

# **FALTA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL AULA DE INTERPRETACIÓN: MÉTODOS DOCENTES PARA ABORDAR UNA SITUACIÓN COMPLEJA Y COMÚN**

**TAMARA CORTÉS GONZÁLEZ  
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

## **RESUMEN**

Para aprender a interpretar, el primer paso es conocer en profundidad y manejar con destreza las lenguas con las que se va a trabajar. Algo que parece tan lógico no siempre viene dado entre los estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación, lo que a veces supone un gran reto para los docentes de interpretación. Por esa razón, en este estudio nos hemos interesado por conocer las percepciones que tienen los docentes de interpretación en el grado de la Universidad de Granada sobre el nivel de lengua B de sus estudiantes y cómo abordan las posibles deficiencias lingüísticas.

**PALABRAS CLAVE:** estudiantes de pregrado, intérpretes, habilidades lingüísticas, experiencia pedagógica

## **ABSTRACT**

In order to learn how to interpret, the first step for interpreters is having a deep knowledge and good command of their working languages. Although it may seem logical, more often than not undergraduate Translation and Interpreting students lack this knowledge and command. This sometimes poses a big challenge for interpreting teachers. For this reason, in this study we aimed at getting to know what perceptions interpreting teachers at the undergraduate programme of the University of Granada have with regards to their students' B language level and how they handle potential linguistic deficiencies.

**KEYWORDS:** Undergraduate students, interpreters, language skills, teaching experience

## SUMARIO

1. Introducción
2. Antecedentes
3. El Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada
  - 3.1. La interpretación en el grado
    - 3.1.1. Interpretación I
    - 3.1.2. Interpretación II
4. Metodología
5. Resultados
  - 5.1. Respuesta a la pregunta 1
  - 5.2. Respuesta a la pregunta 2
  - 5.3. Respuesta a la pregunta 3
  - 5.4. Respuesta a la pregunta 4
  - 5.5. Respuesta a la pregunta 5
6. Discusión y conclusiones
7. Bibliografía
8. Anexo

### 1. Introducción

Como profesionales en el campo de la traducción e interpretación (TeI) seguramente la mayoría de los investigadores coinciden con lo que Angelelli y Degueldre (2002:80-81) consideran habilidades indispensables para traductores e intérpretes:

“linguistic competence (including accuracy); sensitivity to register; broad general knowledge; cultural competence [...] ; analytical skills [...] ; quickness [...] ; memory [...] ; an ability to abstract meaning from words [...] ; an ability to conceptualize [...] ; public speaking and writing skills [...] ; superior presentation; and flexibility.”

De entre estas habilidades, hay una que, por cuestión de sentido común, destaca sobre las demás: la competencia lingüística; puesto que sin ella las demás habilidades sencillamente no podrían llegar a ponerse en práctica, de manera que constituye una condición *sine qua non* para la formación de profesionales de TeI capaces de cumplir con los estándares de calidad que les impone su profesión.

Según el Marco Común Europeo de Referencia (2001) la competencia lingüística forma parte de un concepto más amplio al que denominamos “competencia comunicativa”. Este concepto incluye a su vez otras subcompetencias, como la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Para poder usar una lengua de forma eficaz y adecuada en diferentes contextos comunicativos, particularmente con los estándares de calidad que esperamos de traductores e intérpretes, es necesario contar con un nivel alto de competencia comunicativa en las lenguas de trabajo, lo que significa un nivel elevado en todas las subcompetencias que hemos mencionado anteriormente. Siguiendo a Angelelli y Degueldre (2002) deberíamos estar hablando incluso de un “nivel superior”.

Sin embargo, en este estudio vamos a analizar cómo los profesores que imparten las asignaturas de interpretación en el Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada manejan y se enfrentan a una realidad en el aula en la que muchos estudiantes no cuentan con un nivel suficiente en su lengua B, lo que dificulta enormemente el aprovechamiento y rendimiento en esta materia.

Nuestro objetivo, por tanto, es recopilar a través de una encuesta las diversas prácticas, métodos o ejercicios que estos profesores puedan estar aplicando en sus esfuerzos por mejorar las posibles carencias lingüísticas y comunicativas de sus estudiantes mientras paralelamente tratan de instruirles en las habilidades y contenidos propios de su asignatura, la interpretación.

