

Del desarrollo y explotación de los ejercicios previos a la interpretación

Miguel TOLOSA IGUALADA
Universidad de Alicante

Como citar este artículo:

TOLOSA IGUALADA, Miguel (2008) «Del desarrollo y explotación de los ejercicios previos a la interpretación», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y 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 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 519-532. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_MTI_Desarrollo.pdf>.



Del desarrollo y explotación de los ejercicios previos a la interpretación

Miguel Tolosa Igualada
Universidad de Alicante

1. Introducción

Tal vez no exista nada tan descorazonador para un docente como observar el pavor o, peor si cabe, la impotencia que sus alumnos sienten hacia la asignatura que aquél imparte. Lamentablemente, la interpretación, ya sea en su modalidad consecutiva o simultánea, no escapa a dicha afirmación. En efecto, no son pocos los alumnos que, tras asistir a algunas sesiones de interpretación tienen la tentación de «bajar los brazos» y rendirse ante las exigencias —cognitivas, lingüísticas, extralingüísticas— inherentes a dicha actividad.

Resultaría improcedente y, por lo demás, estéril hacer hincapié en la poca importancia que, parece haberse concedido a la interpretación (consecutiva y simultánea), a la vista de las pocas horas que, desde el día de su implantación en las universidades españolas, se previeron para la misma. Este hecho se quedaría en mera anécdota si no fuera por las irreparables consecuencias que, de manera general, ha venido teniendo para la formación de intérpretes en las universidades españolas. De poco o nada sirve poner de manifiesto una serie de insuficiencias, que además hay que analizar en su contexto, si no se proponen posibles soluciones para paliarlas. Precisamente ese afán por buscar alternativas a los problemas y, sobre todo, por poder responder a la ayuda solicitada, de manera tácita o explícita, por los alumnos, es lo que nos guió a la hora de diseñar, generar y poner en práctica una serie de ejercicios¹ y actividades previas a la interpretación propiamente dicha. Y es que, del mismo modo que a un futuro velocista no se le puede exigir que corra los cien metros lisos en menos de diez segundos si previamente y durante años no realiza una serie de ejercicios y sigue un duro entrenamiento cotidiano, no le podemos pedir a los futuros intérpretes que «por ciencia infusa» sean capaces de salir airosos de una interpretación realizada en clase o, cuando concluyan su formación, de una reunión de negocios o de una cabina.

2. Hacia una formación previa de intérpretes basada en la resolución de dificultades

Todo aquél que haya tenido algún contacto con la interpretación, por mínimo que éste haya sido, sabe que raras veces el desarrollo de las etapas o fases² que jalonan el

¹ Una parte de esos ejercicios se realizan en clase (sobre todo, aquéllos que requieren una «escenificación» particular) y otra en casa, gracias a la plataforma multimedia para la docencia de la traducción y la interpretación, plataforma virtual diseñada por el equipo de informáticos del laboratorio de idiomas de la Universidad de Alicante (<http://labidiomas3.ua.es/eivirtual>) en estrecha colaboración con un grupo de docentes que imparten sus clases en los estudios de Traducción e Interpretación de dicha universidad. Gracias a esta plataforma, los alumnos pueden realizar la práctica totalidad de los ejercicios que presentamos en esta línea desde sus casas. Los únicos requisitos son una conexión a Internet, una cuenta de usuario y una contraseña que se les proporciona automáticamente por estar matriculados en la asignatura, un micrófono y unos cascos.

² Parece que, *grosso modo*, son seis las etapas por las que discurre el proceso de la interpretación, ya sea consecutiva o simultánea. Dichas operaciones son: 1) la percepción (preferimos este término al de «escucha activa» porque si bien es cierto que el oído es el encargado de recibir el mensaje, no es menos verdad que, en muchas ocasiones, «un gesto vale más que mil palabras» y lo que no se comprende por el *verbo*, parece aclararse por una mueca, un gesto o una demostración excesiva o afectada de un sentimiento determinado, los cuales percibimos por medio de la vista), 2) la descodificación, 3) la

