

La enseñanza de la interpretación de conferencias
Anne Martin
Universidad de Granada

Introducción
Una breve historia
Los primeros cursos de formación
Factores que condicionan la aplicación de la metodología
Tipos de cursos de formación
Formación de pregrado
Formación de posgrado
Méritos relativos de los distintos modelos
Relación entre la traducción y la interpretación
La enseñanza de la interpretación consecutiva
Las teorías de interpretación y la pedagogía
Ejercicios prácticos: las fases del proceso y su automatización
Ejercicios de análisis y memoria
La toma de apuntes
La consecutiva interlingüística
Ejercicios de introducción a la interpretación simultánea
Ejercicios posteriores
Conclusiones

Introducción

La didáctica de la interpretación es evidentemente un tema de considerable envergadura y sobre el que existen numerosas publicaciones. Por ser éste el único trabajo del volumen que se refiere a la interpretación, no nos proponemos profundizar en una única faceta de la misma, sino abarcar una amplia gama de aspectos, aunque sea someramente. De acuerdo con este propósito, trataremos en primer lugar algunos aspectos generales sobre los inicios de la enseñanza de la interpretación y su organización académica, para luego pasar a considerar algunas cuestiones de metodología. Finalmente, en términos más concretos, esbozaremos algunos de los ejercicios prácticos que se suelen emplear en la enseñanza de la interpretación tanto consecutiva como simultánea.

En primer lugar, es necesario especificar que este estudio versa fundamentalmente sobre la interpretación de conferencia. Sin embargo, ésta no es el único tipo de interpretación profesional. No debemos olvidar la interpretación ante los tribunales, así como la interpretación «comunitaria» o community interpreting, y la interpretación de acompañamiento. Todos estos tipos de interpretación tienen rasgos en común en cuanto al proceso comunicativo, y de hecho, algunos de los ejercicios esbozados en la segunda parte de este trabajo sirven como introducción a todos ellos. Sin embargo, cada tipo requiere una enseñanza adaptada a los objetivos marcados por la actividad profesional que el intérprete estará llamado a desempeñar.

Una breve historia

La interpretación de conferencia es probablemente la modalidad de interpretación más conocida por el público general, posiblemente en razón de su utilización por parte de las organizaciones internacionales, y más recientemente por los medios de comunicación. Aunque la interpretación es una de las profesiones más antiguas del mundo, la profesión específica de intérprete de conferencia tal y como se entiende hoy en día sólo se remonta a los primeros años de este siglo, y la organización de su enseñanza como disciplina académica es aún más reciente. Hasta 1945 la forma de interpretación utilizada en las reuniones internacionales era la consecutiva, no utilizándose la interpretación simultánea con éxito hasta la celebración de los juicios de Nüremberg que siguieron a la Segunda Guerra Mundial (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia, 1992:4). Dicha modalidad se institucionalizó al crearse la ONU, poco tiempo después (Bowen, D. y M.:1984).

Los primeros cursos de formación

Al comprobar que esta modalidad de interpretación permitía una comunicación más ágil, y al multiplicarse los idiomas de trabajo, se empezó a perfilar una demanda cada vez mayor de intérpretes profesionales capaces de responder eficazmente a las necesidades de las relaciones internacionales del mundo de la posguerra. Este auge de la profesión dejó patente la necesidad de una formación sistematizada, lo cual llevó a la implantación de cursos de interpretación en la Universidad de Ginebra (I'É.T.I.) así como en la Universidad de la Sorbona en París (I'É.S.I.T.), centros que siguen disfrutando de un merecido prestigio en la actualidad. Posteriormente, en 1964 (Van Hoof-Haferkamp, 1989), la Comisión de las Comunidades Europeas inició su propio programa para la formación de intérpretes, con el propósito de satisfacer su creciente demanda en las

lenguas oficiales de la Comunidad. Así pues, se ve que en sus inicios, la formación de intérpretes estaba estrechamente vinculada a las necesidades de las organizaciones internacionales.

A partir de los años sesenta y setenta, numerosos centros en muchos países iniciaron cursos de formación para intérpretes, de forma que el panorama de hoy es bastante variado.