Para contextualizar al lector, comenzaremos realizando un análisis del estado de la cuestión que incluirá, por una parte, un repaso de estudios que también han tratado el desarrollo de la lengua B y su efecto en el rendimiento en determinadas materias en los estudios de TeI y, por otra parte, una presentación de la estructuración del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada con especial énfasis en las asignaturas obligatorias de interpretación. Finalmente presentaremos el estudio empírico que llevaremos a cabo y a partir del cual sacaremos las conclusiones pertinentes.

## **2. Antecedentes**

Las deficiencias lingüísticas que presentan una parte importante de los estudiantes de TeI en universidades españolas en sus respectivas lenguas B, lo cual se hace particularmente notorio en las asignaturas de interpretación, es un tema del que ya se han hecho eco investigadores como Blasco Mayor (2007, 2008, 2015) y Cerezo Herrero (2013, 2016).

En estas investigaciones, los autores han centrado su atención en la comprensión oral de los estudiantes de interpretación de su lengua B, inglés. Blasco Mayor (2007) llevó a cabo un estudio con estudiantes de TeI en la Universidad Jaume I de Castellón en el que quedó patente que la comprensión oral de la lengua B (inglés) era insuficiente para interpretar, pero demostró asimismo que un entrenamiento intensivo en comprensión oral ejercía un efecto muy positivo en la capacidad de interpretación, por lo que resulta necesario que el desarrollo de esta destreza reciba mayor atención en los estudios de TeI. Además, precisa la necesidad de que “el desarrollo de dicha destreza sea previo al entrenamiento en interpretación” (2007:252). Resulta interesante a su vez que los estudiantes que participaron en el estudio de Blasco Mayor (ibídem) indicaron en un cuestionario del estudio en el que se les preguntaba por sus percepciones acerca del grado de desarrollo de distintas habilidades en su lengua B (comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, gramática y vocabulario) que las destrezas de comprensión y expresión oral eran aquellas en las que habían recibido menos formación. De entre estas dos destrezas, los estudiantes eligieron en su mayoría la expresión oral como la menos desarrollada (2007:218-220). Para mejorar esta situación los sujetos propusieron varias soluciones como cursos especializados de comprensión oral y asignaturas específicas para las destrezas orales, entre otros (2007:222). Algunos sujetos reconocían hacer poco o nada para mejorar su lengua B ante lo cual Blasco Mayor apunta a la edad de los sujetos estudiados (de media no superaban los 24 años) y a una posible falta de madurez como posible causa para la falta

de “estímulos que les induzcan a adquirir conocimientos de forma autónoma” (2007:249).

Posteriormente, Cerezo Herrero (2013) defendió en sus tesis doctoral que los ejercicios tradicionales de comprensión oral (respuesta múltiple, rellenar huecos, etc.) resultaban insuficientes e inadecuados para desarrollar el tipo de escucha activa necesaria para la interpretación, pues fomentan entre otras cosas una escucha selectiva y la activación de estrategias de rechazo de información, en lugar de promover la comprensión total del discurso que se requiere para interpretar (ibídem :256). El autor propuso una serie de ejercicios más adaptados a las necesidades de los futuros traductores e intérpretes que permitiesen el desarrollo de competencias aplicables a la interpretación, como diferentes tipos de:

“dictados, ejercicios de preguntas y respuestas, ejercicios de interpretación semiconsecutiva sin toma de notas y con toma de notas guiada, ejercicios de *shadowing* o repetición en la LE [lengua extranjera] y ejercicios de CO [comprensión oral] con texto escrito.” (Cerezo Herrero 2013:238)

Cerezo Herrero pone así de manifiesto la importancia de la adaptación de la enseñanza de lenguas en los estudios de TeI a las necesidades específicas de este campo. Esto último es una reivindicación de la que también se habían hecho eco otros investigadores como Möller Runge (2001), Cruz García y Adams (2008) y Clouet (2010). Eso sí, Cerezo Herrero (2016:117) insiste al igual que Blasco Mayor en que la comprensión oral debe desarrollarse antes de iniciar la formación en interpretación para poder dedicar los escasos créditos obligatorios que se suelen dedicar en los planes de estudio a esta disciplina al desarrollo de las habilidades propias de la misma.

### **3. El Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**

El Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (UGR) se implantó en el curso 2010/2011 y vino a sustituir a la antigua Licenciatura en Traducción e Interpretación. Actualmente cuenta con una carga total de 240 ECTS que se dividen en 60 ECTS por cada uno de los cuatro cursos.

