

La importancia del texto para la didáctica de la interpretación

[The Importance of Text in Interpreting Teaching]

Goretti García Morales

ggarcia@dfm.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

A la hora de abordar la didáctica de la interpretación —especialmente la simultánea— no es infrecuente intentar subsanar las carencias que los alumnos presentan para esta actividad concreta con la dedicación de horas de práctica. Sin duda, en lo que a la parte «técnica» de la interpretación se refiere, las horas de cabina son necesarias para adquirir competencia a nivel profesional. Sin embargo, hay muchas destrezas que se adquieren antes incluso de tener el primer contacto con la interpretación; y otras tantas que dependen del material que se emplee en el proceso formativo del intérprete. Partiendo del estudio de las diferencias entre los intérpretes noveles y los profesionales (cfr. Moser-Mercer 2000), y de lo que algunos manuales de interpretación (cfr. Nolan 2005; Jiménez 2012) sugieren, pretendemos destacar la importancia que tiene la selección adecuada de textos según su grado de dificultad atendiendo a una serie de parámetros centrados en la calidad de la interpretación.

Palabras clave

didáctica de la interpretación; intérprete novel; intérprete profesional; selección textual; dificultad textual

Abstract

Interpreting teachers often try to make up for their students' lack of ability with practise, especially in simultaneous interpreting seminars. Undoubtedly, the "technical" side of this activity can only be improved by sitting in the booth for hours. Otherwise, they won't be able to perform as professional interpreters. However, there are numerous skills that must be acquired long before the students come into contact with interpreting subjects, and others which are dependant on materials used throughout their training process. Basing on research about the differences between novice and professional interpreters (cfr. Moser-Mercer 2000) as well as on what interpreting manuals recommend (cfr. Nolan 2005; Jiménez 2012), we highlight the importance of choosing the right text, bearing in mind its difficulty and interpreting quality criteria.

Keywords

interpreting teaching; novice interpreter; professional interpreter; text selection; text difficulty

1. Introducción: las palabras se las lleva el viento

AL PRINCIPIO DE CADA CURSO, casi todos los nuevos alumnos de interpretación simultánea coinciden en las mismas apreciaciones sobre la asignatura y su propia capacidad para enfrentarla. Estas podrían resumirse en la máxima: «no soy capaz de escuchar y hablar al mismo tiempo». Algunos incluso se aventuran a decir que no lo serán nunca. Así es que el primer obstáculo que se encuentran los alumnos y los profesores de esta materia es de tipo psicológico. Resulta curioso que ese sentimiento de ineptitud ante algo nuevo —que seguramente tengan también los alumnos de medicina en su primera clase de cirugía o los de otras carreras para las que se necesita adquirir cierta técnica, que no se hereda genéticamente— les haga creerse incapaces de poder realizarlo nunca. Esta sensación de frustración no hace sino acrecentar la inseguridad de los intérpretes noveles, lo que no contribuye a superar las dificultades. Esta es una de las conclusiones a las que llega Moser-Mercer (2000:109) al comparar la manera en la que los principiantes y los profesionales gestionan la información del discurso de partida:

At the level of strategic knowledge experts tend to proceed from known to unknown information. Novice translators and interpreters more often focus on the unknown and then easily get stuck¹

Como consecuencia, el profesor de interpretación debe echar mano de sus dotes pedagógicas para intentar que los alumnos no se desanimen sin fundamento y tiren la toalla sin ni siquiera intentarlo. Esta labor debe compaginar el sentido común con el sentido de urgencia por aplicar a la interpretación unas destrezas que, en muchos casos, han adquirido en los años anteriores, durante su proceso de formación como traductores. De este modo, se les explica que, al igual que los bebés han de aprender a andar y que ese aprendizaje comprende habitualmente la fase de gateo, que conlleva tambaleos y caídas, los intérpretes noveles necesitan desarrollar sus capacidades y entrenarse para desempeñar esta tarea con éxito. No obstante, al mismo tiempo, el docente debe azuzar el sentido de responsabilidad de sus alumnos y generar en ellos la inquietud por acelerar el proceso, puesto que es innegable que en ese momento, a un año de terminar la carrera, la mayoría aún está lejos de poder dedicarse a la interpretación de forma profesional y competente. Si bien es verdad que, por lo general, los estudiantes que asisten a clase, practican por su cuenta y siguen los consejos de sus profesores respecto a la necesidad de documentarse para cada encargo, la importancia que tiene adquirir una cultura amplia para lo que conviene leer regularmente en cada una de sus lenguas de trabajo, etc., mejoran notablemente en el desempeño de esta tarea que al principio veían inalcanzable, Moser-Mercer (2000:108) afirma lo siguiente: «differences between experts and novices have been found to relate to chunking of information, to reasoning, to speed of processing, to individuals' knowledge base and its organization»². De hecho, si nos basamos en la investigación de esta autora y en nuestra propia experiencia, tendremos que reconocer que no se puede considerar experto a un intérprete que no lleve varios años ejerciendo la profesión.

Pero, volviendo a las dificultades que los propios alumnos son capaces de detectar en esa primera toma de contacto con la interpretación simultánea, la experiencia nos dice que los sentimientos que experimentan los futuros intérpretes se debaten entre la admiración por el que ha conseguido alcanzar una meta que les resulta muy difícil —si no, imposible— de alcanzar, y la constatación de la propia pequeñez. Pero, ¿se trata real y únicamente de un problema de división de atención, facultad que les permite escuchar y hablar al mismo tiempo? ¿Por qué ese desánimo ante una situación de desventaja que no es en absoluto irreversible?