Ante este auge de escuelas que aparentemente prometían formar intérpretes a granel, la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC), creada en 1953, inició la publicación de una guía de centros que ofrecen cursos de interpretación, además de una lista de recomendaciones encaminadas a mantener un nivel académico juzgado aceptable por dicha asociación.

Factores que condicionan la aplicación de la metodología

Como ya hemos mencionado, hoy en día existe un panorama amplísimo de cursos con numerosas variedades y tipos de formación. Es necesario señalar que la forma de enseñar la interpretación depende en ocasiones de factores no necesariamente académicos. Se ve condicionada por factores administrativos, tales como los requisitos de ingreso al curso o carrera en cuestión (incluso la existencia o no de dichos requisitos), las características del sistema educativo en el que se encuentra inmerso el curso o carrera, así como de factores pragmáticos como las perspectivas laborales, es decir el tipo de mercado al que irán destinados la mayoría de los graduados, y los equipos técnicos disponibles. Evidentemente la situación pedagógica cambia en función de estas variables, no pudiéndose aplicar la metodología de la misma manera en un curso intensivo de posgrado que en una licenciatura con especialización en interpretación, ni tampoco con estudiantes cuyo destino será un organismo internacional que con estudiantes cuyo destino será el mercado privado nacional. Estas situaciones divergentes no siempre han tenido cabida en las teorías algo normativas que han predominado en la enseñanza de la interpretación.

A pesar de estas diferencias, sin embargo, existen ciertos denominadores comunes que son insoslayables, principalmente relacionados con la selección de los estudiantes a la hora de iniciar su formación en interpretación. A estas alturas resulta axiomático afirmar la imprescindible necesidad de que el estudiante tenga un excelente dominio de sus lenguas de trabajo, incluyendo la lengua materna, así como cierto grado de cultura general o, cuando menos, curiosidad intelectual.

Tipos de cursos de formación

Varios autores han intentado catalogar los cursos de formación para intérpretes, pero resulta muy difícil elaborar un modelo que incluya todas las variedades existentes. Sin embargo, procuraremos señalar algunas tendencias generales.

La primera división que se impone es entre cursos de licenciatura o similar por un lado (es decir, de pregrado), y cursos de posgrado, por otro.

Formación de pregrado

Entre las licenciaturas que ofrecen la posibilidad de especializarse en interpretación existen múltiples modelos. Quizás se podría distinguir entre aquéllos que incluyen la interpretación conjuntamente con la traducción como módulo seguido por todos los estudiantes, al margen de sus aptitudes y preferencias, y aquéllos que incluyen la interpretación como especialidad posterior o separada de la traducción, a la cual se accede después de superar un examen específico. En el primer caso, en el que la interpretación es obligatoria para todos los estudiantes, exigir como objetivo pedagógico la obtención de un nivel profesional resulta difícil, cuando no totalmente imposible. Asimismo, resulta complicado hablar de estrategias pedagógicas en este tipo de sistema, porque dichas enseñanzas están condicionadas por múltiples factores distintos, según el sistema en el que se encuentran inmersas. Existe una gran variedad de voluntades y objetivos entre los estudiantes, que puede ir desde la dedicación y el interés (que no necesariamente se verán colmados en este tipo de entorno pedagógico) hasta una falta de motivación e incluso pánico y terror a la asignatura. Este tipo de sistema es el que imperaba en España en algunas de las desaparecidas Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación en el contexto de la Diplomatura en Traducción e Interpretación. Desgraciadamente, y contrario a la opinión de la mayoría de los docentes encargados de dichas enseñanzas, la nueva Licenciatura en Traducción e Interpretación (B.O.E. 23 de junio de 1993) también incluye entre sus materias obligatorias troncales de segundo ciclo a dos asignaturas denominadas Técnicas de interpretación consecutiva y Técnicas de interpretación simultánea de ochenta horas cada una.

Aunque en principio no nos parece aconsejable esta obligatoriedad de la interpretación para todos los estudiantes, cabe señalar que posiblemente este sistema resulte más

factible en países como el Reino Unido en los que el ingreso a la universidad es bastante selectivo y los grupos son más reducidos. En España, sin embargo, el sistema universitario no reúne estas condiciones.