Desde que se suprimió la prueba de acceso a la titulación de Traducción e Interpretación en la UGR a raíz del acuerdo del 12 de abril de 2000 de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía (BOJA N°57 de 16 de mayo de 2000), en cuanto a los prerrequisitos lingüísticos, ya solo se formula una mera recomendación: contar como mínimo con un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia en la lengua B (A2+ en el caso del árabe). Sin embargo, insistimos en que esto es tan solo una recomendación y que ya no existen mecanismos para comprobar que los estudiantes efectivamente tengan este nivel al matricularse en los estudios de TeI.

A continuación, se muestra una tabla con la estructuración actual del grado por curso (se indica el número de créditos ECTS junto al nombre de las asignaturas):

<b>Primer curso</b>			
Primer cuatrimestre		Segundo cuatrimestre	
Lengua A1 Español	6	Lengua A2 Español	6
Lengua B1	12	Lengua B2	6
Lengua C1	12	Lengua C2	6
		Cultura A Español	6
		Documentación	6
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>Total</b>	<b>30</b>
<b>Segundo curso</b>			
Lengua A3 Español	6	Lengua B4	6
Lengua B3	6	Lengua C4	6
Lengua C3	6	Cultura B	6
Lingüística	6	Cultura C	6
Informática	6	Traducción B1	6
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>Total</b>	<b>30</b>
<b>Tercer curso</b>			
Lengua C5	6	Lengua C6	6
Traducción B2	6	Traducción B3	6
Traductología	6	Traducción C1	6
Terminología	6	Interpretación I	6
Optativa	6	Optativa	6
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>Total</b>	<b>30</b>
<b>Cuarto curso</b>			
Interpretación II	6	Trabajo fin de Grado	6
Traducción B4	6	Traducción B5	6
Traducción C2	6	Traducción C3	6
La profesión del Tel	6	Optativa	6
Optativa	6	Optativa	6
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>Total</b>	<b>30</b>

Tabla 1. Estructuración del grado

Los alumnos pueden elegir entre las siguientes ocho asignaturas para completar sus 30 créditos optativos:

- edición y maquetación;
- introducción a la interpretación en los servicios públicos;
- introducción a la interpretación en el comercio y el turismo;
- traducción en ciencia y tecnología;
- traducción en humanidades, ciencias sociales y jurídicas;
- literatura y traducción;
- recursos informativos para la traducción e interpretación;

- tercera lengua extranjera y su cultura.

Cada una de estas asignaturas vale 6 créditos ECTS. Existe a su vez la posibilidad de realizar prácticas en empresa (6 ECTS) y de cursar módulos de otras disciplinas.

### **3.1. La interpretación en el grado de la UGR**

Como hemos podido apreciar, la UGR ofrece 2 asignaturas obligatorias de interpretación (12 créditos obligatorios en total) y 2 asignaturas optativas (12 créditos optativos en total), de manera que la oferta total de docencia en interpretación equivale a 24 créditos ECTS de los 240 totales, es decir, un 10% de la titulación.

En este estudio nos interesa en particular conocer la experiencia de los docentes de las dos asignaturas obligatorias *Interpretación I* e *Interpretación II*, ya que estas han de ser cursadas por todos los alumnos. A continuación, detallamos el contenido práctico y teórico de estas asignaturas:

#### **3.1.1. Interpretación I**

El temario que se muestra a continuación es común en las cuatro lenguas B ofrecidas (alemán, árabe, francés e inglés). Esta información se incluye en las guías docentes de esta asignatura (Universidad de Granada, 2017).

Temario teórico:

- 1) Diferencias entre traducción e interpretación
- 2) Tipos de interpretación
- 3) Concepto y fases de la interpretación
- 4) Comunicación oral: lengua oral y escrita, técnicas de oratoria pública; análisis del discurso
- 5) Interpretación bilateral: concepto, elementos, situación
- 6) Interpretación consecutiva: concepto, elementos, situación, toma de notas
- 7) Características del mercado de interpretación según género de interpretación, modalidad y lenguas

Temario práctico:

Prácticas en laboratorio (prácticas formativas en cabinas individuales):

Práctica 1: Ejercicios de oratoria pública

Práctica 2: Ejercicios de análisis y síntesis de discurso orales

Práctica 3: Ejercicios de memorización

Práctica 4: Ejercicios de reactivación léxica y semántica

Práctica 5: Ejercicios de reformulación

Práctica 6: Ejercicios de aplicación de estrategias comunicativas

Práctica 7: Ejercicios de toma de notas

Práctica 8: Ejercicios de interpretación monológica/dialógica

Seminarios de bilateral (prácticas formativas en grupos reducidos):

