

El diseño del aula/taller: una pieza clave en la dinámica del aprendizaje del intérprete de conferencias

Lourdes ARENCIBIA RODRÍGUEZ
Universidad de La Habana

Como citar este artículo:

ARENCIBIA RODRÍGUEZ, Lourdes (2003) «El diseño del aula/taller: una pieza clave en la dinámica del aprendizaje del intérprete de conferencias», en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 2, pp. 197-204. ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:
<http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_LAR_Disenio.pdf>.



El diseño del aula/taller: una pieza clave en la dinámica del aprendizaje del intérprete de conferencias

Lourdes Arencibia Rodríguez
Universidad de La Habana
lourdes@cubarte.cult.cu

Resumen

El trabajo parte de la noción admitida de aula/taller como actividad central de la formación práctica del intérprete de conferencias concebida para complementar y verificar los conceptos teóricos que el alumno adquiere en la disciplina de Traductología. Propone un diseño metodológico para la realización en colectivo de un programa orientado de interpretaciones graduadas por niveles de dificultad, de contenido multitemático encaminado a familiarizar al tallerista con las modalidades y técnicas de la interpretación de conferencias y concebido de forma altamente participativa con un alto valor pragmático. La autora hace hincapié en varios aspectos del tema cuales son:

- El trabajo organizativo del docente previo a la realización de las sesiones del taller con miras a ponerse en condiciones no sólo de alcanzar los objetivos trazados y los resultados esperados en el grupo sino de colmar al propio tiempo las expectativas individuales y grupales de los alumnos.
- A través de un enfoque interactivo de doble vector alumno/profesor, se plantean criterios de selección y rentabilidad de los materiales del taller en función de los nuevos tipos de situaciones comunicativas.
- Asimismo, se propone la optimización de las pruebas de aptitud, de dominio y de progresión en el desarrollo del trabajo del aula/taller.

En todos los puntos, la autora aborda diferentes enfoques y técnicas y diseña actividades encaminadas al objetivo de complementar y verificar a través de la práctica la formación teórica del intérprete de conferencias.

Antes de dar inicio al tema que me propongo introducir en este congreso fundacional, quiero agradecer a los colegas granadinos que con tanta eficiencia y sabiduría están llevando esta reunión por proporcionarme además de establecer un fructífero intercambio profesional, la oportunidad de visitar esta maravillosa ciudad.

Realmente debo confesarles que cuando supe de este importante evento, mi primer impulso fue abordar un tema que prácticamente está ocupando todo mi tiempo disponible para la investigación y que tiene que ver con la historia de la interpretación en América y con lo real en la maravilla de la comunicación en el Encuentro entre dos mundos. Así precisamente se llamará el libro a que dará lugar y que trata de situar, entre otras cosas, en su justo sitio, a los primeros intérpretes aborígenes, indianos o españoles, frailes o seculares del siglo XVI

Luego pensé que debía aprovechar mi estancia en España para completar mis apreciaciones y calzarlas mejor con documentos y testimonios que seguramente ni en mi tierra, ni en otras, iba a hallar para consulta y por ende, juzgué preferible no abordar el tema aquí ahora y profundizar un poco más, aprovechando que me encuentro «en el lugar en que se gestaron los hechos».

Como por demás, el asunto que he elegido se refiere a una aplicación práctica de los principios generales de la interpretación en el ámbito particular de un aula/taller, estimo que ha tenido una sabia ubicación en esta jornada porque me permite aprovechar el marco conceptual que ha quedado definido por los colegas que me han precedido para orientar la reflexión sobre la mejor manera de llevar a cabo esta experiencia sin menoscabar sus objetivos.

Antes de seguir adelante, me gustaría compartir con ustedes algunos comentarios. Lo primero que me salta a la vista al examinar la programación de este Congreso es que, si comparamos los temas que ocupaban hace algunos años -no tantos- en conferencias como ésta las comunicaciones de los ponentes .profesores o profesionales en ejercicio de la interpretación o ambas cosas- con los que se exponen en este evento de Granada , advertimos que hay un espacio incuestionablemente mayor dedicado a la didáctica y a los problemas de la interpretación en todas sus modalidades, lo cual no es ya una excepción, sino casi una constante en eventos similares, declarados no obstante como dedicados por igual a la Traducción y a la Interpretación

Esto no quiere decir ni remotamente que sobre la traducción esté dicho todo. Ni que se hayan agotado las comprobaciones, hallazgos, retos, sorpresas o curiosidades que nos suscita el estudio o la disección personal de las traducciones de obras y de temas que hacemos o enseñamos hacer, por la mucha sustancia que han dado a enfoques metodológicos, traductológicos, epocales, estilísticos, intertextuales, para calzar o impugnar cuanto sabemos o escuchamos decir a otros sobre esa actividad y orientar cotidianamente nuestras afinidades o distanciamientos con una línea teórica determinada.