Siguiendo dentro del marco de estudios de licenciatura, el segundo modelo, que Renfer (1992:175) llama el two tier model, es quizá el más difundido, siendo el que se sigue en las Universidades de Zurich y Ginebra en Suiza, así como en numerosas universidades belgas. La especialización en interpretación tiene una duración de uno o dos años, previa aprobación de una prueba de acceso específica. Se realiza al término de los tres o cuatro primeros años de la carrera, los cuales se dedican al estudio de la traducción junto con otras disciplinas tales como economía, política y civilización. Es el modelo que nos gustaría ver implantado en las facultades españolas, y al que nos hemos querido acercar de alguna manera en la Universidad de Granada al ofertar 400 horas de especialización optativa en interpretación de conferencia durante el último curso de la carrera. Es de señalar que el acceso a dicha especialización se regula por una prueba de aptitud específica, pero que los resultados de momento sólo son orientativos y no vinculantes para el estudiante.

Formación de posgrado

Los cursos de posgrado en interpretación pueden dividirse en dos categorías básicas: por una parte, los que se cursan en instituciones universitarias tales como la Sorbona, la Universidad de Westminster (Reino Unido), y la Universidad de La Laguna (España) y, por otra parte, los que ofrecen las organizaciones internacionales que desean formar sus propios intérpretes, siendo pionero de este último modelo el Servicio Común de Interpretación de Conferencia de la Comisión de las Comunidades Europeas. Tener una licenciatura en cualquier disciplina así como un dominio excelente de los idiomas de trabajo suelen ser los requisitos para acceder a este tipo de curso de formación. Se estima que el hecho de tener una licenciatura en cualquier disciplina ofrece unas garantías de la madurez intelectual y de la cultura general necesarias para que los candidatos tengan el máximo de receptividad a las enseñanzas de interpretación.

Méritos relativos de los distintos modelos

Cada uno de estos modelos tiene sus ventajas y desventajas. Señala Renfer (1992:183) que en una organización internacional la formación recibida es muy práctica: se imparte en la sede de la organización, lo cual posibilita el acceso a las reuniones celebradas allí para poder observar el trabajo de intérpretes experimentados. Normalmente existe, si no una promesa, por lo menos una probabilidad de contratación después del periodo de

formación, lo cual significa una motivación poderosa para los participantes, y lógicamente repercute en el proceso de aprendizaje. En cuanto a las desventajas, Renfer (1992:183), refiriéndose a la formación de posgrado en general, señala que, al ser tan intensiva en cuanto a la práctica de la interpretación, deja poco tiempo para un conocimiento más profundo del proceso traductor entendido en su sentido amplio, así como para los background studies, y otros aspectos de interés para el intérprete, tales como la terminología. Si los estudiantes proceden de una carrera de pregrado en traducción y/o interpretación, estas parcelas están cubiertas, pero, si no es así, puede acarrear problemas. En suma, los estudiantes pueden no tener sensibilidad hacia los problemas de transferencia interlingüística y cultural. Este mismo autor, cuya experiencia didáctica abarca tanto una licenciatura del two tier system como un posgrado al que acceden licenciados de otras disciplinas, afirma que éstos últimos: «lack a broad background, a sense for topical issues and the skills of efficiently and rapidly familiarizing themselves with new subject matter.» (1992:183). El conocimiento especializado adquirido durante la licenciatura en otra disciplina no compensa las lagunas de «basic and background knowledge» (1992:183).

En las licenciaturas del two tier system se obvia este problema, puesto que los estudiantes ya han pasado por tres o cuatro años de estudios que les han familiarizado con las teorías de traducción, la terminología, la lexicografía, la ética profesional, y otros temas afines. Parecería que ambos modelos tienen distintas ventajas y resulta difícil afirmar que uno sea mejor que el otro. Renfer (1992:184) estima que el estudiante con conocimientos previos de traducción tiene cierta ventaja con respecto a los que proceden de otros campos del saber, aunque esta opinión no la comparten todos los autores.

En todo caso, cualquiera que sea el modelo de curso, existen ciertos requisitos previos imprescindibles para poder iniciar el aprendizaje de las técnicas de interpretación como, por ejemplo, la capacidad lingüística y conceptual del aspirante, puntos sobre los que todos los autores parecen estar de acuerdo.