Práctica 1: Ejercicios de introducción a la bilateral y sus características

Práctica 2: Ejercicios de reactivación léxica y semántica para bilateral

Práctica 3: Ejercicios de reformulación

Práctica 4: Ejercicios de aplicación de estrategias comunicativas

Práctica 5: Ejercicios para la reactivación de fórmulas fáticas de cortesía

Práctica 6: Interpretación bilateral

### 3.1.2. Interpretación II

En la guía docente de *Interpretación II* alemán, no aparecen especificados el tema 2 y 3 del temario teórico (suponemos que esos contenidos forman parte del tema 1) y se añade un tema con el título “Situaciones prototípicas de interpretación bilateral alemán/español y acercamiento a la entrevista especializada”. La información que se presenta a continuación se ha extraído de las guías docentes de esta asignatura (Universidad de Granada, 2017).

Temario teórico:

- 1) La traducción a vista (TAV): descripción, criterios de calidad, diferencia entre la traducción escrita y la traducción a vista, esfuerzos cognitivos en la TAV y en la interpretación simultánea (IS), ventajas e inconvenientes de la TAV frente a las IS, modelo de esfuerzos aplicado a las TAV, disponibilidad lingüística y modelo gravitacional (Gile, 1995, 2009)
- 2) Modalidades prácticas de la TAV [lengua B] / español en el mercado laboral, aspectos éticos, económicos y profesionales
- 3) Preparación de la TAV [lengua B] / español: técnicas (subrayado, segmentación, traducción, numeración, etc.) y estrategias (anticipación, generalización, segmentación, transformación, etc.) encaminadas a la identificación de la información esencial versus accesorio, detección y resolución de las dificultades semánticas, lingüísticas, estilísticas, sintácticas, etc.
- 4) La interpretación bilateral (IB) en [lengua B]/español: situaciones prototípicas, anticipación de componentes e integración de la TAV en situaciones de interpretación bilateral
- 5) La toma de notas: repaso y profundización de conocimientos adquiridos en Interpretación I.

Temario práctico:

- Seminarios/talleres
1. Repaso de situaciones comunicativas y de modalidades de interpretación

2. Lectura de textos en las lenguas B/C
  3. Práctica de refuerzo de la automatización de fórmulas rutinarias y convencionales relacionadas con la actividad conversacional de la IB
  4. Práctica de la toma de notas
  5. Práctica de la traducción a vista [lengua B]/español
  6. Práctica de la IB en distintas situaciones comunicativas en [lengua B] / español
- Prácticas de laboratorio

Práctica 1: Práctica de las fórmulas rutinarias y conversacionales en las lenguas de trabajo

Práctica 2: Práctica de exposiciones y presentaciones orales

Práctica 3: Práctica de la IB

Práctica 4: Práctica de la traducción a vista y de la toma de notas

#### 4. Metodología

En este estudio nos ha interesado conocer las percepciones y actitudes del profesorado de las asignaturas obligatorias *Interpretación I e Interpretación II* en el Grado de Traducción e Interpretación de la UGR con respecto al nivel de lengua B de sus estudiantes.

Para ello hemos recurrido a la entrevista cualitativa semiestructurada: un método de investigación que nos permite recopilar información de forma más amplia, sin que se restrinjan las posibilidades de respuesta y así lograr mayor profundidad en las mismas. Podríamos definir este método de la siguiente manera:

“La entrevista se describe como una situación en la que el investigador, el entrevistador, intenta obtener de un sujeto, el entrevistado, informaciones que éste posee, y que pueden ser el resultado de un conocimiento, experiencia o manifestación de una opinión. La entrevista se diferencia de un intercambio normal por ser un procedimiento preparado, que se inscribe en el marco de un trabajo preestablecido y que obedece a reglas concretas que hacen de ella una herramienta de observación que respeta las exigencias de objetividad y rigor del método científico.” (Ilhami, 2015:112)

En el curso 2017/2018 un total de 13 profesores ejercen la docencia en las citadas asignaturas con una dedicación en créditos ECTS variable. Atendiendo a su lengua B, contamos con tres profesores para alemán, dos para árabe, tres para francés y cinco para inglés.

A todos ellos se les envió un correo electrónico informándoles sobre esta investigación e invitándoles a participar en ella. De los trece, accedieron a ser entrevistados doce profesores. Finalmente, pudimos entrevistar a los tres docentes de interpretación de alemán, los dos de árabe, los tres de francés y cuatro de inglés. Las entrevistas tuvieron lugar en el despacho de cada profesor de forma individual y fueron grabadas con el permiso de los entrevistados para poder realizar el vaciado de datos a partir del contenido de las grabaciones.