Significa sencillamente que la interpretación se ha abierto caminos y conquistado espacios propios de reflexión en la realidad comunicativa moderna y que la demanda de profesionales que se hace sentir con fuerza creciente en este tipo particular de mediación nos compulsa a dar una mayor atención en los planes de estudios a una disciplina que, hasta ahora, ocupaba un segundo plano en las prioridades de la formación -o de lo que los docentes habíamos determinado como prioridades en la formación-, quizás con la prudencia y hasta con la inseguridad que los humanos solemos asociar a lo definidamente diverso de lo trillado. Es sin duda realista el criterio que aconseja observar el comportamiento del mercado y consecuentemente, de la oferta y la demanda de puestos de trabajo antes de decidir la introducción de un nuevo perfil en los planes de estudio de los centros docentes superiores. ¿Pero cuántos puestos de trabajo están disponibles para los físicos nucleares que egresan anualmente? En mi opinión, el análisis de las reservas que suscita la introducción de la interpretación como disciplina independiente en los planes de estudio de muchos centros superiores tiene además que ver con otros factores:

- si bien atañe a una actividad humana muy antigua, ha dado lugar a una disciplina nueva que involucra procesos aún parcialmente desconocidos;
- por consiguiente, se trata de una disciplina que no posee una larga tradición de enseñanza; 30 ó 40 años atrás, no cabía hablar de una didáctica de la interpretación;
- los soportes técnicos que calzan la docencia que, por demás, están sujetos a una acelerada y permanente evolución, requieren de una inversión inicial que no está al alcance de todos los centros, ni estuvieron disponibles en el mercado con la suficiente versatilidad – equipos de grabación y audio alámbricos, inalámbricos, conductores de fibra óptica, laboratorios, etc.
- la mayoría de los docentes/intérpretes no siempre estuvieron dispuestos a renunciar a su ejercicio y a su movilidad para dedicarse a la enseñanza. Porque, además, para que la dinámica de la profesión no choque con el envejecimiento de los programas no se trata del intérprete que pasa a ser docente, sino del docente que no deja de ser intérprete, para que su discurso en el aula no pierda contacto con las realidades del «mundo exterior»
- en la bibliografía disponible no suelen aparecer suficientemente explicitados separadamente no sólo los conceptos de traducción y de interpretación, sino lo que se espera de uno y otro profesional y lo que se espera de uno y otro formador.
- las situaciones comunicativas orales dan más lugar a la intervención de mediadores no profesionales

En consecuencia, era –o es– un hecho que aún hoy, salvo en las grandes escuelas e institutos de vocación declarada y espectro amplio: París, Ginebra, Georgetown, Trieste, Ottawa, Bruselas, Salamanca, por sólo citar algunas, con mención aparte para Granada que, por supuesto, se demarca como una de las pioneras en España, en las demás, recién ahora y todavía con cierta timidez, se aborda realmente la interpretación en todas sus facetas en un curriculum que dote a los egresados de varios niveles de competencia.

Cito el ejemplo de centros de estudios superiores de países hispanoparlantes de Europa y América Latina, sin excluir a Cuba, que es el ámbito académico en donde más me he movido fuera de mi país y allí, los institutos de Lenguas, en muchos casos adscritos a las Facultades de Filología, poseen departamentos fuertes, ofrecen Maestrías muy bien estructurados con una planta de profesores extraordinariamente sólida y capaz, en muchos casos egresados de las grandes escuelas, pero invariablemente volcados hacia la traducción. Y me atrevería casi a decir que este es también el caso de Estados Unidos a juzgar a lo que les he oído decir a algunas colegas norteamericanas cuando se refieren al tema. Las asignaturas de interpretación, casi siempre opcionales, y con muy

pocos créditos asignados, por lo regular, no van más allá de la consecutiva y dentro de ésta, casi exclusivamente abordan la toma de notas.