Relación entre la traducción y la interpretación

Estas consideraciones nos llevan a mencionar la relación que se percibe entre la traducción y la interpretación, y sus implicaciones para la enseñanza de ésta última. Mientras que Herbert (1952:6), Seleskovitch (1968:26) y hasta cierto punto, Gile (1995:32) ven poca relación entre las dos actividades, otros autores como Harris (1981:158) y más recientemente, Pöchhacker (1992:213) piensan que estas dos actividades tienen más puntos en común de lo que tradicionalmente se ha afirmado,

opinión que compartimos. La nueva disciplina de Translation Studies, que abarca tanto la traducción como la interpretación, viene a confirmar esta tendencia (Kurz, 1992:247).

Debido a la naturaleza de nuestra experiencia pedagógica personal, una parte importante de la metodología que hemos desarrollado se ha visto condicionada por el grado de formación previa en traducción que tenían los estudiantes. Este enfoque busca aprovechar el bagaje de los estudiantes en cuanto a su conocimiento del proceso de traducción y de comunicación, para comparar ciertos aspectos de la traducción con los de la interpretación y señalar las diferencias y las similitudes (Padilla y Martin 1992:195). En nuestra experiencia, las similitudes entre la naturaleza de las dos operaciones son tales que constituyen una base sólida que permite explorar sistemáticamente las diferencias. Esta base consta fundamentalmente de un entendimiento de los procesos de comunicación interlingüística, adquirido durante los estudios de traducción y que condiciona la actitud del estudiante hacia la misma.

La enseñanza de la interpretación consecutiva

En numerosos centros se dedica considerable atención a la enseñanza de la interpretación consecutiva, incluso aplicando una pedagogía que consiste en enseñar primero esta modalidad y condicionar el paso del estudiante a la enseñanza de la simultánea por su éxito en la consecutiva. Si, como dice Weber (1989:162), un 98% del trabajo del intérprete se realiza en simultánea, cabe interrogarse sobre las motivaciones que subyacen este enfoque metodológico.

Evidentemente existe una necesidad laboral: el 98% es un promedio y aunque la interpretación consecutiva no se realiza tanto como la simultánea a nivel profesional, no ha desaparecido del todo y su mayor o menor difusión varía según el mercado de trabajo. Sin embargo, los requisitos del mercado sólo justificarían la necesidad de enseñar la interpretación consecutiva, pero no necesariamente su introducción antes que la simultánea. Este último enfoque sin duda se debe al hecho de que la *théorie du sens*, de gran influencia dentro del mundo de la interpretación, preconiza este sistema al considerar que la consecutiva es simplemente un primer paso en el aprendizaje de la simultánea (Seleskovitch y Lederer 1989:126). Cabe añadir además una razón de índole práctica, a saber, que las organizaciones e instituciones internacionales suelen incluir una prueba eliminatoria de interpretación consecutiva en sus concursos de contratación de personal. Por tanto, no es de extrañar que tantos centros de formación sigan este sistema. Por nuestra parte, aunque no estamos del todo de acuerdo con algunos de los preceptos de la *théorie du sens*, también estimamos que existen ciertas ventajas en anteponer el aprendizaje de la consecutiva al de la simultánea. Estas ventajas son similares a las que se

derivan de anteponer la enseñanza de la traducción a la de la interpretación. Consideramos que el aprendizaje de la consecutiva se puede parcelar de forma que cada técnica se adquiriera por separado, casi a cámara lenta, proceso que si bien es posible en el aprendizaje de la simultánea, no resulta tan evidente. Las operaciones mentales que entran en juego parecen realizarse de forma más consciente en la interpretación consecutiva y, si no más lentamente que en la simultánea, por lo menos a un ritmo que marca el intérprete y no a un ritmo impuesto por el orador. En nuestra experiencia la toma de conciencia de las distintas fases de la comunicación que experimenta el estudiante durante el aprendizaje de la consecutiva ayuda a preparar el terreno para el aprendizaje de la simultánea.