Por razones de economía del lenguaje y para salvaguardar el anonimato de los entrevistados, se usará el género masculino para hacer referencia a todo el colectivo de docentes entrevistados formado tanto por hombres como por mujeres.

## **5. Resultados**

A continuación, se detallan las preguntas que se hicieron un resumen de las respuestas que obtuvimos.

### **5.1. Respuesta a la pregunta 1:**

***¿Considera que el nivel que tienen sus estudiantes en su lengua B es en general suficiente para seguir y aprovechar adecuadamente las clases de interpretación en el grado?***

Alemán: Los profesores de interpretación de lengua B alemán coincidieron a la hora de señalar un considerable desnivel en el aula en el que el grueso de los alumnos no tiene el nivel que se esperaba de ellos. Cabe mencionar que uno de los tres docentes entrevistados tenía una percepción algo más optimista que los otros dos indicando que la mayoría pueden seguir las clases “medianamente bien”, aunque también aclaró que solo se encargaba de la parte de interpretación directa alemán – español de la asignatura introductoria *Interpretación I* y que la inversa la impartía otro compañero. Otro de los docentes especificó que, a su parecer, en una clase prototípica formada por unos 25 alumnos solía haber una minoría de unos dos o tres estudiantes que destacaban sobre los demás y que sí podían seguir adecuadamente las clases, una mayoría cuyo nivel “debería ser mejor” y unos pocos que presentaban deficiencias lingüísticas muy serias hasta el punto de que el seguimiento de las clases resultaba para ellos prácticamente “imposible”.

Árabe: Ambos docentes afirmaron que una minoría de los alumnos tenía un nivel de árabe suficiente, pero que el nivel de la mayoría era “muy insuficiente”.

Francés: Los docentes de francés coincidieron en sus percepciones e indicaron que mientras una minoría se encontraba en una “situación ideal” para aprender a interpretar, la mayoría no tenía un nivel de francés suficiente. Según uno de los docentes, los estudiantes con dificultades graves de lengua B representan aproximadamente una cuarta parte de la clase.

Inglés: Los docentes de inglés comparten la sensación de que el grueso de los estudiantes no tiene el nivel de lengua B que cabría esperar, aunque sí suele llegar a un mínimo que permite seguir y aprovechar la asignatura hasta cierto punto. Uno de los entrevistados especificó que había un grupo reducido de alumnos que tenía un nivel “magnífico” y que sería el nivel que, a su entender, deberían tener todos, una mayoría con un nivel “bastante mejorable” y algunos estudiantes cuyo nivel era claramente insuficiente para aprobar la asignatura.

### 5.2. Respuesta a la pregunta 2:

***¿Hay algún aspecto de la lengua B en el que note que los estudiantes suelen presentar una carencia particularmente marcada?***

Alemán: Los tres docentes señalaron la expresión oral como el aspecto más deficiente. En ocasiones la expresión oral y la disponibilidad de recursos lingüísticos es tan escasa que los docentes se conforman con que se haya transmitido el contenido, sin entrar a valorar aspectos formales como la adecuación del registro, ya que según uno de los entrevistados, en general muchos de los estudiantes no logran distinguir entre registros. Se especificó también que aquellos alumnos con las mayores dificultades lingüísticas también tenían muchos problemas con la comprensión oral, hasta el punto de que no entendían gran parte de lo que se dice en alemán. Otro docente observó que, si bien al inicio de la asignatura (*Interpretación II*) la dificultad más notoria es la expresión oral, una vez que la asignatura avanza y los estudiantes han interiorizado algunos automatismos que les permiten cubrir cierto mínimo expresivo, las dificultades para entender los fragmentos que se expresan en alemán comienzan a ser el principal problema.

Árabe: Los docentes de interpretación de árabe señalan que para la gran mayoría de los estudiantes todo lo relacionado con la lengua árabe resulta problemático, ya que “no la dominan”. Uno de los docentes especificó que, por ejemplo, improvisar un discurso en árabe les resulta imposible y que incluso la lectura representa un problema. Se mencionó a su vez que, pese a que los estudiantes aprenden mucha gramática en las asignaturas de lengua árabe, no saben cómo aplicarla.

Francés: En la especialidad de francés también existe un consenso claro con respecto a los puntos débiles de los estudiantes: la comprensión y la expresión oral. Según explicó uno de los entrevistados, los alumnos a veces creen entender bien el francés por la aparente similitud con el español, pero cuando se les presentan textos algo más complejos pasan por alto multitud de matices. En cuanto a los problemas relacionados con la expresión oral se destacó especialmente la pronunciación, que en ocasiones es “incomprensible”.

