorar la capacidad de improvisación y trabajar la coherencia discursiva. Proporciono a los alumnos un texto con elementos destacados tipográficamente en negrita. Ellos han de grabarse mientras leen el texto y sustituyen (en ese mismo momento, sin tiempo de preparación) esos elementos por otros que consideren sinónimos.

4.4 Cambios de registro

4.4.1 Ejercicio

Objetivo: trabajar la comprensión del TO, la reformulación en lengua A y la variedad de registros. Entrego al alumnado un texto redactado con un lenguaje muy formal y especializado, por ejemplo, una sentencia jurídica que, además, se tra-

baja en la asignatura de “Traducción jurídico-administrativa” del grado en T&I, con lo que se practica la transversalidad. Una vez la han leído, les pido que la resuman en un máximo de cuatro o cinco líneas como si se la leyesen a un niño de 10 años. De este modo, tienen que trabajar la comprensión del TO, en primer lugar, lo que les hace entender que nunca se podrá interpretar lo que no se comprende y, en segundo lugar, han de esforzarse al máximo por adaptar el registro.

Se pueden realizar prácticas de registro a la inversa, es decir, se les puede entregar un texto infantil, por ejemplo, un cuento, y pedir que, a partir del mismo, ideen un discurso para adultos.

Una versión de este ejercicio es la que propone Gillies (2013: 101), con el ejercicio “telling it to a grandma”, en el que invita a narrar de manera familiar a alguien que no esté familiarizado con un tema determinado un discurso que se acaba de escuchar.

Estos ejercicios de reformulación son esenciales para el intérprete, que, cuando comienza su formación, tiene en ocasiones dificultades para comprender que no se tiene que copiar necesariamente las palabras del orador, ni el orden que tienen en la oración del TO (Jones 1998: 81).

4.5 Concentración

4.5.1 Ejercicio 1

Objetivo: mantener la concentración para continuar la historia de manera coherente.

Llego al aula equipada con una pequeña pelota y comienzo a pronunciar un discurso del tema que quiero tratar. Cuando considero que el discurso está ya bien encaminado, paso la pelota a cualquiera de los alumnos que ha de continuar la historia como le parezca, y así sucesivamente.

4.5.2 Ejercicio 2

Objetivo: mantener la concentración a pesar de las interferencias.

Suelo trabajar la concentración mediante la presencia del ruido. Pido al alumnado que prepare un discurso sobre un tema de su elección. El alumno que va a desempeñar el papel de orador abandona el aula unos minutos para no escuchar las consignas e instrucciones necesarias para el resto del alumnado. Lo que pretendo es que, una vez el orador haya encaminado su discurso, el resto intente desconcentrarlo, por ejemplo, tosiendo, bebiendo agua o hablando, es decir, interrumpiéndole. El objetivo es que el alumno-orador no pierda el hilo de su discurso y continúe su producción sin inmutarse.

4.5.3 Ejercicio 3

Objetivo: mantener la concentración a pesar de las interferencias.

Este es un ejercicio que realizo al inicio del curso académico y que los alumnos pueden reproducir fuera del aula. Les pido que intenten realizar un *shadowing* con las noticias de la televisión a la vez que incluyen una fuente de ruido externa, por ejemplo, el ruido de niños jugando o incluso una segunda fuente de audio preparada ad hoc para el ejercicio. El motivo es que el entorno de la clase es mucho más tranquilo y silencioso de lo que suele ser la sala en la que se encuentran las cabinas de interpretación simultánea o las salas en las que se suele realizar una interpretación consecutiva en el ámbito profesional, por lo que es importante que los alumnos se acostumbren a escuchar solo la información que precisan para la interpretación.

4.6 Análisis

4.6.1 Ejercicio 1

Objetivo: lograr que el alumno analice el contenido del TO discriminando la forma del mismo.

Reservo este ejercicio para los primeros días de clase. Distribuyo a los alumnos en parejas. Uno de ellos narra al otro el argumento de un libro o de una película que haya visto y que conozca bien. Cuando acabe, el segundo alumno ha de realizar una interpretación intralingua de ese contenido. Aunque parece un ejercicio baladí, los alumnos tienen a menudo problemas para no repetir palabra por palabra el mensaje recibido, y entender que han de reformularlo.

4.6.2 Ejercicio 2

Objetivo: trabajar la comprensión y el análisis del TO.

Conocí este ejercicio como estudiante de idiomas en la Facultad. Una de mis profesoras solía darme fragmentos de textos extensos que después era necesario reordenar como si de un puzzle se tratase. Me pareció interesante y comencé a introducirlo en clase tras observar que algunos alumnos tenían dificultades para enlazar ideas porque (a menudo) les fallaban los conectores discursivos.

Este ejercicio es útil ya que si bien el primer paso para comprender un discurso es identificar las ideas principales, el segundo es analizar las conexiones entre esas ideas (Jones, 1998: 28), y eso es, precisamente, lo que se trabaja con él.

4.6.3 Ejercicio 3

Objetivo: Comprobar la comprensión textual de los alumnos.

En este caso me valgo de un ejercicio de *clozing*, es decir, preparo un discurso en el que se eliminan términos, o lo que es lo mismo, un discurso con falta de información. Tras entregar una copia impresa al alumnado le indico que debe introducir entre 1 y 3 términos que podrían tener sentido en el contexto de ese tema en concreto.

4.6.4 Ejercicio 4

Objetivo: Reconocer tipos textuales e identificar ideas principales de un texto.