El estudiante parece tomar mayor conciencia del proceso de comunicación precisamente porque el ritmo de trabajo lo controla él y no se le impone desde fuera. En nuestra experiencia, uno de los mayores problemas del aprendizaje de la simultánea es la sensación de pérdida de control que experimenta el principiante, al verse obligado a realizar actividades aparentemente antinaturales, tales como hablar y escuchar a la vez, a un ritmo impuesto por una fuente externa. Esta sensación de pérdida de control a menudo lleva al estudiante a abandonar cualquier intento de análisis o comprensión, recurriendo a la interpretación palabra por palabra, perdiendo de vista el proceso de comunicación y dando como resultado una versión incoherente.

Las teorías de interpretación y la pedagogía

Nos hemos referido varias veces a la gran influencia de la *théorie du sens* dentro del mundo de la interpretación, tanto como explicación del proceso en sí como base de su pedagogía. Esta teoría se asocia principalmente con D. Seleskovitch y M. Lederer de l'E.S.I.T. en la Universidad de la Sorbona. En sus inicios, esta teoría significaba un novedoso rechazo de las rígidas equivalencias lingüísticas que caracterizaban algunas teorías de la traducción en aquella época. Sin embargo, su aplicación a la pedagogía se ha derivado en una serie de normas preceptivas, algunas de las cuales resultan poco flexibles y difíciles de aplicar en la práctica cuando no se trata de un entorno de posgrado con estudiantes destinados al mercado mayoritario de los organismos internacionales.

Durante los últimos años, sin embargo, otras teorías han aparecido que implícita o explícitamente cuestionan la base científica de algunas de las premisas de la *théorie du*

sens. Nos referimos concretamente al modelo de esfuerzo de D. Gile (1985; 1992:191; 1995:81-116), la investigación sobre neurofisiología y neuropsicología llevada a cabo fundamentalmente en Trieste (Gran y Viezzi, 1995), así como el interesante trabajo de F. Pöchhacker (1992:213) en su intento de aplicar la skopostheorie de Hans Vermeer a la interpretación. Sin embargo, las múltiples implicaciones pedagógicas de estas teorías todavía no se han hecho sentir con fuerza. Inevitablemente ciertas prácticas pedagógicas no cuestionadas en el pasado deberían verse modificadas de acuerdo con los resultados de estas recientes investigaciones.

Ejercicios prácticos: las fases del proceso y su automatización

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas arriba, ahora entramos en algunos de los detalles más prácticos de la enseñanza de la interpretación. Como ya hemos apuntado, y de acuerdo con Wilhelm Weber (1989:162) e Ine Mary Van Dam (1989:167), ambos del Monterey Institute of International Studies en California, estimamos que se trata de enseñar una serie de técnicas o skills que no son lingüísticas propiamente dichas, y que se pueden aprender y perfeccionar por separado para luego pasar a su realización en combinación las unas con las otras, y posteriormente su aplicación a una situación específica de interpretación. Weber (1989:162) estima que, al igual que ocurre con la práctica de un deporte difícil, existe cierto número de acciones que se pueden automatizar, liberando la concentración para aquellos aspectos de la actividad que se resisten a la automatización. Asimismo, ambos autores afirman (Weber, 1989:162; Van Dam, 1989:168-9) que esta automatización de ciertas tareas por parte del cerebro sólo puede conseguirse a través de largas horas de práctica o entrenamiento en condiciones simuladas. Weber (1989:163) distingue cinco fases en la interpretación consecutiva:

1. Oír
2. Escuchar
3. Analizar
4. Memorizar y/o tomar apuntes
5. reformular

Estima que las técnicas requeridas para realizar la mayoría de estas cinco fases se pueden automatizar. Así, la capacidad para oír es una capacidad automática de por sí, lo cual contrasta con la capacidad para escuchar, y sobre todo de escuchar de la forma necesaria para la interpretación. Se trata de una escucha selectiva, centrada en el fondo y no en la forma de la alocución, lo cual permite al intérprete seguir el hilo de un argumento, separando las ideas principales de las ideas secundarias. Esta forma activa de escuchar, la cual contrasta con la forma pasiva que es más habitual en la vida diaria, está