Desearía hacer un breve comentario sobre la toma de notas. Comparto abiertamente el criterio de la profesora Déjean Le Féal en cuanto al peso y lugar de la toma de notas en el aprendizaje de la consecutiva. Es indiscutible que la consecutiva es la antesala de la simultánea y que cuando el intérprete la domina, prácticamente sólo le resta asumir la escucha y comprensión en correspondencia con la nueva secuencia no fragmentada del original y ajustar la restitución a ese ritmo otro, también con una relación diferente de proximidad –y por qué no decir también, de complicidad– con sus usuarios en la fuente y en la meta. Pero es discutible que en todas las situaciones comunicativas en que se requiere la participación del consecutivo, éste pueda servirse de la toma de notas como un verdadero auxiliar. Tampoco me parece necesario utilizarla en el curriculum como mecanismo de entrenamiento de la memoria. Su incidencia en los procesos de comprensión y reelaboración nos suscita reservas muy fuertes para convertirnos en sus incondicionales, aún si no fuera más que para comprobar que las interrupciones que consiente un orador obedecen a un corte temático y argumental más que temporal.

Volviendo a la orientación de las escuelas, es preciso señalar que muchas de esas facultades disponen de excelentes laboratorios que sin embargo sólo se utilizan para aprender idiomas y los bancos de datos o las bibliotecas disponibles en los más modernos soportes no incluyen un archivo de discursos ni de videos que permitan recrear los ambientes de conferencias o de intercambios bilaterales orales. Y creo que esa es una situación bastante generalizada

El reto a nuestros institutos universitarios de Traducción durante años y su mayor conquista consistió en diversificarse hacia la traducción científico-técnica, la jurídica, los guiones cinematográficos e introducir la terminología. La interpretación como disciplina independiente se consideró pues, como una especie de engendro plagado de imperfecciones e indefiniciones de proceso y de pragmática.

¿Pero qué estaba pasando entonces fuera de los centros de estudio? Las nuevas tecnologías de la comunicación, la proliferación de eventos y situaciones dialógicas de todo tipo son moneda corriente en el mundo entero y alientan las aspiraciones de quienes miran hacia ese mercado de trabajo desprovistos de toda competencia real para desempeñarse con soltura en él aunque sean egresados a veces de las escuelas de traducción. Resultado: hay un *boom* en la demanda en los centros de estudios superiores a los que esta situación les ha agarrado «medio movidos». Porque los matriculados aspiran a tomar cursos cortos intensivos o remediales de a lo sumo cuatro semanas de tres horas diarias que los haga «intérpretes a la medida», en el más breve espacio de tiempo posible. Y aquí es donde entra a jugar de lleno un papel el aula/taller de interpretación y yo me pregunto ¿la ingeniería genética se estudia en un aula taller...?

En mi experiencia personal ¿qué características suelen tener los alumnos de estas aulas/talleres? Por lo regular son de tres tipos.

- Alumnos continuantes que proceden de los cursos de traducción y que, ora porque quieren explorar un campo novedoso y complementario por el que se sienten realmente atraídos, ora por curiosidad o porque les parece fácil adquirir los créditos, se inscriben en interpretación.
- Egresados de alguna otra carrera universitaria o enseñanza media o sencillamente personas con conocimiento de más de una lengua que aspiran a reciclarse lo más rápidamente posible en ese nuevo perfil o profesión o que se proponen vencer algún examen que les de acceso a un puesto de trabajo mejor remunerado o a una reconversión rápida.
- Egresados de las escuelas de traducción con algunas nociones de interpretación que aspiran a no perder contacto con la práctica de esa disciplina, o con las técnicas nuevas que se hayan introducido entretanto.

Obsérvese que esa «muestra poblacional» por tomar prestados términos estadísticos no suele ser exactamente en una buena proporción la que acude a las grandes escuelas para formarse en una carrera de varios años, sino la que por lo general, ya ha intervenido alguna que otra vez como mediadora ocasional en situaciones comunicativas interlingüísticas y busca perfeccionar sus prestaciones o «profesionalizarlas» de alguna manera. ¿La acoge o la rechaza las escuelas? Este es un tema polémico.

Una de mis preocupaciones al respecto tiene que ver con los requisitos de admisión. Estoy plenamente de acuerdo con la profesora Dejeán Le Féal sobre el punto. No sólo debe hacerse una prueba de nivel al ingreso, sino de aptitud, aunque esto no siempre es una exigencia en todos los centros. Es más, muchos institutos proscriben los «filtrajes» en la admisión.

A pesar de nuestro asombro y escepticismo como docentes académicos, esa muestra poblacional es más numerosa de lo que se suele creer y de no pasar por nuestras manos, va a incursionar de todas formas y consecuentemente a incidir de alguna manera en el mercado de la interpretación. A diario les vemos en las conversaciones de negocios, como intérpretes de tribunales, mediando en conflictos fronterizos, en empresas de turismo, en líneas aéreas, en ferias y presentaciones de productos comerciales, en la empresa telefónica como enlaces en conferencias de larga distancia, y no pocos usuarios acuden a ellos con tarifas menores. Es tarea entonces de los docentes concienciar a los centros académicos para que asuman este fenómeno a plena capacidad.