proceso de la misma se produce sin incidencias. Efectivamente, con bastante frecuencia (sobre todo al principio del ejercicio de la profesión) se plantean problemas, complicaciones o situaciones difíciles que el intérprete debe tratar de resolver de la mejor manera posible. En este sentido, la diferencia entre el intérprete eficiente y el no tan eficiente no sólo estriba en la calidad del mensaje transmitido, en la capacidad de comunicación mostrada o en la precisión y elegancia de su intervención, sino también en la capacidad para saber afrontar, gestionar y resolver las eventuales complicaciones, sin que el cliente/oyente ni siquiera se dé cuenta del mal trago por el que el intérprete ha pasado o está pasando, entre otras cosas, porque de ello depende, en gran medida, el grado de credibilidad y verosimilitud del mensaje que transmite. Sin embargo, el desarrollo de la habilidad o habilidades que permiten enfrentarse, de manera general, a la interpretación y, de manera más concreta, a esas «situaciones de alto riesgo» no tiene, desde nuestro punto de vista, un carácter automático en los intérpretes en formación. En realidad, se trata de una habilidad que puede permanecer en un eterno estado latente o desarrollarse a partir de la realización de una serie de actividades diseñadas *ad hoc*. Desde un punto de vista didáctico, parece pues tan aconsejable como necesario trabajar esas posibles dificultades que, dicho sea de paso, resultan de lo más heterogéneas, aunque no por ello menos imbricadas.

De manera muy general, podríamos definir dificultad en interpretación como aquel inconveniente, traba u obstáculo de origen diverso que pone en peligro la correcta transmisión en una lengua X de un mensaje que fue emitido originariamente en una lengua Y. Desde nuestra perspectiva, las dificultades pueden ser *endógenas* y *exógenas*. Entendemos por dificultad endógena aquella que se origina por causas estrechamente vinculadas con el intérprete. Dicho de otro modo, se trata de dificultades que se pueden convertir en problemas y cuyo único responsable es el propio intérprete. Él mismo se ha generado unas dificultades que de partida no existían. Este tipo de dificultades son, o deberían ser, idiosincrásicas de los intérpretes en formación y desaparecer desde el mismo instante en que empezaran a trabajar como profesionales. Las *dificultades endógenas* se pueden deber a una falta de competencia lingüística, a un insuficiente bagaje cultural general, a una actitud inapropiada frente a la interpretación, a una falta de técnica a la hora de interpretar, etc. Tres son en principio las víctimas, directas o indirectas, de las dificultades endógenas: el propio intérprete, el intérprete que esté trabajando en relé con el primero y el oyente/cliente. Las dificultades endógenas pueden ser, a su vez, de dos tipos:

- 1) Dificultades lingüístico-discursivas de origen humano. Se trata de dificultades que el intérprete se crea a sí mismo por la falta de competencia lingüístico-discursiva (nivel semántico, pragmático, sintáctico, fonético, etc.). Este hecho puede cristalizar en una serie de problemas que le impedirán al intérprete llevar a cabo una correcta comprensión, desverbalización y/o restitución. En última instancia, todo ello puede desembocar en una interpretación confusa, sucia, imprecisa, incoherente, poco cohesionada y/o inadecuada, etc.
- 2) Dificultades extralingüísticas de origen humano. Éstas son dificultades que el intérprete en formación se puede llegar a generar a sí mismo por una falta de experiencia y que pueden hacer que la interpretación en su conjunto no sea aceptable ni como producto final ni como producto para un posible relé. Las principales dificultades están relacionadas con ritmo de la interpretación (demasiado rápido o demasiado lento), mala o deficiente dicción, mala o deficiente vocalización, interpretación monótona, volumen de enunciación bajo,

comprensión, 4) la desverbalización, 5) la codificación y 6) la restitución.

volumen de enunciación excesivamente alto, excesiva vehemencia o excesiva timidez por parte del intérprete, gesticulación exagerada del intérprete (sobre todo, en la modalidad consecutiva). A continuación, presentamos un cuadro-resumen de las dificultades endógenas:

DIFICULTAD	LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA	EXTRALINGÜÍSTICA
DE ORIGEN HUMANO (Provocadas por el propio intérprete)	<p>La falta de competencia lingüístico-discursiva por parte del intérprete puede provocarle dificultades respecto de la comprensión, de la desverbalización y de la reformulación. Todo ello puede dar como resultado una:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación confusa. • Interpretación sucia. • Interpretación imprecisa. • Interpretación incoherente. • Interpretación poco cohesionada. • Interpretación inadecuada. • Fonética ininteligible. • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo de la interpretación demasiado rápido o demasiado lento. • Mala o deficiente dicción. • Mala o deficiente vocalización. • Interpretación monótona. • Volumen de enunciación bajo. • Excesiva vehemencia por parte del intérprete. • Excesiva timidez por parte del intérprete (lo que hace que no mire a su auditorio cuando interpreta sus notas, por ejemplo). • Gesticulación exagerada por parte del intérprete. • Etc.