estrechamente relacionada con la tercera fase de Weber, que consiste en analizar, es decir comprender el contenido conceptual y su interrelación con otros contenidos conceptuales. Según Weber, esta fase es la más difícil de automatizar, puesto que la facilidad para hacerlo y la forma en la que se hace dependen de la capacidad innata para pensar de forma analítica, así como de la formación recibida en este sentido durante los primeros años de la vida. Además, influyen otras variables tales como el tema tratado, la manera de expresarse del orador etc. Por eso, este autor considera que el proceso no es de naturaleza repetitiva, y por tanto, como hemos dicho, muy difícil de automatizar. En cuanto a la fase de memorización o toma de apuntes, Weber estima que, a pesar de que aparentemente implica una elección activa por parte del intérprete, una vez que ha dominado la técnica de la toma de apuntes, esta fase también se puede automatizar en gran medida. En cuanto a la última fase, es decir, la de la reformulación, es obvio que si las demás fases se han realizado correctamente, ésta debe ser la más fácil. Para que así sea, el intérprete debe dominar las técnicas de oratoria.

Ejercicios de análisis y memoria

Siguiendo el método de Weber, cada una de estas aptitudes se practica por separado a nivel monolingüe para luego realizarse conjuntamente y de forma interlingüística. En la práctica, varias de las aptitudes se pueden adquirir mediante el mismo tipo de ejercicio. Por ejemplo, en un primer momento se pide a los estudiantes que preparen una exposición corta, de entre uno y dos minutos, sobre un tema asequible, tal como su ciudad natal, y que lo expongan delante de los demás compañeros con la ayuda de algunas notas si así lo desean. Los demás deben escuchar y, sin tomar apuntes, posteriormente restituir el contenido de la exposición inicial. Acto seguido, habrá un debate en el que todos los participantes, guiados y animados por el profesor, comentan lo ocurrido. El orador original comenta la «interpretación» de su exposición, el «intérprete» da su impresión de la exposición original, al tiempo que comenta su propia actuación, como también lo hacen los demás integrantes de la clase. Este ejercicio se repite durante varias sesiones, y la complejidad de la temática de las exposiciones va en aumento. Por ejemplo se pasa de descripciones sencillas de una ciudad a argumentos o a descripciones algo técnicas de alguna actividad, hobby o proceso que no necesariamente forma parte de la experiencia vital de los demás estudiantes. A medida que aumenta la complejidad de los temas tratados, también aumenta la duración de la exposición. Este tipo de ejercicio ayuda a preparar al estudiante para hablar en público, concienciándole de los posibles problemas que esto conlleva. Por supuesto, se complementa esta fase con información teórica sobre la oratoria pública, y otros ejercicios tales como el análisis de intervenciones orales auténticas grabadas en vídeo, así como la potenciación de la lengua materna mediante ejercicios de sinonimia, antonimia y fluidez en general. Este mismo ejercicio ayuda a potenciar al mismo tiempo la capacidad para escuchar, analizar y memorizar. En este sentido, los comentarios posteriores al ejercicio son de suma importancia, puesto que en muchas ocasiones contribuyen a descubrir por qué determinados aspectos de la exposición original se han retenido y otros no. Asimismo

durante esta fase se realizan ejercicios complementarios de memorización y asociación, al tiempo que se habla de la memoria y la concentración. Como ya se ha señalado, en esta fase todavía no se permite la toma de apuntes. Es de capital importancia que el estudiante empiece a entender cómo funciona su memoria antes de pasar al aprendizaje de la toma de apuntes. Sólo de esta manera sabrá qué apuntes debe tomar para que realmente le sirvan como apoyo a la memoria y no se conviertan en un obstáculo a superar.