Inglés: Entre los profesores de inglés la destreza más señalada fue la expresión oral. Pese a que algunos estudiantes también parecen presentar dificultades de comprensión, es en la producción oral en inglés donde las carencias son más visibles y notorias.

### 5.3. Respuesta a la pregunta 3:

***¿Dedica parte de las clases de interpretación al fomento/la mejora de las habilidades lingüísticas en lengua B de sus estudiantes? De ser así, ¿cómo lo hace? Es decir, ¿qué tipo de actividades, ejercicios o prácticas lleva a cabo con el fin específico de mejorar la lengua B de sus estudiantes?***

Alemán: Ante esta pregunta dos de los docentes de alemán indicaron que salvo recomendaciones generales (leer, escuchar alemán, etc.) y aclaraciones muy puntuales no dedicaban parte de sus clases a impartir aspectos de la lengua B. Uno de los entrevistados especificó que hacía más hincapié en la transmisión de estrategias que permitieran sortear las carencias lingüísticas como por ejemplo la simplificación (esto realmente ya se consideran estrategias propias de la interpretación). Otro docente señaló

que se veía obligado a dedicar parte de sus esfuerzos a paliar las deficiencias lingüísticas, ya que de lo contrario “no podría continuar con el aprendizaje previsto en la asignatura”. A modo ilustrativo, en el contexto de la interpretación bilateral de entrevistas el entrevistado practica con los estudiantes diferentes formas de formular una pregunta en alemán sobre todo para que sean capaces de entenderlas cuando las oigan y atiende y resuelve en sus tutorías individuales dificultades lingüísticas de diversa índole con explicaciones concretas y recomendaciones de ejercicios específicos.

Árabe: Los docentes de árabe respondieron ambos afirmativamente a esta pregunta y explicaron que se hacían muchas correcciones en clase, se muestran páginas web con cursos y ejercicios gramaticales y enlaces a recursos para practicar la lectura y la comprensión oral. Uno de los docentes indicó que, por ejemplo, ponía vídeos en árabe en clase a partir de los cuales se hacían diferentes ejercicios como resúmenes o transcripciones para fomentar la comprensión y el otro entrevistado detalló que sus tutorías eran ciertamente clases particulares.

Francés: Los docentes de francés también afirmaron dedicarle cierto tiempo a la mejora de las habilidades lingüísticas de diferentes formas: clases de pronunciación con ejercicios de fonética, explicaciones gramaticales puntuales y fichas de repaso, prueba escrita de autoevaluación del nivel de lengua tanto de español como de francés para que los estudiantes conozcan sus carencias y sobre todo facilitando material (fotocopiado) y enlaces a programas de radio, televisión y prensa así como vídeos/audios con transcripciones.

Inglés: En lengua B inglés la tendencia general es más bien la de evitar dedicarle tiempo a aspectos del idioma, salvo algunas aclaraciones y explicaciones puntuales. No obstante, sí se ofrecen listas con recursos y recomendaciones como leer prensa y ver la televisión o cine en lengua inglesa de forma activa, a saber, elaboración de glosarios a partir de lo que se ha leído o escuchado con el fin de ampliar el vocabulario. Por lo demás, el énfasis se pone sobre todo en la transmisión de estrategias y técnicas para poder sortear carencias lingüísticas puntuales.

#### **5.4. Respuesta a la pregunta 4:**

***¿Considera que este tipo de actividades forman parte de su función como docente de interpretación?***

Ante esta pregunta hay consenso entre prácticamente todos los docentes de interpretación independientemente de la lengua B: estrictamente, la formación en lengua B no formaría parte de su papel como profesores de interpretación. A su vez, casi todos expresaron que sería injusto dedicar demasiado tiempo a aspectos lingüísticos en el aula de interpretación por aquellos alumnos que sí tienen el conocimiento que se les presupone. A partir de este punto, algunos docentes, sobre todo profesores de lengua B alemán e inglés, optan entonces por mantenerse en su rol de profesor de interpretación y limitarse a aclaraciones lingüísticas muy puntuales y a recomendaciones para que aquellos alumnos que lo necesiten sepan cómo trabajar sus carencias por su cuenta, mientras que otros docentes, en especial los de lengua B árabe y francés, aceptan dedicar parte de sus clases al desarrollo de la lengua B, ya que consideran que han de adaptarse a la realidad en el aula para no dejar atrás a nadie, sobre todo cuando los alumnos que requieren apoyo lingüístico representan el grupo mayoritario.