Nolan (2005:3) alude a algo tan evidente como la incapacidad que el intérprete tiene para retener físicamente el TO (así es en la mayoría de los casos) para ilustrar la necesidad de resaltar otros aspectos en el proceso de formación de intérpretes:

The translator relies mainly on thorough research with background materials and dictionaries in order to produce the most accurate and readable written translation possible. The interpreter relies mainly on the ability to get the gist of the message across to the target audience on the spot.³

En efecto, esta característica de la interpretación puede ser el primer escollo que genera inseguridad en los alumnos que inician su andadura como intérpretes, pues es un hecho que el texto al que ahora se enfrentan no es escrito y, por tanto, no tienen posibilidad de retenerlo, volver a consultarlo, compararlo con textos afines, etc. Como dice el refrán, «las palabras se las lleva el viento». Sin duda, las palabras no escritas hay que entenderlas a la primera porque, en los discursos orales, el tiempo no se para. Esto quizás constituya una ventaja a la hora de intentar aprehender el significado global de lo que se está interpretando y no trastabillar ante una palabra que no se ha entendido o que se desconoce. No obstante, Darías Marrero (2006a:38) observa que:

A diferencia del traductor, el intérprete, por su parte, para poder recibir el mensaje emitido oralmente y captar su sentido, se juega todo a una sola carta. Frente a las condiciones de recepción iterativa, diferenciada y no lineal del traductor, se pueden enumerar las condiciones casi opuestas que definen la percepción auditiva del mensaje oral, la escucha, en el caso del intérprete.

Otro rasgo definitorio de los textos orales es que su soporte es distinto en todos los casos. Cada hablante tiene su propia dicción y con relativa frecuencia el acento que emplea difiere del que se conoce como «estándar». Esto supone cierta sensación de incertidumbre al estudiante o intérprete novel, que percibe demasiados aspectos incontrolables a priori y que pueden suponer un tropiezo más o menos grave. Si a ello añadimos la rapidez a la que los textos orales se producen normalmente, la densidad informativa que los discursos para los que se contrata interpretación pueden contener, los conocimientos superiores que, con respecto al intérprete, posee la audiencia, compuesta a menudo por profesionales de un ámbito concreto, etc., es evidente que el docente de interpretación debe atar muchos cabos en la preparación, tanto psicológica como técnica y lingüística, de sus alumnos, que se enfrentan a la vida profesional, mucho más real y variada que la simulación a la que están expuestos en clase, al igual que ocurre con otras disciplinas, en las que esto parece entenderse con más claridad.

Ahora que ya hemos abordado la cuestión inicial de la oralidad del discurso con el que se trabaja en interpretación, que hace de esta actividad algo distinto y para lo que se necesita una preparación específica, nos detendremos en las fases por las que atraviesa el estudiante en su proceso formativo. Así podremos extraer conclusiones acerca de las características que, a nuestro entender, deben tener los ejercicios y textos en cada fase y propondremos unos criterios para establecer su adecuación a la etapa en la que se encuentra el intérprete. Sobra decir que la adquisición de la competencia traductora no es algo lineal, que siempre avanza hacia adelante. Si partimos de que el fundamento de este edificio es el conocimiento de las lenguas de trabajo y de que sobre él se construyen otras destrezas necesarias para poder interpretar, estaremos afirmando algo tan cierto como que ese cimiento no es estático y que para que siga siendo seguro hace falta someterlo a una constante actualización. De la misma manera, el hablante bilingüe deberá desarrollar otras capacidades si quiere dedicarse a la traducción o la interpretación a escala profesional. Sirva esta aclaración para glosar que las fases a las que nos referimos aquí tampoco son compartimentos estancos o niveles de adquisición de competencias cerrados e inamovibles.

2. El discurso como punto de partida en la enseñanza de la interpretación

¿Se puede enseñar a interpretar? Y, si es así, ¿por dónde empezar? Estas preguntas u otras similares se las plantean muchos profesores de interpretación cuando constatan el largo camino que, en las primeras semanas de clase, sus alumnos han de recorrer todavía. Es bien sabido que algunos de los grandes intérpretes de la Historia lo han sido por casualidad y que desempeñaron su tarea con maestría sin preparación específica. Sin embargo, se nos olvida con frecuencia que la Historia solo recuerda a los que han triunfado en la consecución de sus objetivos y por eso se erigen en modelo de conducta o despiertan admiración. Nada sabemos de las personas que han fracasado o fueron mediocres en esos mismos ámbitos. Asimismo, la necesidad agudiza el ingenio y el hecho de que en circunstancias concretas se puedan hacer proezas, no es óbice para

que se intente alcanzar ese grado de maestría a través del esfuerzo, y no de la iluminación. Nadie en su sano juicio diría que, si no se ha nacido con la capacidad de Albert Einstein, es inútil estudiar Matemáticas o Física. Ni las pésimas circunstancias en las que Mozart consiguió hacer maravillas, y que precisamente contribuyen a realzar su genialidad, pueden desanimar a otros músicos más modestos que se dedican a esta disciplina, ni la existencia de Itami, Sacawagea o Dña. Marina nos debe llevar a inferir que el intérprete nace, no se hace:

Fortunately a number of excellent schools, particularly in Universities, can now supply them [interpreters], and it can no longer be said, as was formerly admitted (*sic*), that an interpreter is born, not made.