Por otra parte, las *dificultades exógenas* son aquéllas que tienen un origen externo y, por tanto, ajeno al propio intérprete. Se trata, sobre todo, de dificultades con las que habrá de lidiar el intérprete profesional³ y no tanto el intérprete en formación (a menos que el docente las quiera provocar para lograr un objetivo didáctico concreto). Los ejemplos, en este caso, tampoco faltan: la interpretación de un ponente que pronuncia un discurso incoherente, la interpretación en una cabina que no funciona de manera óptima, el excesivo ruido en la sala de reuniones, etc. Este tipo de dificultad se puede reproducir con bastante facilidad en el aula, hecho que da muy buenos resultados en la formación de los futuros intérpretes. Las dificultades exógenas pueden ser de tres tipos:

- 1) Dificultades lingüístico-discursivas de origen humano, las cuales se producen por la deficiente gestión que el orador realiza de su propio discurso-mensaje, por lo que al contenido (semántico, pragmático, sintáctico, fonético, etc.) del mismo se refiere, independientemente de la causa o causas que ocasionen dicha deficiencia. En ella incluimos el estilo confuso, el estilo oscuro, la enunciación sin coherencia, la enunciación sin cohesión, la fonética ininteligible, etc.
- 2) Dificultades extralingüísticas de origen humano, las cuales se ubicarían, más bien, en el *modus orandi* o, si se prefiere, la forma —igualmente «defectuosa»— en la que el orador transmite su mensaje. El ritmo de enunciación demasiado rápido o lento, la dicción deficiente, etc. serían algunos ejemplos de este tipo de dificultad. Tanto una como otra derivan, pues, de una competencia comunicativa (en el más amplio sentido del término) insuficiente o deficiente por parte del orador.
- 3) Dificultades extralingüísticas de origen no humano. Este tipo de dificultad se produce por causas también ajenas al orador y, en general, están estrechamente vinculadas con problemas técnicos, ambientales, etc. Ejemplos: mal sonido de

³ De hecho, las dificultades que presentamos en estas líneas son dificultades que o bien hemos vivido en nuestras propias carnes durante el ejercicio de nuestra profesión como intérprete o bien se trata de dificultades que otros compañeros han sufrido y que han tenido a bien confiarnos.

las cabinas, ruido excesivo en la sala de reuniones, excesivo frío o calor, etc.

Por combinatoria matemática, podríamos haber propuesto un cuarto tipo: las dificultades lingüístico-discursivas de origen no humano. Ahora bien, si partimos de la base de que el lenguaje es una capacidad eminentemente humana, al igual que su realización concreta, es decir, la lengua, se nos antoja bastante arduo encontrar dificultades de este tipo.

En el siguiente cuadro-resumen, presentamos algunos ejemplos que vienen a ilustrar cada uno de estos tipos de dificultad.

DIFICULTAD	LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA	EXTRALINGÜÍSTICA
DE ORIGEN HUMANO (Provocadas, de manera involuntaria, en la mayoría de ocasiones, por los oradores o los ponentes)	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo confuso del orador. • Estilo retórico (utilización frecuente de citas, proverbios, frases hechas). • Estilo poco directo. • Estilo excesivamente directo. • Discurso poco cohesionado. • Discurso incoherente. • Discurso inadecuado (discurso excesivamente culto o elevado: utilización de latinajos o terminología oscura; discurso excesivamente familiar o vulgar: utilización de términos inesperados en una conferencia, utilización de tacos o improperios por parte del orador). • Utilización frecuente de términos difíciles de traducir o intraducibles. • Acento difícil. • Fonética ininteligible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo de enunciación demasiado rápido o demasiado lento. • Mala o deficiente dicción. • Volumen de enunciación bajo. • Excesiva vehemencia por parte del orador. • Excesiva timidez por parte del orador. • Gesticulación exagerada por parte del orador.
DE ORIGEN NO HUMANO	∅	<ul style="list-style-type: none"> • Mal sonido en la cabina o mal sonido en los altavoces de la sala. • Ausencia de contacto visual del intérprete respecto del orador. • Ruido (móviles, murmullos, risas, tos, aplausos inesperados, etc.) e interferencias. • Excesivo frío o calor en la sala de reuniones, en la cabina o en el lugar en el que tenga lugar la interpretación.

Así pues, parece que, en algún momento, tanto los intérpretes profesionales como los intérpretes en formación habrán de enfrentarse indefectiblemente a estas y otras dificultades que, por razones de espacio, no hemos incluido en el presente trabajo. Nuestra propuesta didáctica consiste, pues, en erigir a las dificultades, tanto endógenas como exógenas, en elemento vertebrador de unas sesiones, tanto presenciales como virtuales, previas a la interpretación propiamente dicha. Se trata, en definitiva, de un proceso de acción-reacción que le puede ser de mucha ayuda al futuro intérprete. Efectivamente, ante tal o cual dificultad (acción) el intérprete desarrollará y/o potenciará por medio de una serie de ejercicios/actividades una capacidad/habilidad (reacción) que aplicará de manera concreta por medio de estrategias.⁴

⁴ Entendemos la noción de *estrategia* en el sentido propuesto por Hurtado (2001: 637). Esta autora define