En una de las primeras clases, pronuncio un discurso de unos seis minutos de duración. Es recomendable que ese discurso tenga una cierta complejidad, ya que los alumnos no lo van a interpretar, sino que lo van a emplear como ejercicio de pre-interpretación, por lo que debe ser lo suficientemente complejo como para que necesiten la máxima concentración para realizarlo (Jones, 1998: 37). Al finalizar les pido que a) identifiquen el tipo de discurso, b) analicen su estructura y c) identifiquen las ideas principales y sus conectores.

4.6.5 Ejercicio 5

Objetivo: Familiarizarse con el cambio de canal escrito a oral y con el trabajo en interpretación bidireccional.

Entrego un texto escrito a los estudiantes (normalmente se trata de una noticia acerca de un tema de actualidad). Tienen tiempo para leerlo y tomar notas, tal como podrían hacerlo para interpretar. Después, han de dejar de lado ese texto y reformular el mensaje empleando solo sus notas. Este ejercicio hace que se avance del modo escrito al oral y de la lengua del texto original al texto meta.

4.7 Automonitorización

Objetivo: evaluar el propio trabajo, identificando los posibles errores y dificultades y establecer vías de mejora.

En este punto conviene reflexionar acerca de la importancia de la autocrítica. En mis clases grabamos en cabina no solo las interpretaciones, sino también los ejercicios de pre-interpretación. Es esencial dedicar un tiempo al final de cada sesión para la escucha y el comentario del rendimiento del intérprete. En los últimos años he incluido también un diario (Pérez, 2009: 261), en el que los estudiantes reflexionan acerca de sus dificultades y también evalúan la utilidad de los ejercicios propuestos, lo que me sirve para confirmar o refutar la utilidad de ejercicios como los presentados en este artículo.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo he querido mostrar una síntesis de ejercicios pre-interpretación consecutiva con los que pretendo que el alumnado desarrolle o mejore sus destrezas. No se trata en ningún caso de someter al alumno a una tensión similar a la existente en el mercado laboral, que es, desde mi punto de vista, un error que se comete en la formación en algunas ocasiones. Creo que el estrés en el mercado laboral se produce por la dificultad de la tarea y del entorno, y eso es algo que no se ha de replicar con el miedo a ser juzgado por un profesor poco empático (Gile, 2005: 139). Asimismo, la labor del profesor ha de ser puramente pedagógica y ha de motivar al alumnado y no lo contrario. Estos ejercicios, desde mi experiencia en el aula, ayudan al alumno a adquirir y mejorar las diversas habilidades que necesita un intérprete para realizar un buen trabajo y, además, le ayuda a sentirse en un entorno de aprendizaje favorable.

Sin embargo, para poder introducir cambios y mejoras en el proceso de la enseñanza en interpretación, es necesario revisar, en todos los casos, los diarios del alumnado y escuchar su contribución autocrítica periódicamente. Asimismo, sería deseable poder realizar estudios empíricos que probasen (o refutasen) la adecuación de estos y otros ejercicios de pre-interpretación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Bacigalupe, L. 2001. "La interpretación simultánea: una carrera de obstáculos". En *Sendebarr*, 12: 5-34.
- Arón, A. M. y Milicic, N. 1999. *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Baigorri Jalón, J. (dir.). 2004. *Materiales didácticos para la interpretación (inglés, francés, alemán)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bosch March, C. 2012. *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*. Granada: Comares.
- Baxter, N. 2012. «Modelo de formación básica en interpretación consecutiva dentro del marco de la reforma de Bolonia». En *Sendebarr*, 23: 61-77.
- Collados Aís, Á. y Fernández Sánchez, M. (eds.). 2001. *Manual de Interpretación Bilateral*. Granada: Comares.
- Collados Aís, Á. 2005. Elaboración de CD ROMS multimedia interactivos para el autoaprendizaje en interpretación bilateral. En Romana, María Luisa (eds.), *Taller del II Congreso Internacional AIETI: Formación, investigación y profesión*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 428-437.
- De Manuel Jeréz, J. (coord.). 2003. *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio.
- Gile, D. 2005. "Teaching conference interpreting: A contribution". En Tennent, Martha (ed.), *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 127-154.

- Gile, D. 1992. "Basic theoretical components in interpreter and translator training". En Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 185-194.
- Gillies, A. 2013. *Conference Interpreting: A student's Practice Book*. London/New York: Routledge.
- Jones, R. 1998. *Conference Interpreting Explained*. London/New York: Routledge.
- Kurz, I. 1992. "Shadowing exercises in interpreter training". En Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 245-250.
- Martín, A. y Padilla Benítez, P. 1992. "Semejanzas y diferencias entre traducción e interpretación: implicaciones metodológicas". En *Sendebar*, 3: 175-184.
- Niska, H. 2005. "Training interpreters: Programmes, curricula, practices". En Tennent, Martha (ed.), *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 35-66.
- Padilla, P. y Martin, A. 1992. "Similarities and differences between interpreting and translation: implications for teaching". En Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 195-204.
- Pérez-Luzardo Díaz, J. *Didáctica de la interpretación simultánea*. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 2005.
- Pöchhacker, F. 1992, "The role of theory in simultaneous interpreting". En Dollerup, Cay y Anne Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 211-220.
- Tolosa Igualada, M. 2008. "Del Desarrollo y explotación de los ejercicios previos a la interpretación". En Pegenaute, Luis, et al., (eds.), *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, Barcelona: Editorial PPU, 517-529.
- Van Manem, M. 1991. *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.