(Herbert 1978:9 ápod Mackintosh, 1999:67)⁴

A nuestro modo de ver, la formación de intérpretes no debe centrarse en las habilidades naturales que el alumno trae o en las que ya ha adquirido, sino más bien en lo que aún le falta por aprender, teniendo en cuenta que para llegar al final del camino hay que saber el destino, pero también el punto de partida. Es decir, se puede formar al intérprete, pero para ello hace falta un proceso formativo claro, en el que se vaya ascendiendo por una escalera con muchos peldaños, algunos de los cuales el alumno ya ha aprendido a subir, y otros que el docente debe identificar. La tarea de este será en muchas ocasiones la de coger la mano al intérprete novel para dar seguridad y guiar, sabiendo que los pasos los tiene que dar el interesado al ritmo que su capacidad, conocimientos y audacia le marquen. Cuando el alumno comprende esto, se da cuenta de que para interpretar bien tiene que poner mucho de su parte, pues no estamos ante un conjunto de conocimientos que otro – el profesor – tiene para transmitirle con mayor o menor maestría, sino que el carácter preformativo de esta tarea requiere una gran implicación en todo el proceso de aprendizaje.

A pesar de que la cita es algo larga, vemos muy apropiado traer aquí la distribución por etapas que, basándose en otro autor, hace Moser-Mercer (2000:110) del proceso de adquisición de la competencia traductora o interpretativa:

Anderson (1995) describes three stages of skill acquisition: the cognitive stage, the associative stage, and the autonomous stage. During the first stage, novices develop a declarative encoding of the skill, i.e. they commit to memory set of facts that are relevant to the skill. During the associative stage, novices gradually detect errors and eliminate them and strengthen the connections among the various elements required for successful performance of a skill. During the autonomous stage, novices' procedures become more and more automatic (Hoffman 1996). Once the novice has converted verbal or declarative knowledge into procedural knowledge, the learning of a skill nears completion. In translation and interpreting novices still need to engage in tactical learning whereby they learn specific rules for solving specific problems, such as how to convert particular syntactic constructions in the incoming message to matching constructions in the outgoing language.⁵

Hay que decir que cuando un estudiante empieza la formación específica en interpretación, a pesar de que aun no ha adquirido ese que hemos llamado «conocimiento performativo», no es tabula rasa en lo que a estrategias de comprensión, análisis del contenido y traducción a otra lengua se refiere. Su bagaje en el ámbito de las lenguas y de la traducción debe ser el punto de partida para abordar ahora una forma de expresión y una canal distintos. Sin embargo, en muchas ocasiones el propio alumno parece ver un cambio grande entre lo que ha venido haciendo hasta ese momento y lo que se espera de él en interpretación. Sin duda, lo que ocurre a veces es que, a los miedos antes expuestos que surgen al enfrentarse con un texto producido oralmente, se añaden algunos vicios con los que han podido convivir hasta ese momento, pero que ahora suponen un obstáculo imposible de superar si no se erradican. Nos referimos sobre todo a la mala costumbre de traducir sin documentarse, pensando que el TO contiene todas las claves para su correcta interpretación; a las prisas que llevan a empezar a traducir sin analizar el TO en su conjunto, distinguiendo ideas principales y secundarias; a la tentación de refugiarse en

una forma de expresión en el TM muy literal o pegada al TO, etc. En definitiva, el vicio de zambullirse en el TM sin haber analizado correctamente el TO.

Estas afirmaciones pueden parecer algo contradictorias porque precisamente en interpretación no se tiene acceso al TO de antemano y, por lo tanto, no se puede analizar antes de empezar a elaborar el TM. Sin embargo, el entrenarse en estas facultades a la hora de traducir, hace posible incorporar ciertos mecanismos que luego nos permitirán hacerlo sobre la marcha, en interpretación. Por otro lado, hay estudios que afirman que «comprehension in interpreting is not a specialized ability, but the application of an existing skill under more unusual circumstances» y que «comprehension in interpreting is characterized by all of the same component processes as listening»⁶ (Dillinger 1994:185).

Por lo tanto, lo primero que hay que trabajar en la forma de proceder, a veces viciada, de los futuros intérpretes es precisamente esa predisposición a comprender de verdad el TO y toda la información pragmática que se desprende de la situación comunicativa, y no solo la que emana de las palabras que aquel ofrece:

While intimately tied to linguistic competence and general background knowledge, comprehension of a message requires in addition analytical skills and an ability to go beyond the information at hand to establish the broader picture. This involves looking beyond the immediate message and evaluating the communicative setting as a whole.⁷

(Moser Mercer 1994:59)