Cabe señalar que el interés de trabajar dichas capacidades radica, entre otras cosas, en el carácter compartido de las mismas. Efectivamente, aunque existan algunas capacidades que parecen más idiosincrásicas de la simultánea⁵ o de la consecutiva, la gran mayoría de capacidades entran en juego tanto en una modalidad como en la otra. Las principales capacidades, aunque no las únicas, son: 1) la capacidad de memorización (potenciación de la memoria visual y auditiva y de la memoria a corto y largo plazo), 2) la capacidad de selección (de la información), 3) la capacidad de atención/ concentración, 4) la capacidad de anticipación/intuición, 5) la capacidad de improvisación/ reacción, 6) la capacidad de reformulación, 7) la capacidad ortofónica, 8) la capacidad de gestión del desfase entre el discurso original y la interpretación (*décalage*), 9) la capacidad de simultaneidad, 10) la capacidad de dosificación de esfuerzos.

La propuesta de este decálogo de capacidades no se debe entender, en modo alguno, como el establecimiento de un conjunto de compartimentos estancos e independientes. Todo lo contrario. La imbricación entre las diferentes capacidades, sea cual sea la modalidad interpretativa en liza, es evidente y el buen funcionamiento y eficacia de tal o cual capacidad se justifica precisamente por la eficacia y buen funcionamiento del resto.

Así las cosas, planteamos, a continuación, una serie de actividades que tienen como objetivo primero desarrollar y potenciar cada una de estas capacidades que son las que, en definitiva, le permitirán al futuro intérprete soslayar los eventuales óbices que se le puedan presentar en el ejercicio de su profesión.

3. Algunos ejercicios previos a la interpretación

Antes de explicar los ejercicios que nosotros mismos explotamos tanto en clase como a través de la plataforma multimedia, es importante hacer algunas aclaraciones de naturaleza didáctica. Efectivamente, si queremos que estos ejercicios constituyan una verdadera ayuda para los futuros intérpretes es imprescindible que: a) conozcamos con claridad y exactitud el perfil de nuestros alumnos y la cantidad de los mismos; b) establezcamos unos objetivos generales y unos objetivos concretos; c) marquemos plazos reales para la consecución de dichos objetivos; d) implementemos ejercicios por niveles de dificultad; e) secuenciamos su realización en el espacio y en el tiempo; f) sometamos, junto con los intérpretes en formación, el método a controles de calidad periódicos para comprobar la vigencia de su utilidad. En este mismo sentido, es importante señalar que los ejercicios tienen un carácter dinámico y maleable, lo cual nos debe permitir como docentes adaptar tal o cual ejercicio para tal o cual clase en tal o cual momento de la formación. No podemos ni debemos utilizar recetas fijas o preestablecidas con un grupo de alumnos determinado tan sólo porque con el grupo del año anterior aquéllas funcionaron. La experiencia nos demuestra que en cada curso los estudiantes presentan un bagaje cultural diferente, una competencia lingüística particular (tanto en lengua materna como en lengua extranjera), una motivación distinta, etc. y, por ende, la formación no puede basarse en reglas estáticas. De este modo, además de establecer claramente el marco didáctico basado en los puntos expuestos anteriormente, resulta muy aconsejable tener varios ejercicios siempre a punto para tal o cual objetivo o, si se prefiere, para tal o cual dificultad. Por razones de espacio, aquí sólo vamos a presentar algunos ejercicios que sí nos dieron buenos resultados en la

estrategia como el conjunto «procedimientos que permiten subsanar deficiencias y hacer un uso más efectivo de las habilidades disponibles al realizar una tarea determinada».

⁵ Por ejemplo, en interpretación simultánea, la capacidad de simultaneidad o, en consecutiva, la capacidad que permite hacer una toma de notas inteligente.

asignatura que impartimos en la Universidad de Alicante.⁶ En nuestro caso, el marco didáctico era el siguiente: el grupo estaba compuesto por unas 25 personas de ambos sexos que se encontraban en su tercer año de carrera. La gran mayoría estaban matriculados de la asignatura troncal de técnicas de interpretación consecutiva. En general, tenían el español como lengua materna y el francés como primera lengua extranjera. Su nivel de lengua materna y extranjera, aun siendo correcto, debía mejorarse. Tenían un bagaje cultural aceptable. El objetivo general de esta asignatura era brindar a los alumnos un apoyo/ refuerzo para poder cursar con garantías la asignatura de interpretación consecutiva y, sobre todo, que fueran conscientes de lo que es y supone dicha actividad, dejando así a un lado «mitos y leyendas» según las cuales la interpretación para unos se convertiría en un sueño y para otros en una «pesadilla». Los objetivos concretos pasaban por trabajar, en la medida de lo posible, cada una de las diez capacidades del decálogo para que, ese mismo año, pudieran afrontar con tranquilidad la interpretación consecutiva y un año más tarde la simultánea. La metodología era muy clara. Al tratarse de una asignatura puramente práctica, el alumno se erigía en protagonista y el docente se convertía en un mero «moderador cognitivo». Teniendo en cuenta que la asignatura tenía una duración cuatrimestral, a razón de tres horas por semana, lo realmente difícil era plantear una programación en la que se pudieran practicar al máximo cada una de las capacidades y que no se produjeran descompensaciones de contenidos. Ciertamente es que después de algunas sesiones y de conocer al grupo fue más fácil homogeneizar los objetivos, los contenidos y el tiempo real disponible. Tal y como ya hemos comentado, el tiempo para desarrollar la asignatura era de cuatro meses, a razón de tres horas semanales.