### 5.5. Respuesta a la pregunta 5:

#### ***¿Considera relevante tener conocimiento en didáctica de la lengua B a la hora de enfrentarse a un aula de interpretación en el grado?***

También con respecto a esta pregunta se pueden observar dos tendencias generales. Sobre todo, los docentes de árabe y francés respondieron afirmativamente a esta pregunta sin reserva alguna, ya que entre otras cosas explicaban que les permite dar explicaciones más precisas, conocer los puntos débiles y detectar mejor algunas deficiencias específicas que debido al perfil de los alumnos les resulta de gran ayuda. Otro grupo de docentes afirmó que, si bien cualquier conocimiento añadido es beneficioso y nunca está de más, no consideran imprescindible que un profesor de interpretación también sepa ejercer de profesor de lengua B, ya que no es este su papel principal.

### **6. Discusión y conclusiones**

Sin duda, las respuestas que hemos obtenido en este estudio son datos altamente subjetivos y difícilmente comparables, dado que lo que para un docente puede ser un nivel “suficiente” para rendir en su asignatura puede no serlo para otro. Además, no queda claro qué nivel se esconde *de facto* ante las percepciones de “suficiente”, “insuficiente” o “mejorable”.

La determinación del nivel real de los estudiantes, no obstante, quedaba fuera del alcance de nuestro estudio, cuyo objeto ha sido conocer las percepciones generales de los profesores de interpretación al respecto del nivel de sus alumnos y cómo los docentes hacen frente a las dificultades lingüísticas de estos.

Con la entrevista semiestructurada hemos encontrado respuesta al objetivo que nos marcábamos en este estudio: comprobar si efectivamente se considera que existe un nivel inadecuado para el completo aprovechamiento y aplicación de los contenidos previstos en las asignaturas obligatorias de interpretación y, en su caso, estrategias para enfrentar la situación.

Nuestra propuesta, ante la respuesta afirmativa al objetivo de partida, es llevar a cabo un estudio cuantitativo que nos permita evaluar el nivel de lengua de todos los alumnos en el momento en el que comienzan las asignaturas de interpretación y que, a su vez, permita clasificar los niveles según el Marco Común Europeo de Referencia para poder comparar los resultados entre las distintas lenguas B ofertadas en el Grado de TeI de la UGR.

Las entrevistas que hemos realizado a los profesores de interpretación de las distintas lenguas B nos permiten concluir que normalmente los docentes se enfrentan a aulas sumamente heterogéneas en las que en la mayoría de los casos se suelen distinguir aproximadamente tres niveles de lengua B principales: una minoría que cuenta con un nivel adecuado, una mayoría cuyo nivel es mejorable y cuya superación de la asignatura depende mucho del esfuerzo individual que cada alumno decida emplear a la hora de solventar sus carencias lingüísticas, y otra minoría cuyo nivel de lengua es tan bajo que son considerados casos “casi imposibles”.

En el caso del árabe parece que la proporción de alumnos con un nivel alarmantemente bajo es bastante más importante que en las otras lenguas B.

A la heterogeneidad entre los estudiantes españoles en la Universidad de Granada, se suman la presencia de un número importante de estudiantes Erasmus de diversas nacionalidades, particularmente en la especialidad de inglés. Esto, por un lado, puede ofrecer posibilidades muy interesantes para los docentes, sobre todo si esos estudiantes Erasmus son nativos de la lengua B con la que se está aprendiendo a interpretar, pero, por otro lado, representan otro eslabón más en la heterogeneidad de niveles lingüísticos en el aula con sus propias necesidades didácticas.

Dentro de las dificultades que observan los docentes de interpretación en sus alumnos destacan en primer lugar la expresión oral, seguida muy de cerca de la comprensión; lo cual coincide con los resultados que obtuvo Blasco Mayor (2007) en un cuestionario a estudiantes de TeI de la Universidad Jaume I en el que estos indicaban que eran precisamente esas dos destrezas en las que habían recibido menos formación.

Vemos, por ende, que las carencias en esas destrezas es un problema que parece estar bastante extendido entre las universidades que imparten TeI. Un docente entrevistado expuso que dentro de lo que son los problemas de comprensión, había observado que los estudiantes tienden a “obsesionarse con las palabras”, ya que “no están acostumbrados a entender un mensaje de manera global”. Este comentario nos pareció sumamente interesante, ya que está en perfecta consonancia con las observaciones de Cerezo Herrero (2013) que ya habíamos presentado en el apartado de antecedentes de este artículo: los ejercicios tradicionales de comprensión oral fomentan una escucha selectiva, por lo que es necesario que en las asignaturas de lengua se trabaje desde el principio con ejercicios que desarrollen el tipo de escucha global que requiere un intérprete.