Para desarrollar esta capacidad analítica del discurso original y su contexto, así como la técnica interpretativa, existen en la actualidad diversos ejercicios y manuales que grosso modo coinciden en este enfoque (cfr. Nolan 2005; Jiménez 2012). No es nuestro objetivo aquí profundizar en cada una de las estrategias que son los cimientos sobre los que luego se deberá construir la técnica de la interpretación y de los que depende en gran medida la realización de esta tarea con profesionalidad. Diremos solo que, aunque la mayoría de las veces aparecen entrelazados, podríamos distinguir entre los ejercicios que se centran en la disposición para comprender el discurso original, como la paráfrasis, la síntesis sintáctica y semántica, o la anticipación; los que están destinados a mantener la conexión del TO con el TM, como los de memoria, división de atención o traducción a la vista; y los que van dirigidos a la producción de un TM nuevo de calidad, entre los que destacan los de oratoria, entonación o rectificación espontánea. A pesar de que estas tareas por lo general requieren mucha concentración, también es cierto que algunas se pueden hacer de manera más o menos automática. A este respecto, cabe mencionar el experimento de Moser-Mercer (2000) en el que un grupo de intérpretes profesionales y otro de estudiantes de interpretación debían realizar un ejercicio de *shadowing*. Sorprendentemente, las versiones de los estudiantes fueron mucho más completas. En cambio, al someterse a una tarea de *shadowing* con retardo, los intérpretes con experiencia produjeron discursos mejor contruidos que los originales, al contar con algo de tiempo para elaborar la información. Esto demuestra que la simple repetición no implica necesariamente un esfuerzo cognitivo, razón por la que el docente debe realizar algún mecanismo de *feedback* para asegurarse de que sus alumnos están realizando dicho esfuerzo. Asimismo, trabajar con oraciones o fragmentos sueltos no contribuye a que el alumno elabore un mapa mental de lo que está escuchando o, en el peor de los casos, solo oyendo. Es por eso por lo que entendemos que, incluso en los primeros estadios del proceso formativo, el alumno debe acostumbrarse a contextualizar todo lo que dice en cabina. El hecho de que esté llevando a cabo un ejercicio para aprender a dividir la atención o para desarrollar la memoria, no es óbice para que estos se hagan a través de textos completos, de fácil comprensión, con un discurso que les resulte familiar. Tiempo habrá de aumentar la densidad informativa y de introducir nombres propios y cifras.

Del mismo modo que en la formación de traductores hay que ir graduando la dificultad y extensión de los textos que se van a proponer como encargo, en didáctica de la interpretación se

pueden empezar a trabajar estrategias básicas de análisis, síntesis, memoria, etc. y acabar puliendo la técnica interpretativa a nivel avanzado, todo sin perder de vista que lo que se interpreta es un acto comunicativo. En otras palabras, en lugar de trabajar las estrategias por separado y sin conexión, pensamos que debe hacerse con un método basado en el texto o discurso.

Este enfoque parte de que los alumnos dominan las lenguas de partida y de llegada. Si no es así, esto han de trabajarlo por su cuenta porque la clase de interpretación no es clase de lengua, aunque siempre se aprendan, al igual que ocurre con la traducción, nuevos giros, expresiones y vocabulario en general. Además, a la hora de abordar la traducción oral de un discurso, los candidatos a intérpretes profesionales deben distinguir entre la competencia comunicativa en lengua B y la competencia pasiva en lengua C (cfr. Moser-Mercer 1994:58). También contrasta esta manera de entender la formación de intérpretes con la idea de que se prepara rápido y sin trabajo por parte del docente: seleccionar el texto adecuado es decisivo en el proceso de modelado de intérpretes.

En definitiva, si las diferencias entre principiantes y expertos están relacionadas, entre otros factores, con el modo en que estos procesan la información, no cabe duda de que estas estrategias son de vital importancia, así como la adecuada selección de textos que les ayuden en este procesamiento.

3. El discurso como herramienta para evaluar la calidad de la interpretación

Una vez se han trabajado las destrezas necesarias para comprender bien el discurso original y producir un discurso nuevo en la lengua de llegada, es el momento de que el estudiante y el docente de interpretación se pregunten si el sistema funciona, es decir, si el producto final es bueno. Es bien sabido que «calidad» aplicado a la interpretación es un concepto resbaladizo que plantea muchas cuestiones (cfr. Shlesinger 1997; Collado 2002 y Collado et al 2003). Según la Real Academia Española de la Lengua, decir de una persona o una cosa que es «de calidad» implica que goza de estimación general. Si el objeto del que se predica la calidad es algo tan intangible y en principio efímero como una interpretación, la estimación general ha de buscarse también a corto plazo y tendrá mucho que ver con la impresión inmediata que esta deja en el receptor del producto. Sin embargo, los docentes de dicha materia necesitan poner nombre a esas impresiones para construir la calidad en el proceso formativo. Así, al hablar de calidad en interpretación, no es infrecuente distinguir entre los aspectos intratextuales y los intertextuales (cfr. Lambert and Moser-Mercer 1994). Por un lado, se tienen en cuenta el contenido y la forma del TM respecto del TO. La calidad así entendida depende de la transmisión correcta de los datos, la precisión terminológica, etc. Por otro lado, también se analiza la calidad en cuanto al discurso que produce el intérprete, independiente del discurso de partida. En este caso, entran en juego variables que tienen mucho que ver con la destreza no lingüística del intérprete: su gestión del estrés, su control del equipo, su capacidad para adaptarse a la situación comunicativa, etc. En este sentido, dice Kopczynski (1994:88): «In its pragmatic sense, *quality* is not an absolute value, but rather contextually determined. In other words, context “complicates” the problems of quality»⁸.