Nota: para la realización de todos los ejercicios que presentamos aquí, es aconsejable que los alumnos estén sentados en forma de «U» y que nadie dé la espalda al compañero.

1. *Ejercicios para potenciar la memoria.* Como bien es sabido, la memoria, ya sea visual y/o auditiva o a corto y/o largo plazo es un elemento clave en la interpretación. He aquí dos ejercicios para trabajar la memoria auditiva a corto y largo plazo.

La memoria a corto-medio plazo (auditiva y visual) se puede potenciar con un ejercicio que nosotros denominamos «la historia encadenada». Al ritmo de la música, que el docente controla, cada miembro de la clase dice entre una y tres palabras (el número lo elige el propio alumno) en lengua materna o extranjera (depende del objetivo que establezca el docente) de manera que constituya una historia coherente. Ejemplo: alumno 1: «la maison»; alumno 2: «de mon père»; alumno 3: «est»; alumno 4: «très petite». En el momento en el que el docente detenga la música, la persona a la que le correspondía decir su palabra debe contar toda la historia que se haya construido hasta ese momento. En una primera fase del ejercicio, la historia se puede elaborar en la propia lengua de enunciación y, con el tiempo, se puede complicar la cosa haciendo que los alumnos reproduzcan la historia en la lengua de llegada. Con esta actividad se trabaja, pues, la memoria auditiva (los alumnos recuerdan las palabras) y la memoria visual (los alumnos recuerdan la persona que dijo tal o cual palabra).

La memoria a largo plazo (auditiva) también se puede ejercitar de manera más o menos sencilla. Se pone una grabación, en un primer momento en lengua materna, (es aconsejable que al principio sean historias de dos o tres minutos en las que se cuenten hechos como cuentos, relatos, etc. Más tarde, se pueden poner

⁶ El nombre de la asignatura es Introducción a las destrezas del intérprete (francés-español / español-francés).

también argumentaciones) y se pide a los estudiantes que escuchen con atención. Cuando finalice la grabación, los alumnos tienen que decir cuántas partes han visto en la historia (inicio, nudo y desenlace) y deben responder, si la historia lo permite, a un total de siete preguntas: ¿Quién es el protagonista de la historia? ¿Qué hace o cuenta? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Con qué finalidad? Una vez detectadas las partes y después de responder a las preguntas, deben tratar de reconstruir la historia con el máximo de detalles posible.

2. *Ejercicios de selección (de la información)*. Tanto en la interpretación simultánea como en la consecutiva, la operación de selección debe funcionar de manera automática e infalible. De lo contrario, es muy difícil que el intérprete pueda llevar a cabo una interpretación que resulte óptima.

En la clase previa a la realización de este ejercicio, se pedirá a los alumnos que escojan, lean y resuman (en no más de tres líneas) un artículo de la prensa, el cual no podrá exceder las 300 palabras. En una primera fase, dicho artículo será descriptivo (después de algún tiempo, se puede empezar con el resumen de textos argumentativos). Ya en clase, cada uno de los alumnos deberá leer a sus compañeros el artículo que él trabajó. Tras la lectura, dirá el nombre de un compañero y aquél deberá hacer un resumen oral de la noticia. Entre todos, se determinará si el resumen venía a sintetizar verdaderamente la información más importante. En un primer momento, este ejercicio se puede llevar a cabo en lengua materna, para luego abordar la lengua extranjera.

3. *Ejercicios para potenciar la atención/concentración*. Tanto en la simultánea como en la consecutiva, una pérdida de concentración puede tener nefastas consecuencias. Tal y como hemos visto, en no pocas ocasiones, se generan ruidos en la sala de reuniones, el sonido de la cabina es deficiente, etc. Estas y otras muchas circunstancias pueden acarrear una pérdida de concentración. El siguiente ejercicio tiene como objetivo hacer que se mantenga, e incluso se aumente, en el nivel de concentración del intérprete en formación.