Huelga señalar que en esta modalidad de aula/taller se asumen además, riesgos derivados de la extensión, la calidad y la profundidad de los conocimientos transmitibles y entrenables en tan breve espacio y de sustrato tan heterogéneo donde la teoría, por ejemplo, sólo puede tomarse como referente, pero no como base. El peligro mayor es, desde luego, que los estudiantes egresen con una formación insuficiente y resulta indispensable entonces que el docente sea capaz de imprimirle una dinámica particular que no reste de ningún modo dignidad ni rigor a su tarea. Y para ello, el diseño curricular requiere algunas atenciones específicas.

Empecemos por recordar la noción admitida de aula/taller. Es la actividad eminentemente participativa y grupal que rige la formación práctica del

intérprete mediante la realización en colectivo de un programa de interpretaciones de contenido multitemático, graduadas con arreglo a diferentes niveles de dificultad y definido valor pragmático. Ahora bien, la mayoría de las comunicaciones que abordan el tema de la formación del intérprete suelen dedicar parte de su contenido a describir las competencias que debe tener el alumno o a describir el desarrollo del programa, su nivel teórico, sus objetivos generales. Y en sentido general, la mayoría de los profesores tienen definidos esos lineamientos y existe una bibliografía al respecto que ya se ha hecho copiosa y que está más o menos al alcance de los interesados.

Permítaseme colocarme esta vez en la posición del usuario, tanto del tallerista como de los centros que contratan los servicios del docente y hablar un poco de las competencias metodológicas del profesor y de las expectativas que su misión suscita. Y para ello regreso a la propuesta de definición del aula/taller para ir extrayendo de ella sus premisas como hacemos en la navegación Internet con el hipertexto. Hemos dicho que se trata de «una actividad eminentemente participativa y grupal que rige la formación práctica del intérprete» Ya las palabras «actividad», «participativa», «grupal», «formación» y «práctica» sugieren el dinamismo particular al hecho; son todas palabras que llevan implícita la idea de acción. El dinamismo y la versatilidad son, pues, constantes del aula/taller.

Pero, ¿quién o qué rige el taller? ¿el profesor, los alumnos, el decano, el director del centro? No. Es la actividad, la situación comunicativa que la genera, que orienta sus objetivos, sus exigencias, eso es lo que lo rige. Nosotros somos agentes, instrumentos. Nuestra enseñanza tiene que ponerse en función de esa situación, es un *savoir faire*. El contenido, los métodos y la formación del intérprete deben ser un reflejo, un ensayo general, una preparación para esa otra y verdadera actividad para la que lo estamos capacitando.

¿Qué se espera pues del profesor del aula taller? Que asuma su papel trazando anticipadamente su estrategia con la flexibilidad necesaria para modificar las tácticas cuando sea preciso. Toda acción debe responder a un objetivo. El centro del aula taller es el alumno. La experiencia nos indica que en un aula eminentemente práctica los talleristas aprenden más de sus propias intervenciones que de las del profesor sobre todo si éste no es hábil para vincularlas de manera inmediata a las situaciones particulares en que se confirman.

En el aula taller, teoría y práctica han de formar una unidad complementaria; por eso, con relación a la utilización autónoma de la teoría como base y no como referencia aplicada, mi recomendación en ese aspecto se remite al defecto tantas veces señalado y tan justamente rechazado por los alumnos de la ineficacia de la instrucción tradicional que gira en torno al monólogo teórico del profesor. La vectorialidad de las metas forman un *continuum* que va de la teoría a la práctica y de la confirmación a la reafirmación de la teoría.

No pocas veces habrá que personalizar el diseño del curso. Y a ello alude la parte de la definición atinente al «programa de interpretaciones de contenido multitemático, graduadas con arreglo a diferentes niveles de dificultad y definido valor pragmático». Ahí tiene cabida lo que hemos llamado «el diseño por tareas» encaminado a señalar a la atención de los talleristas las buenas y malas técnicas de abordar y resolver problemas puntuales. Por ejemplo: a la hora de

presentar los materiales sobre un mismo tema o abordaje convendrá hacerlo en forma consecutiva y secuenciada para fijar los conceptos básicos. Ello propicia que en presentaciones ulteriores del mismo problema, se necesite hacer hincapié sólo en elementos adicionales a menos que sea menester debatir alguna propuesta de restitución absolutamente contradictoria.