Quizás sería más apropiado hablar de «calidad» en sentido global y desglosar este concepto en distintas categorías, unas referidas a la comparación entre el TO y el TM; y otras, al funcionamiento del TM en el contexto situacional. En una de sus investigaciones para evaluar la calidad, Collado (2002) tiene en cuenta, además de la calidad general de la interpretación, criterios como el acento nativo, la voz agradable, la fluidez, el correcto uso de la terminología, etc. El estudio concluye que los usuarios perciben la calidad basándose en aspectos intratextuales e intertextuales, y que estos esperan que tanto el intérprete como su discurso superen al orador y discurso originales si hace falta. El hecho de que hasta cierto punto se pueda medir el grado de calidad que un trabajo de interpretación posee, arroja más luz sobre la

necesidad de seleccionar los textos que se emplean en clase para que, según la competencia de los alumnos, estos vayan incorporando estrategias o mejorando sus intervenciones basándose en algo concreto, no en una somera percepción de que algo o mucho se podría mejorar. De este modo, si el profesor, por ejemplo, quisiera medir el aguante de sus alumnos en cabina, sabrá que tendrá que seleccionar un texto suficientemente largo y con algunas partes densas en cuanto al contenido. Sin embargo, el desglose de tantos aspectos «medibles» a la hora de evaluar la calidad no debe desviar la atención de lo más importante en esta disciplina que, como se ha dicho anteriormente, es transmitir la esencia del discurso, su sentido. Así, el discurso es también piedra de toque en este momento y, por ello, para la evaluación debe buscarse un texto que se adecue a la fase en la que el alumno se encuentra, de modo que este sea capaz de aplicar las estrategias trabajadas durante el curso para conseguir su objetivo de expresar en LM el sentido del discurso pronunciado en LO.

Este u otros sistemas similares sirven de ayuda para la autoevaluación del estudiante y para la objetividad de la evaluación del profesor. No obstante, hay que insistir en que no podemos perder de vista que, sobre todo en los primeros pasos del intérprete novel, hay que huir de la perfección tal y como esta se entiende en traducción:

The translator is usually held to a higher standard of accuracy and completeness (including the ability to reproduce the style of the original), while the interpreter is expected to convey the essence of the message immediately.⁹

(Nolan 2005:3)

Por poner solo un ejemplo, una omisión que en traducción puede ser innecesaria y, por lo tanto, evitable, en interpretación quizás constituya un recurso profesional que mejora la calidad. Aunque se refiere a un contexto distinto del que nos ocupa, Angelelli (2011:104) cita a Gallagher (1991) y dice que algo que caracteriza a los jóvenes intérpretes por accidente es que se ven obligados a decidir entre varias opciones y concluye: «good judgment is one of the hallmarks of gifted individuals»¹⁰. En efecto, una de las dificultades con las que se encuentra el estudiante al principio es que no tiene la costumbre de «sacrificar» nada e incluso propone varias opciones estilísticamente distintas de un mismo enunciado, lo cual resulta en una interpretación pesada y necesariamente de poca calidad porque, o bien tiene que correr para poder decir todo, o bien se detiene demasiado en una versión cuidadísima en detrimento de la transmisión completa del discurso original. Al final de un proceso de formación basado en textos que aumentan gradualmente de dificultad, el alumno debería saber qué puede dejar por el camino o cuándo debe optar por una opción estilísticamente más pobre para evitar una omisión, y desarrollar capacidad retentiva suficiente para incluir esa información más adelante.

4. El papel del docente de interpretación en un proceso formativo basado en el discurso

Como decíamos al principio de este artículo, muchos alumnos de interpretación tienen un prejuicio psicológico que les impide soltarse y les paraliza bastante en el proceso formativo. Por este motivo, en la clase introductoria de cada curso, solemos hacer un pequeño juego con los estudiantes de interpretación. Este consiste en pedirles que lean en voz alta unos fragmentos, que recibimos en un correo electrónico masivo:

C13R70 D1A D3 V3R4N0 3574B4 3N L4 PL4Y4 0853RV4ND0 D05 CH1C45 8R1NC4ND0 MUCH0 Y C0N57RUY3ND0 UN C4571LL0 D3 4R3N4 C0N 70RR35, P454D1Z05 0CUL705 Y PU3N735. CU4ND0 357484N 4C484ND0 V1N0 UN4 0L4 [...]

Cna yuo raed tihs? Olny 55 plepoe out of 100 cna. I cdnuolt blveie taht I cluod aulacly uesdnatnrd waht I was rdanieg. The phaonmneal pweor of the hmuan mnid, aoccdnrig to a rscheearch at Cmabrigde Uinervtisy, it dseno't mtaetr in what oerdr the lltteres in a wrod are, the olny iproamtntn tihng is taht the frsit and lsat ltteer be in the rghit pclae [...]

Lo que pretendemos es que los alumnos caigan en la cuenta de que, al igual que han estado por encima de las letras y han podido leer las palabras que estas evocan, lo mismo han de hacer en el nivel textual, desapegándose de las palabras para poder interpretar el sentido del texto. Evidentemente, este material no tiene rigor científico para demostrar nada. Sin embargo, nos sitúa en posición de entender lo que, citando a Seleskovitch, afirma Darías Marrero (2006a:15):

. . . «on ne traduit pas des mots mais des idées, c'est-a-dire le résultat de l'association des appellations a leurs référents, concrets ou abstraits, réels ou imaginaires»¹¹(Seleskovitch, 1991:293), y continúa diciendo que en el momento de la percepción de las palabras, los significados desaparecen ya que inmediatamente se produce la identificación de los referentes por parte del receptor, identificación, desde nuestro punto de vista, necesaria para el proceso cognitivo de la comprensión.