Se le pide a un alumno que abandone la clase y que piense un argumento que luego defenderá ante sus compañeros, por ejemplo, «los aspectos positivos y negativos de las estancias Erasmus». Al resto de compañeros se les repartirá unos papeles. Cada papel tendrá un número: 1, 2 y 3. Cuando el docente diga 1, los alumnos que tengan ese número empezarán a toser. Cuando el docente diga 2, los alumnos que tengan el dos harán darán golpecitos en la mesa. Cuando el docente pronuncie el 3, los alumnos que tengan ese número empezarán a aplaudir y a gritar «bravo». Cuando el docente diga «todos», todos tendrán que hacer el ruido que les corresponda. Es sorprendente ver la velocidad con la que los alumnos consiguen aumentar su umbral concentración y cómo son capaces de mostrarse impasibles ante las adversidades. Debemos reconocer, sin embargo, que la primera vez que se someten a tal prueba no salen de su asombro y, hasta que no se les explica el objetivo del ejercicio, llegan incluso a pensar que se trata de una broma.

4. *Ejercicios de anticipación/intuición*. En la interpretación consecutiva, pero sobre todo en la simultánea, poder anticiparse al orador o intuir lo que éste va a decir puede convertirse en un recurso «salvador», sobre todo si el ritmo de la interpretación es difícil de seguir.

Se reparte boca abajo un texto de unas 250 palabras del que previamente habremos suprimido 20 elementos (el número lógicamente es variable en función del objetivo del docente). En el hueco dejado por cada elemento

suprimido, habremos incluido un número. Al decir «ya», los alumnos tendrán 10 segundos para leer por encima el texto. Transcurrido ese tiempo, deberán ponerlo de nuevo boca abajo. Cuando el docente vuelva a decir «ya», los alumnos empezarán a completar en voz alta los huecos del texto. De este modo, cuando el alumno X, haya completado el primer hueco, toda la clase deberá pasar al hueco dos y tratar de completarlo con la mayor velocidad, pero también coherencia, posible y así sucesivamente. El ejercicio tiene muchas ventajas. Fomenta el sentido de la responsabilidad de lo que se dice, tan importante en interpretación, pues cuando ya se ha lanzado una propuesta para un hueco determinado, sea o no un dislate, ya no se puede volver a ese hueco hasta la corrección. Además, elegir tal o cual hueco en función de los objetivos que desee alcanzar el docente puede ayudar a medir y potenciar no sólo la competencia lingüística del alumno, sino también su competencia cultural, entre otras. Pasado algún tiempo, este ejercicio se puede plantear oralmente (los alumnos escuchan el discurso y completan los huecos. No disponen de la versión escrita del discurso), aunque en éste caso las dificultades aumentan considerablemente.

5. *Ejercicios de improvisación/reacción.* La improvisación es esencial en interpretación. Improvisar no es realmente difícil, lo difícil es hacerlo con elegancia y sin que se note.

Se le da a cada alumno una hoja en la que figurarán dos datos: el tema del que cada uno deberá hablar y los elementos de conexión que deberán aparecer necesariamente en el discurso que va a improvisar. Así, podemos tener una ficha que contenga la siguiente información: *tema:* El hambre en el tercer mundo; *elementos de conexión:* en primer lugar + asimismo + por un lado + y más si tenemos en cuenta + por ello + en conclusión. Cada alumno tendrá un minuto para «preparar» su discurso (sin escribir nada), cuya duración no podrá ser inferior a tres minutos. El alumno empieza su intervención y, en mitad de la misma, el docente le muestra un cartel en el que figurará una frase hecha (o cualquier otro elemento que resulte pertinente de conformidad con los objetivos del docente). El alumno tendrá 10 segundos para «hacerle hueco» a dicha expresión en su discurso y que no se note que ese elemento no estaba previsto. Durante esos 10 segundos, el alumno no podrá, de ninguna manera, detener su enunciación. En la primera parte del ejercicio se potencia, sobre todo, la improvisación, mientras que desde el mismo momento en que se enseña el cartel, además de la improvisación, se fomenta la capacidad de reacción del alumno.

6. *Ejercicios de reformulación.* Los ejercicios de reformulación son extremadamente interesantes para concienciar al alumno de que la interpretación no supone una mera repetición automática de palabras, sino un proceso mucho más complejo e «inteligente» de búsqueda y restitución de un *vouloir dire* original.