El diseño y la frecuencia de las comprobaciones es sumamente importante. Siempre convendrá programar para cada nuevo contenido una prueba de dominio, una prueba de aptitud y una prueba de progreso (con la utilización de cuestionarios orales o escritos en dependencia del resultado que se precise corroborar o fijar). De las respuestas que se obtienen de los talleristas en estos cuestionarios evaluativos bien aprovechados ulteriormente brinda una orientación –si bien aún precaria– par la investigación y una fuente referencial invalorable a disposición del docente que le permitirá ir ajustando y afinando el diseño de su taller.

Otro resultado no menos valioso de la pruebas de aptitud, de progreso y de dominio favorece el desarrollo en los talleristas de un espíritu crítico y auto-crítico sobre las prestaciones que será esencial para evaluar la calidad de su trabajo. Sobre el tema de la crítica de la traducción y de la interpretación queda mucho por decir. Es un hecho comprobado que casi no se desarrolla fuera del marco académico. El crítico profesional de traducciones con un perfil que se asimile al crítico de arte, de cine o de literatura no existe. En ninguna reseña de libros se hace crítica de la traducción obviando el hecho real de que fuera de su cultura de origen, la traducción de una obra se convierte en un original. Pero, aparte del revisor que ejerce la crítica editorialmente, nadie más, salvo el profesor y el traductor, analizan críticamente el resultado de la mediación.

Al intérprete le sucede algo parecido, pero diferente. Después que egresa de los cursos donde las evaluaciones sucesivas y las escuchas colectivas comentadas con valor de crítica eran su termómetro, tiene la oportunidad de ser enjuiciado únicamente cuando sale de su turno de cabina con la autoconciencia de su error –sentimiento que nunca lo abandona– y la apreciación de su «concabino». Por lo regular, de nadie más. Su original no lo está escuchando, por ende, no lo juzga; su empleador, no suele estar presente cuando media y sus usuarios, salvo que se trate de errores garrafales, suelen contentarse con un nivel de prestación que, por lo regular, es menos exigente del que se le aplicaba en el aula. El resultado no siempre es bueno. El sentido crítico se va perdiendo y se suele esconder tras el ego del intérprete a menos que se trate de alguien con un alto sentido de la responsabilidad.

Por demás, el error en interpretación, por su carácter aleatorio puede que no se repita y por su fugacidad puede que tampoco se compruebe. De manera que la necesidad de desarrollar ese sentido del rigor, y de alcanzar ese nivel de exigencia debe alentarse y promoverse como meta en el curso. Por demás, el profesor debe ser capaz de actuar como tutor para la formación individual. Para ello, además de ser un buen metodólogo y mejor intérprete debe ser un excelente psicólogo con miras a identificar los alumnos «difíciles» y valorar la mejor manera de sacarlos adelante, mantener un buen ambiente de aprendizaje y lograr que los talleristas se mantengan en todo momento no sólo estimulados,

sino interesados, alentar su participación en el debate que se lleve a cabo luego de cada interpretación y valorar la calidad de la restitución. Esta práctica cumple a su vez el objetivo de validar de conjunto el material seleccionado, y calibrar en qué medida satisface los requerimientos de cada situación comunicativa.

Conviene explotar todas las vías para motivar a los alumnos y que la interpretación, los «atrape» y los conquiste desde el primer momento –como suele ocurrir con la computación– de manera tal que puedan ir ganando paulatinamente confianza y seguridad en sí mismos. La selección de los materiales, siempre originales, ha de ser variada, la dosificación de las pausas y descansos efectiva, el contenido de los ejercicios y la alternancia de tareas para evitar la monotonía un desafío permanente a la iniciativa del docente.

No hay aprendizaje sin motivación. La motivación desaparece si el taller no crea una dinámica que evite el tedio de las largas horas de práctica, la tensión de los textos difíciles, de los oradores rápidos, de los temas áridos, de la densidad de cifras y de siglas, de los blancos de memoria, del desaliento de los días «torpes», del temor a no dar la talla, de la hostilidad y la chanza que provocan las «perlas».

Concluyo diciendo que el aula/taller puede ser –con limitaciones que sólo podrían resolverse en cursos de espectro más amplio– una oferta válida de adquisición de habilidades en la interpretación de conferencias para necesidades de actualización, o especialización en una temática determinada como, por ejemplo, la interpretación de tribunales. Muchas gracias.