Moser-Mercer (2000:107) resalta que, no obstante la conveniencia de esta manera de proceder, es necesario anticipar el contenido porque la mayoría de las veces los profesionales no pueden esperar a que la frase acabe para comenzar a interpretar. Sin embargo, Dillinger (1994:181) objeta que actuar así, analizando las unidades de sentido que el discurso va presentando, es algo que los intérpretes consiguen con la experiencia:

Experienced interpreters were apparently more selective in their processing of non-root propositions in the matrix clauses [...] This suggests that the experienced subjects may have learned to be more selective in the surface information they will process semantically.¹²

De hecho, la inseguridad que caracteriza a muchos de los principiantes, a la que hicimos referencia en la introducción, se manifiesta con frecuencia en que empiezan a interpretar casi sin dejar margen al orador, lo cual les introduce en un círculo vicioso pues se ven obligados a no poder perder ninguna palabra: «Experts thus use more global plans, whereas novices tend to favor low-level – microcontextual – plans¹³» (Moser-Mercer 2000:109). La primera función del profesor es, pues, la de ir generando esa seguridad que necesitan sus alumnos hasta llegar a la fase autónoma. Y buena parte de esta confianza se construye a base de hacerles caer en la cuenta, con ejemplos claros, de que no es necesario interpretar todo. Para ello, el docente debe contar con material didáctico que contenga ideas principales y secundarias claramente definidas, redundancias, información irrelevante, etc. Igualmente, para ayudar a los jóvenes intérpretes a ir de la información conocida a la desconocida y no al revés, se pueden emplear textos sobre temática con la que estos están muy familiarizados o de cultura general, redes sociales, *bullying*, solidaridad, deporte... Como es bien sabido, muchos de los personajes públicos que se dirigen a un público amplio, cuentan con jefes de prensa e incluso redactores de sus discursos. Por este motivo, normalmente ese material está concienzudamente elaborado y no presenta elementos «útiles» para el aprendizaje de la interpretación, más allá del valor intrínseco del texto en cuestión. De ahí que el profesor que necesite trabajar aspectos concretos en su alumnado, en ocasiones tenga que intervenir en dichos discursos con fines didácticos o echar mano de textos que no son propiamente discursos.

Por otro lado, exceptuando los periodos de prácticas, las condiciones que se dan en el proceso de formación de intérpretes son de alguna manera siempre artificiales: los discursos que se producen no forman parte de una serie de conferencias sobre el mismo tema, no suele haber público, a los estudiantes no se les remunera económicamente por su trabajo, etc. Con todo, nuestra experiencia nos dice que lo que más escrúpulos presenta a los docentes es emplear textos que, o bien se han elaborado para la clase, o bien se han extraído de medios de comunicación y versan sobre temas de actualidad y no son propiamente discursos pronunciados en un evento para el que realmente se contrataron los servicios de un intérprete. Pareciera que emplear ese material podría arrojar resultados engañosos acerca de la destreza de los alumnos o incluso les confundiría sobre sus posibilidades de éxito en este ámbito. Sin embargo, salvando la recta intención del docente, partir de la base de que el proceso de comprensión de un texto preparado para clase y otro preparado para una conferencia, es distinto, carece de fundamento.

No cabe duda de que las circunstancias que rodean el ejercicio de la profesión a escala profesional influyen en el desempeño de la tarea. Y, al igual que el profesor interviene en ellas para enseñar (por ejemplo, anunciando el tema sobre el que versará el discurso con más tiempo de antelación del que normalmente se tiene en la vida laboral, para que los alumnos puedan documentarse ampliamente), éste también puede manipular el texto de modo que el aprendiz se encuentre con las mayores dificultades cuando ya sea capaz de abordarlas con ciertas garantías. La necesidad de dar importancia al texto que se emplea en el proceso formativo y a la documentación es especialmente evidente, si tenemos en cuenta algunas investigaciones basadas en la comparación de resultados obtenidos por intérpretes con experiencia y hablantes bilingües sin experiencia en interpretación:

The main factor limiting the efficiency of communication is the difference between the knowledge of the comprehender and the knowledge presupposed by the text, then there are at least two ways to improve communication involving an interpreter: (a) the interpreter has to have the same knowledge as presupposed by the speaker, [...] and (b) the speaker/writer has to design the text so that the interpreter, rather than the speaker's equally knowledgeable peers, can understand it.¹⁴
(Dillinger 1994:185)

En consecuencia, y puesto que como receptores de un discurso ajeno no tenemos capacidad de interferir en la manera en que este se elabora, además de promover una tarea documental seria, a través de la cual los conocimientos del intérprete se acerquen algo más a los del orador, el instructor tendrá que adecuar el material que emplea a la información que poseen sus instruidos. Una forma de proceder bastante extendida entre los docentes de interpretación en Grados (Cfr. Darias, 2006b) es la de emplear cuentos infantiles en las primeras clases de interpretación. A través de ellos se combate el prejuicio psicológico de no poder escuchar y hablar al mismo tiempo, con el que los alumnos comienzan su andadura en este ámbito. De hecho ellos mismos reparan en que el problema fundamental cuando se quedan estancados no es de división de atención, sino que tiene mucho que ver con la densidad informativa y el tema del discurso, sus conocimientos sobre la materia, el uso de un vocabulario variado, etc. Por el contrario, el interpretar textos que, aunque dirigidos a niños son reales, y que la mayoría de las veces conocen en español, aumenta su capacidad de anticipar el contenido, su fluidez de expresión y, no menos importante, la seguridad en sí mismos. Además, el hecho de que vayan dirigidos a una audiencia tan concreta hace que los intérpretes no dejen de lado el contexto en ningún momento. A partir de ahí, seguiríamos yendo por un plano inclinado, empleando textos que no sean muy densos informativamente y que les resulten familiares por su temática. Así llegaríamos a discursos en los que aparezcan nombres propios y datos numéricos. Una valiosa herramienta con la que contamos los docentes de interpretación es la base de datos de la Unión Europea llamada *Speech repository*^{xv}. En ella se almacenan discursos en varias lenguas, de diversos temas, para distinto uso y catalogados según grado de dificultad (aunque desconocemos el criterio que se ha seguido para considerarlos más o menos difíciles). No obstante, fuera de estos textos, el profesor carece de herramientas distintas a su intuición y su experiencia para saber si un discurso que puede interesarle para su uso en clase por diversas razones es de dificultad adecuada a sus alumnos. En otras palabras, necesitaría una herramienta para caracterizar los textos de forma objetiva.