Ante estos resultados, cabe sugerir un replanteamiento de la formación en lengua B que los estudiantes reciben en las primeras etapas de la carrera en la que tal vez deban dedicarse algunos créditos exclusivamente al fomento de las destrezas orales, comprensión y expresión, para prepararles para las posteriores exigencias en las asignaturas de interpretación. Una de las personas entrevistadas observó una falta de formación en comunicación oral en general entre los estudiantes, no solo en lengua B, sino también en lengua A, por lo que posiblemente no estaría de más incluir una asignatura de oratoria en lengua A en el primer ciclo de la carrera. Otra posibilidad podría ser la instauración de clubes de debate en las facultades de traducción e interpretación con el fin de fomentar no solo la oralidad y elocuencia, sino también la capacidad de análisis y síntesis; dos habilidades que varios entrevistados señalaron como deficientes entre gran parte de los alumnos.

Cerezo Herrero (2013:8) cita en su tesis una afirmación de Christiane Nord a propósito de los estudiantes de traducción, que nos parece muy certera y aplicable a los estudiantes de interpretación. Esta cita resume muy bien la problemática que hemos tratado en este estudio:

Students with inadequate proficiency in the two languages involved will not be able to focus on pragmatic or cultural translation problems in an appropriate way. Translating will then become no more than an instrument for foreign-language teaching, with the focus on linguistic correctness rather than communicative or functional appropriateness. In the training of professional translators, it is thus important to make sure the trainees have acquired an adequate level of language and culture proficiency before embarking on translation exercises. (Nord, 1997:78)

## 7. Bibliografía

- Angelelli, C. & Degueudre, C. 2002. Bridging the gap between language for general purposes and language for work: An intensive superior-level language/skill course for teachers, translators, and interpreters. Leaver, B. L. & Shekhtman, B. (eds.) *Developing professional-level language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blasco Mayor, M. J. 2007. *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*, Granada: Comares.
- Blasco Mayor, M. J. 2008. Aproximación cognitiva moderna a la formación en interpretación: plan de acción para la L2. En: Pegenaute, L., DeCesaris, J., Tricás, M. & Bernal, E. (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona: PPU.
- Blasco Mayor, M. J. 2015. L2 proficiency as predictor of aptitude for interpreting: An empirical study. *Translation and Interpreting Studies*, 10(1), pp 108–132.
- BOJA N°57 de 16 de mayo 2000. Sevilla.
- Cerezo Herrero, E. 2013. *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia.
- Cerezo Herrero, E. 2016. Lengua B Inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación. *Sendeban*, 27(97-122).
- Clouet, R. 2010. *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al espacio europeo de educación superior*. Comares: Granada.
- Cruz García, L. & Adams, H. 2008. The Role of Foreign Language Teaching in the Training of Translators and Interpreters. Pascua, Rey-Jouvin & Sarmiento (eds.) *Estudios de Traducción, Cultura, Lengua y Literatura. In memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Consejo de Europa. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Estrasburgo: Langenscheidt.

Ilhami, N. 2015. *La formación de traductores e intérpretes árabe-español: adecuación del diseño curricular en la Universidad de Granada*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Möller Runge, J. 2001. *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*, Salobreña: Alhulia.

Nord, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester: St. Jerome.

Universidad de Granada. 2017. *Grado Traducción e Interpretación*. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/asignaturacuarto> [Consulta 10 de octubre 2017].

#### **Anexo: preguntas de la entrevista**

1. ¿Considera que el nivel que tienen sus estudiantes en su lengua B es en general suficiente para seguir y aprovechar adecuadamente las clases de interpretación en el grado?
2. ¿Hay algún aspecto de la lengua B en el que note que los estudiantes suelen presentar una carencia particularmente marcada?
3. ¿Dedica parte de las clases de interpretación al fomento/la mejora de las habilidades lingüísticas en lengua B de sus estudiantes? De ser así, ¿cómo lo hace? Es decir, ¿qué tipo de actividades, ejercicios o prácticas lleva a cabo con el fin específico de mejorar la lengua B de sus estudiantes?
4. ¿Considera que este tipo de actividades forman parte de su función como docente de interpretación?
5. ¿Considera relevante tener conocimiento en didáctica de la lengua B a la hora de enfrentarse a un aula de interpretación en el grado?