El docente lee una primera vez un texto íntegramente. A continuación lo lee a fragmentos (más o menos largos, en función de los objetivos del docente). Cuando ha acabado de leer el fragmento, el docente dice cuál es la palabra o palabras por la que tiene que empezar la reformulación del alumno designado. Así, la reformulación de una frase como «Jane Bolin, primera juez negra de Estados Unidos, murió el pasado lunes en un hospital de Queens, en Nueva York» podría empezar por «En Nueva York...». El ejercicio contribuye, además,

a potenciar la memoria a corto plazo. La reformulación puede hacerse, en un primer momento de la formación, en la lengua de la enunciación original, en este caso español, y posteriormente en la otra lengua de trabajo, en nuestro caso, el francés.

7. *Ejercicios de ortofonía y dicción.* Esta categoría de ejercicios es bastante heterogénea. En ella incluimos ejercicios que ayudarán al intérprete a vocalizar mejor, a tener una mejor dicción, un mejor ritmo de enunciación, ejercicios que contribuirán a que pierda la vergüenza a hablar en público, a que sea capaz de comunicar con mayor precisión el sentimiento del orador, a que transmita tranquilidad durante su intervención, etc.

Para conseguir que el alumno vocalice mejor, se invita al alumno a que se ponga un tapón de corcho en la boca e intente leer un texto o contar una historia. A continuación, se le pide que vuelva a leer o a contar la historia sin corcho. Las mejoras en la vocalización son muy pronto visibles.

Con el fin de potenciar la correcta y precisa expresión de los sentimientos del orador, se reparte a cada alumno una cartulina boca abajo. En cada cartulina se escribe un sentimiento: rabia, enfado, alegría, decepción, indiferencia, etc. A continuación, se pide que cada alumno escriba una frase y el nombre de un compañero. Por ejemplo: Pedro escribe el nombre «María» y la frase «París es una las ciudades más mágicas de Europa». Entonces María se pone en pie, mira su cartulina y, sin mostrarla a sus compañeros, dice la frase con el sentimiento escrito en su cartulina. El alumno que acierte el sentimiento expresado por María deberá ponerse en pie y «representar» la frase que ella había escrito con el sentimiento que le tocó en suerte. Además de potenciar la capacidad de expresión y de comunicación, el ejercicio ayuda a que los alumnos pierdan la vergüenza o el miedo a hablar en público y controlen mucho mejor la tensión.

8. *Ejercicios para la gestión del décalage.* Tanto en interpretación simultánea como en interpretación consecutiva, existe un tiempo entre la percepción de la información original, su comprensión, su desverbalización y su restitución en lengua de llegada o su plasmación en notas para una restitución posterior (es el caso de la consecutiva). La tendencia natural del alumno es empezar a tomar notas maquinalmente (en la consecutiva) o empezar a interpretar simultáneamente desde que oyen el primer sonido. Para evitar estos comportamientos, altamente contraproducentes, se pueden realizar varios ejercicios.

Para la consecutiva y antes de explicar la toma de notas. El docente lee un texto de una extensión considerable. Y cada cierto tiempo, sin dejar de leer, dice «ahora» y 3 segundos más tarde dice «ya». Durante los 3 segundos que median entre el «ahora» y el «ya», los alumnos tienen derecho a realizar algunas anotaciones que les permitan recordar la historia a grandes rasgos. Posteriormente, el alumno restituirá la historia ayudándose, si lo necesita, de esos cuatro apuntes.

En el caso de la simultánea, se invita a los alumnos a entrar en las cabinas. El docente lee breves párrafos de un texto, en una primera fase, en lengua materna. Los alumnos deberán restituir también en lengua materna el mensaje contenido en el párrafo. La particularidad del ejercicio estriba en el hecho de que los alumnos sólo podrán hablar cuando el docente haga un gesto por el que se les dará permiso para hacerlo. Poco a poco, el docente irá alargando el tiempo que media entre el inicio de su intervención y el inicio de la restitución de sus

alumnos. Con ello conseguirá aumentar el tiempo de *décalage*, logrará acostumbrar a los alumnos a que hagan una escucha activa e inteligente y a que su restitución no sea una mera repetición de palabras, sino de ideas (gracias a la síntesis y a la reformulación).

9. *Ejercicios para potenciar la simultaneidad de operaciones*. La simultaneidad es una operación clave en la interpretación simultánea, sobre todo, pero también en la consecutiva, pues mientras tomamos notas seguimos escuchando el discurso.

Se reparten varias bolsitas entre los alumnos. Las bolsitas contendrán un número determinado de garbanzos (previamente el docente habrá contado los garbanzos de cada bolsa). Se leerá una historia y se pedirá a los alumnos que durante la lectura cuenten los garbanzos de sus bolsas. Al final del ejercicio, se preguntará a cada uno de los alumnos cuántos garbanzos contenía su bolsa y se comprobará si está en lo cierto. A continuación se pedirá a los alumnos que hayan contado bien los garbanzos de su bolsa que reproduzcan el resto la historia. Gracias a este ejercicio, se irá potenciando, poco a poco, la capacidad de hacer dos cosas al mismo tiempo con igual eficacia.