5. Conclusiones: el proyecto CODIGO

Hemos visto que, desde el mismo comienzo del proceso formativo, es conveniente que los estudiantes sean conscientes de que su discurso está en constante desarrollo: no se van quitando enunciados de encima, sino que el texto funciona en su conjunto. Si alguna parte del TO se complica, podrá salir mejor del atolladero si ha sabido analizar el discurso producido hasta entonces, si tiene capacidad retentiva y facilidad para parafrasear. Ahora bien si el texto que se emplea contiene un léxico accesible, pero es de difícil procesamiento debido a su sintaxis, el intérprete menos avezado puede perder la confianza en que eso mejorará, puesto que se entiende

a posteriori que el texto no tenía grandes dificultades terminológicas. También pueden darse las circunstancias inversas.

El material que se emplea en clase de interpretación pasa a ser pieza clave, tanto para adecuar la formación a la fase en la que se encuentra el alumno, como para su evaluación, pasando por su función en la construcción de seguridad en sí mismo. Así, el profesor no es solamente «juez» o «maestro», sino también «seleccionador» de textos que ayuden realmente a la enseñanza de esta disciplina. Todo apunta a que hay que buscar textos apropiados: para combatir los prejuicios iniciales, para poder emplear las estrategias con sentido común, para medir la calidad y el avance de los alumnos, etc.

Desde la búsqueda de un discurso de temática que pueda interesar al alumnado hasta la necesidad de emplear uno con cifras para practicar este aspecto concreto, el profesor emplea textos afines a sus intereses, según su grado de dificultad.

Sin embargo, esto es algo que hace más o menos intuitivamente. La carencia de un modo objetivo de determinar la dificultad de un texto propicia la creación del proyecto I+D titulado Caracterización Objetiva de la Dificultad General de los Originales (CODIGO), cuyo investigador principal es Ricardo Muñoz Martín, y en el cual trabajamos desde 2010. Esta herramienta consiste en una base de datos en varios idiomas elaborada según la frecuencia de uso de los lemas, que también incluye nombres propios de distinto tipo en castellano, inglés y francés. La dificultad de los textos se mide en comparación con textos modelo en varios idiomas y de distinta tipología, que han sido catalogados previamente atendiendo a diversos parámetros, entre los cuales está la valoración de informantes con nivel cultural y formación diferentes. Este proyecto no se concibe únicamente con fines didácticos, pero sin duda será de gran ayuda para las clases de interpretación, según el sistema que proponemos.

Referencias bibliográficas

- Angelelli, Claudia V. 2011. Expanding the abilities of bilingual youngsters: can translation and interpreting help? @ *Interpreting naturally: A tribute to Brian Harris*. Berna: Peter Lang AG. ISBN 978-3034305884, pp. 103–120.
- Collado Aís, Angela. 2002. Quality Assessment in Simultaneous Interpreting: The importance of nonverbal communication @ *The Interpreting Studies Reader*. Londres y Nueva York: Routledge. ISBN 0415224772, pp. 326–336.
- Collado Aís, Angela et al, eds. 2003. *La evaluación de la calidad en interpretación: actas del I Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad en Interpretación de Conferencias, Almuñécar, 2001*. Granada: Comares. ISBN 8484446816.
- Darias Marrero, Agustín. 2006a. *Interpretación: tipos de situación comunicativa y didáctica* (Tesis doctoral sin publicar). Disponible en *Acceda. Documentación científica de la ULPGC en abierto* <<http://hdl.handle.net/10553/2049>>. Consultado el 29-III-2013.
- Darias Marrero, Agustín 2006b. Material didáctico para la interpretación: los cuentos @ G. Marcelo Wirbitzer y G. García Morales, coords. *Traducción y literatura infantil: Érase una vez... Andersen*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart. ISBN: 9788496577602, pp. 19–28.
- Jiménez Ivars, Amaparo y Blasco Mayor, M^a Jesús, eds. 2012. *Interpreting Brian Harris: recent development in Translatology*. Berna: Peter Lang. ISBN: 9783034305891.
- Jiménez Ivars, Amparo. 2012. *Primeros pasos hacia la interpretación inglés español*. Castellón: Universidad Jaume I. Servicio de Comunicación y publicaciones. ISBN: 9788480218337.
- Kopczynski, Andrzej. 1994. Quality in conference interpreting: Some pragmatic problems @ *Bridging the gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISBN 90 272 2144 8, pp. 87–99.
- Lambert, S. y Moser-Mercer, B., ed. 1994. *Bridging the gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISBN 90 272 2144 8.
- Mackintosh, Jennifer. 1999. Interpreters are made not born @ *Interpreting 4:1*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISSN: 1384-6647, pp. 67–80.