La toma de apuntes

La adquisición de la técnica de toma de apuntes parece una de las fases más delicadas del proceso de aprendizaje de la interpretación consecutiva. Si la toma de apuntes se introduce demasiado pronto, en muchas ocasiones se percibe como una manera de obviar el proceso de escucha activa y análisis. El estudiante tiende a querer «tomar todo el discurso», como si de un dictado se tratase, lo cual repercute negativamente en el proceso de análisis y en última instancia en el proceso de reformulación. Los apuntes deben servir de apoyo o ayuda para la memoria a corto plazo, pero no pueden ser un sustituto para las etapas de análisis y memorización. Teniendo en cuenta estos principios, cuando el estudiante empieza a familiarizarse con la forma en la que funciona su memoria, y a dominar las etapas de escucha, análisis y memorización, se puede añadir el aprendizaje de la toma de apuntes. En primer lugar, se sigue prohibiendo la toma de apuntes durante la escucha de la exposición, pero se permite que el estudiante tome algunos breves apuntes inmediatamente después de dicha escucha. Paulatinamente se va permitiendo la toma de apuntes durante la presentación de la exposición. Evidentemente durante esta fase hay que familiarizar al estudiante con los principios básicos, tales como la claridad, la distribución, los enlaces, las abreviaturas, así como ofrecer ejemplos de algunos símbolos. Sin embargo, es necesario subrayar que en ningún caso se debería imponer un esquema «hecho» para la toma de apuntes. Los apuntes que toma un intérprete dependen de factores personales, tales como la particular manera en la que funciona la memoria de cada uno, así como de múltiples factores externos como el tema tratado, la forma de hablar del orador, y hasta el grado de estrés de la situación concreta. Hay que proporcionar las ideas generales, las posibilidades, y luego propiciar que cada estudiante desarrolle su propio sistema personal. Aún teniendo en cuenta estos factores, existen múltiples peligros a la hora de introducir la toma de apuntes. Existe una tendencia de querer utilizar muchos símbolos, convirtiendo los apuntes en una especie de jeroglífico que hay que descifrar, lo cual evidentemente no favorece el proceso de interpretación, sino todo lo contrario. Bajo ninguna circunstancia se debe presentar la toma de apuntes como un fin en sí, sino en todo momento como eslabón de una cadena de actividades y una ayuda para la memoria a la hora de reformular el discurso.

En el momento en que los estudiantes empiezan a ser incapaces de «descifrar» sus apuntes, es hora de volver a su prohibición total o parcial.

La consecutiva interlingüística

Una vez que todas las técnicas se han introducido y se han practicado suficientemente, el estudiante estará en condiciones de enfrentarse con la consecutiva interlingüística. Por supuesto que esto conlleva otros problemas, tales como la transposición cultural, la interferencia lingüística, la comprensión, que la falta de espacio y los objetivos marcados al principio de esta ponencia nos impiden tratar aquí. Basta con apuntar que estos problemas se pueden abarcar de forma más racional si las demás técnicas, esencialmente no lingüísticas, ya han sido dominadas. Además, al dividir todo el proceso de aprendizaje en distintos componentes, el estudiante entiende mejor la naturaleza de dicho proceso, así como lo que se espera de él. Si en algún momento surgen problemas, es más fácil buscar la causa si ya hemos dividido el proceso en sus partes componentes.

Ejercicios de introducción a la interpretación simultánea

Este mismo enfoque de skills acquisition propugnado por el Monterey Institute se puede aplicar a la enseñanza de la simultánea, lo cual pasaremos a tratar brevemente ahora. El profesor, otra vez más, divide la actividad en determinadas tareas, a realizar y dominar por separado, antes de realizarse conjuntamente. Como ya señalamos arriba, quizás el aspecto más antinatural de la interpretación simultánea para el principiante es la necesidad de hablar y escuchar a la vez. En este sentido, existen varios ejercicios introductorios que ayudan a experimentar esta sensación de dividir la concentración, tales como escuchar una narración mientras se cuenta hasta cien, o recitar un poema conocido al tiempo que se escucha el discurso, discurso que se restituye posteriormente en el mismo idioma. Uno de los ejercicios más polémicos en este sentido es el llamado shadowing, que consiste en repetir un discurso de forma simultánea en el mismo idioma, usando las mismas palabras. Varios autores han cuestionado la utilidad de shadowing como ejercicio introductorio a la interpretación simultánea (Van Dam, 1989:6; Kurz, 1992:248) y los partidarios de la *théorie du sens* (Seleskovitch y Lederer, 1989:168), lo han rechazado totalmente, al razonar que si la interpretación simultánea consiste en desverbalizar el original, este ejercicio sólo puede promover hábitos indeseables entre los estudiantes de interpretación al centrar su atención en la palabra y no en la idea comunicada. Otros autores, sin embargo, (Schweda Nicholson, 1990:33; Lambert, 1988:379, 1992:20) estiman que el proceso de shadowing ayuda al estudiante durante las fases iniciales a manejar la técnica de escuchar y hablar a la vez, así como le acostumbra a seguir un ritmo marcado por una fuente externa.