10. *Ejercicios para potenciar de dosificación del esfuerzo*. En el transcurso de una interpretación profesional, el intérprete pasa por varias fases: al principio está muy «fresco» y es capaz de afrontar casi cualquier reto, sin embargo después de un tiempo el rendimiento empieza a peligrar como consecuencia del cansancio, de la tensión, etc. El objetivo de este ejercicio es aumentar al máximo el umbral de cansancio del futuro intérprete.

Se prepara una lista con cien palabras (en lengua materna y extranjera) pertenecientes a diversos ámbitos y con un grado de especialización desigual. Se elige un candidato y se empiezan a leer, una tras otra, todas las palabras. El alumno deberá traducir cada una de las palabras de inmediato. El docente irá variando su ritmo de lectura (unas veces irá muy rápido y otras muy lento) de manera que el alumno se vea forzado a variar igualmente su ritmo de interpretación. Más que analizar el grado de precisión de los términos traducidos, lo realmente interesante es comprobar como poco a poco el alumno es capaz de traducir más palabras sin decir «ya no puedo más». Para que todos los alumnos se sientan partícipes del ejercicio, se les puede pedir previamente que cada uno de ellos prepare una lista y que ellos elijan al compañero al que desean «interrogar». También se les puede pedir que todos trabajen un mismo tema. Con ello, se ampliará el léxico de un ámbito concreto, se potenciará la memoria a largo plazo, la capacidad de reacción y se aumentará el umbral de cansancio.

Obviamente, los ejercicios que se pueden plantear ya sean puros (es decir, para potenciar una única capacidad) o mixtos⁷ (para potenciar varias capacidades) son innumerables. Consideramos que, además del desarrollo y potenciación de las capacidades mencionadas anteriormente, el mayor éxito de estos ejercicios estriba en la confianza y la tranquilidad con la que los alumnos afrontan posteriormente las asignaturas de interpretación y simultánea.

4. Conclusión

La formación del futuro intérprete debe tender al desarrollo de una serie de

⁷ Los ejercicios *traducción a vista* y *traducción a ojo* han demostrado ser dos de los mejores ejercicios mixtos por los muchos datos que nos aportan respecto de la evolución y desarrollo de las destrezas de los alumnos.

competencias específicas («las interpretativas»). Sin embargo, la tarea no es sencilla, pues tanto el docente como discente se enfrentan a tres «obstáculos»: a) las dificultades intrínsecas de la actividad interpretativa, b) las pocas horas semanales concedidas a la interpretación, c) el excesivo número de alumnos por clase y por docente.

Parece, pues, oportuno, cuando no necesario, crear una serie de «ejercicios previos» que contribuyan a que el futuro intérprete afronte con mayor seguridad las asignaturas de consecutiva y simultánea. El diseño, desarrollo y explotación de esos ejercicios se puede llevar a cabo, tal y como acabamos de ver, teniendo en cuenta las dificultades reales que los intérpretes profesionales deben afrontar en su quehacer cotidiano y secuenciándolas en función del perfil de los alumnos, de los objetivos perseguidos, de la metodología aplicada y del tiempo disponible. La correcta explotación de tales ejercicios hará que los futuros intérpretes desarrollen una serie de capacidades o destrezas que les ayudarán a salir de la gran mayoría de «atolladeros interpretativos». Por último, no podemos obviar las grandes ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías para la formación de futuros intérpretes. Efectivamente, hemos visto que, además de los ejercicios que se realizan durante las clases, los intérpretes en formación pueden seguir practicando en sus casas gracias a la plataforma multimedia⁸ para la docencia de la interpretación. Sin ser, en modo alguno, un sustituto del docente y de las clases presenciales, las cuales son absolutamente imprescindibles en la formación de intérpretes, esta herramienta (u otras similares) podría ser una de las soluciones para combatir el déficit que supone el no contar con suficientes horas de formación en los estudios de traducción y la masificación de las aulas o de los laboratorios de idiomas.

Bibliografía

- Hurtado, A. (2001). Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.
- Nolan, J. (2005). *Interpretation. Techniques and Exercises*. Toronto: Multilingual Matters.
- Seleskovitch, D. y M. Lederer (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. París: Didier Érudition.

⁸ En la dirección http://labidiomas1.ua.es/PROFESORES/M_Tolosa, podrán encontrar una serie de archivos multimedia en los que presentamos algunos de los ejercicios que los alumnos han venido realizando desde sus casas a lo largo de los últimos meses y que tienen como objetivo completar el trabajo realizado en clase. Actualmente, estamos preparando un trabajo en el que explicamos detalladamente el funcionamiento de la plataforma y las grandes ventajas que tiene para la docencia de la traducción y la interpretación.