- Moser-Mercer, Barbara. 1994. *Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How @ Bridging the gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISBN 902722144 8, pp. 57–68.
- Moser-Mercer, Barbara. 2000. Searching to define expertise in interpreting @ *Language Processing and Simultaneous Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISBN: 97890272 1645 8. pp. 107–129.
- Nolan, James. 2005. *Interpretation. Techniques and Exercises*. Bristol: Multilingual Matters. ISBN 9781847698094.
- Shlesinger, Miriam. 1997. Quality in Simultaneous Interpreting @ *Conference Interpreting. Current trends in research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9789027216267, pp. 123–132

Notas

¹ En lo referente a conocimiento de la materia, los expertos suelen partir de la información conocida a la desconocida, mientras que los traductores noveles tienden a centrarse en lo que desconocen y por ello se quedan atascados con facilidad (traducción propia).

² Se ha demostrado que las diferencias entre los expertos y los noveles tienen que ver con la gestión de la información, el razonamiento, la velocidad de procesamiento, los conocimientos de los intérpretes y su organización (traducción propia).

³ El traductor se apoya sobre todo en la investigación detallada, valiéndose de material de consulta y de diccionarios para elaborar una traducción escrita lo más inteligible y precisa posible. El intérprete se apoya sobre todo en su habilidad para transmitir al público lo más relevante del mensaje (traducción propia).

⁴ Afortunadamente, existen hoy escuelas excelentes, sobre todo dentro de las universidades, que pueden formarles [a los intérpretes] y ya no se puede decir, como se decía antes, que los intérpretes nacen, no se hacen (traducción propia).

⁵ Anderson (1995) describe tres etapas en la adquisición de una competencia: la etapa cognitiva, la etapa asociativa y la etapa autónoma. Durante la primera, los noveles desarrollan la destreza de forma consciente, siguiendo un procedimiento, por ejemplo, se dedican a memorizar datos que son importantes para esa habilidad. Durante la etapa asociativa, los noveles empiezan a detectar errores y los eliminan a la vez que refuerzan las conexiones entre los distintos elementos necesarios para desempeñar bien la tarea. Durante la etapa autónoma, los procedimientos de los noveles se hacen cada vez más automáticos (Hoffman 1996). Cuando el inexperto ha conseguido convertir el conocimiento verbal o declarativo en conocimiento procedimental, el aprendizaje de la destreza está a punto de concluir. En el ámbito de la traducción y la interpretación, los noveles aún necesitan aprender algunas tácticas a través de las que incorporarán reglas específicas para resolver problemas específicos, como por ejemplo, convertir construcciones sintácticas concretas en el mensaje de partida en sus equivalentes en la lengua de llegada (traducción propia).

⁶ La comprensión en interpretación no es una habilidad especializada, sino la aplicación de una destreza ya existente en circunstancias menos corrientes [...] La comprensión en interpretación se caracteriza por los mismos componentes que el proceso de escucha (traducción propia).

⁷ Aunque íntimamente relacionada con la competencia lingüística y los conocimientos generales, la comprensión de un mensaje requiere además la habilidad de analizar y de trascender la información a mano, para poder hacerse una idea completa. Esto implica mirar más allá del mensaje inmediato y considerar el contexto comunicativo como un todo (traducción propia).

⁸ En sentido pragmático, la *calidad* no es un valor absoluto, sino algo determinado por el contexto. En otras palabras, el contexto «complica» los problemas relacionados con la calidad (traducción propia).

⁹ Del traductor suele esperarse un mayor grado de precisión y un acabado más completo (lo que incluye la reproducción del estilo del original), mientras que, del intérprete, que trasmite la esencia del mensaje de modo inmediato (*traducción propia*).

¹⁰ Juzgar bien es un distintivo de las personas con talento (traducción propia).

¹¹ No se traducen palabras sino ideas, o sea, el resultado de la asociación de las denominaciones a sus referentes, concretos o abstractos, reales o imaginarios (Traducción de A. Darías Marrero 2006:15).

¹² En el momento de procesar la información, los intérpretes con experiencia parecían discriminar las proposiciones secundarias de las oraciones principales [...] Esto implica que los individuos con experiencia pueden haber aprendido a seleccionar la información que se les presenta para que la procesen semánticamente (traducción propia).

¹³ Por lo tanto, los expertos tienen planes más globales, mientras que los principiantes suelen preferir planes de bajo nivel, centrados en el micro-contexto (traducción propia).

¹⁴ El principal factor que dificulta la eficiencia en el proceso comunicativo es la diferencia entre el conocimiento que tiene el destinatario y el que el texto da por supuesto, por lo que hay al menos dos formas de mejorar la comunicación cuando se establece por medio de un intérprete: (a) que el conocimiento del intérprete coincida con el que le presupone el orador, [...] y (b) que el orador/escritor diseñe su texto de forma que el intérprete, más que sus colegas que poseen iguales conocimientos, pueda comprenderlo (traducción propia).

^{xv} <<http://www.multilingualspeeches.tv/scic/portal/index.html>>. Consultado el 10–I–2013.