Sea como fuere, una vez que el estudiante se ha familiarizado con estas sensaciones de escuchar y hablar a la vez y trabajar a un ritmo marcado por una fuente externa, se puede introducir el aspecto interlingüístico.

Ine Mary Van Dam (1989:168) mantiene que una aptitud sólo se adquiere si se experimenta la sensación de cómo se realiza. En este sentido, sugiere que para que esta sensación se pueda experimentar en una etapa temprana de la enseñanza, es necesario crear condiciones artificiales que poco a poco se modifican, retirando los elementos de apoyo, conforme el estudiante adquiere un dominio de la técnica en cuestión. Sugiere varios ejercicios para la introducción de la interpretación simultánea, que nosotros hemos encontrado útiles, una vez superada esta primera fase. Para que el estudiante en esta fase inicial experimente la sensación de escuchar en un idioma y restituir en otro, es preferible que conozca el discurso de antemano. En este sentido, es útil interpretar este mismo discurso en consecutiva antes de hacerlo en simultánea, o por lo menos de escuchar el discurso y comentarlo conjuntamente antes de realizar su interpretación.

Asimismo, en todas las clases de interpretación, debería existir un periodo de movilización del conocimiento del estudiante sobre el tema a tratar, antes de oír el discurso, durante el cual los estudiantes sugerirán los conceptos que podrían surgir.

Ejercicios posteriores

Posteriormente, ya en la cabina, se realiza lo que Van Dam (1989:170) denomina distance exercise, cuyo objetivo es evitar que el estudiante siga ciegamente y demasiado de cerca al orador, asegurándose de que mantenga suficiente distancia como para poder entender el significado de la unidad a interpretar. Este ejercicio consta de tres fases. Durante la primera fase, el profesor/orador deja una pausa después de cada idea, para que el estudiante lo interprete. Esta fase se parece a una interpretación consecutiva pero sin la toma de notas. La segunda fase consiste en iniciar la enunciación de la siguiente idea cuando el estudiante está a mitad de la interpretación de la idea precedente, y la tercera fase consiste en cerrar la brecha totalmente con lo cual el estudiante está realizando efectivamente una interpretación simultánea, aunque en condiciones artificiales. Paulatinamente se quitan los elementos de apoyo, tales como el conocimiento previo del texto, y se aumenta la velocidad de la presentación así como su complejidad.

Para una fase posterior, Van Dam (1989:171-3) también indica otros ejercicios para aquellas ocasiones en las que la velocidad de habla del orador sobrepasa lo deseable, o que ayudan al intérprete a alcanzar a un orador que se le ha «escapado». Asimismo, sugiere ejercicios que potencian la capacidad del intérprete para predecir los enunciados del orador.

Conclusiones

De acuerdo con nuestro propósito inicial, esperamos haber ofrecido algunas pinceladas -necesariamente superficiales- sobre la didáctica de la interpretación. Hemos procurado tratar los aspectos de organización de estas enseñanzas, como son la historia de su implantación y los distintos planes de estudio, con una referencia al caso español. Asimismo, hemos pasado revista a algunas de las cuestiones generales de metodología y aunque no hemos entrado a fondo en la teoría, hemos intentado relacionar ciertas cuestiones metodológicas con las distintas teorías de la interpretación. En cuanto a los ejercicios propuestos, no son sino un muestrario de ejemplos prácticos de acuerdo con el enfoque didáctico que hemos elegido, en función de nuestras necesidades pedagógicas particulares, pero su eficacia no está científicamente probada en la mayoría de los casos. Las recientes investigaciones científicas en este campo ofrecen nuevas perspectivas pedagógicas de mucho interés para la enseñanza de la interpretación en el futuro.
