

Autenticidad de los discursos utilizados en la formación de los alumnos intérpretes

Dolores Rodríguez Melchor
Universidad Pontificia Comillas

Esta comunicación pretende trazar una breve panorámica de los diferentes métodos utilizados en distintas escuelas de interpretación para la formación del profesional, haciendo especial hincapié en la importancia de la utilización de textos y discursos especialmente ideados para adaptarse a dicho fin. La explotación pedagógica de textos y discursos auténticos se analiza mediante una comparación de los resultados obtenidos por los alumnos con textos auténticos y con discursos adaptados. Los textos adaptados pretenden reflejar el nivel de los alumnos en cada etapa del aprendizaje, estimulando su capacidad de análisis y de síntesis, a medida que van adquiriendo las técnicas de la interpretación consecutiva y simultánea. Se presta especial atención a la diversidad, que consideramos debe ser característica esencial de los textos utilizados para la preparación del intérprete, sin mermar, por ello, la especificidad requerida en cada caso para poder seguir las necesidades de cada fase de la formación. En conclusión, esta comunicación plantea la tesis de que la adaptación de los discursos y textos utilizados en la formación del alumno intérprete a cada etapa de su preparación facilita la asimilación de las técnicas de consecutiva y simultánea y garantiza la necesaria diversidad de registros y temas.

1. Comprender para hacer comprender

Todos los que llevamos un cierto tiempo en esta profesión hemos sufrido en nuestras carnes la prolijidad de algunos oradores, la desorganización de otros, la velocidad de la mayoría, y hemos llegado a la amarga conclusión de que muchas veces meter tijera es la única forma de recuperar el sentido de un discurso y de que nuestro cliente se entere de algo de lo que le están contando. En lo que todos los profesionales de la formación de intérpretes parecemos coincidir es en que un discurso elaborado por un intérprete es, por norma general, mucho más fácil que un discurso de la vida real. Un discurso de intérprete tiene aquello de lo que muchos originales carecen: estructura. Y carece de lo que a muchos originales les sobra: repeticiones. De esto eran sobradamente conscientes los formadores del Servicio Común de Interpretación de Conferencias de la Comisión Europea, a la hora de diseñar el famoso *stage* para la preparación de profesionales de la interpretación que tantos consideramos hoy como nuestra *alma mater*. Cuando en 1992, y

posteriormente en 1994, la Unidad de Formación del SCIC, organizó, con el apoyo financiero de la DG IX, dos series de seminarios para formadores de intérpretes, dentro de la descripción del perfil del formador, se citaba directamente la necesidad de ofrecer discursos prácticos al nivel apropiado (C Talmant, 1994). Dentro de los objetivos del cursillo, se mencionaba la importancia de ser conscientes de que el proceso básico que debe enseñar el formador de intérpretes es el de "*comprendre pour/et faire comprendre*", es decir, que es imposible disociar la comprensión del propio intérprete de la de su *cliente*.

2. El alumno intérprete frente al discurso: el concepto frente a la palabra

El intérprete no es un filtro que convierte un idioma en otro por el mero hecho de transformar cada palabra en su equivalente. Si así fuera, probablemente los intérpretes hubiéramos dejado de existir, o estaríamos en vías de extinción, desde la aparición de los primeros programas de traducción automática. Esta realidad que puede hacerse extensible también a nuestros amigos los traductores, coincide, en mi opinión, con el hecho de que el *procesamiento de la información*, en el que cada representación de entrada es transformada o convertida, por medio de un determinado proceso en representación de salida (M Belinchón, A Rivière, J M Igoa, 1996: 296), y que pasa por diferentes niveles (fonético/fonológico, sintáctico, semántico), no es definitivo hasta que se llega a la representación conceptual del discurso y, sólo a partir de ese momento, se procede a la producción o elocución de la interpretación del original.

Este *comprender para/y hacer comprender*, que podría confundirse con una verdad de perogrullo (aunque mi experiencia personal me lleva a pensar que hay mucha más gente, mucho más público, convencido de que traducir e interpretar consisten en decir/escribir *casa* cuando el orador/autor dice/escribe *house*, y nada más), no es un automatismo que se pueda adquirir por ciencia infusa, sino que requiere mucha práctica y dedicación. Citando a T.A. van Dijk y W. Kintsch (*Strategies of Discourse Comprehension*, 1983: 6) "*discourse processing is a strategic process in which a mental representation is constructed of the discourse in memory, using both external and internal types of information, with the goal of interpreting (understanding) the discourse*". Cierto es que esta frase no se escribió teniendo en mente las características particulares de la interpretación, pero precisamente por ello me parece a mí tanto más aplicable a nuestro caso puesto que nos hace ser conscientes de hasta qué punto la interpretación reúne todos los componentes de la comprensión cotidiana del discurso habitual en nuestra lengua materna, a los que se añade la dificultad adicional de que el idioma de expresión del *input*, no coincide con el del *output*. Podemos observar, entonces, que hay diferentes componentes esenciales para nuestra comprensión y, en el caso puntual que nos atañe, para la comprensión del alumno intérprete. Además de los conocimientos de aquellos idiomas que constituyan su combinación lingüística, que se le suponen (sobre todo tras haber pasado, en su caso, por una prueba de selección), el alumno intérprete debe poseer y desarrollar, la memoria que le permita reconstruir una representación mental del discurso, y las nociones

suficientes de cultura general y de comprensión del contexto para, usando dicha información (externa e interna), poder efectuar el trabajo de análisis y síntesis necesario para la correcta elocución de su prestación.

3. Primeras fases de la formación

Es fundamental, a la hora de formar futuros intérpretes de conferencias, que se les pueda ofrecer la posibilidad de desarrollar la técnica que les ayude a *visualizar* el discurso, a ponerse en situación, en definitiva, de manera que puedan aprovechar no sólo lo que les llega a través del oído, sino su bagaje cultural y personal, su lógica y sus capacidades de análisis y síntesis. Desde las primeras semanas de su formación, el alumno intérprete debe ser consciente del tipo de discurso al que se enfrentará a lo largo del curso, y debe, a su vez iniciar su práctica de interpretación, no interpretando, sino preparando él mismo sus propios discursos en su lengua materna. Este ejercicio tiene varios objetivos. Uno de ellos, y no desdeñable precisamente, es permitir que los alumnos se desinhiban y adquieran soltura para expresarse en público (cosa que, probablemente, habrán tenido pocas posibilidades de hacer en el transcurso de sus estudios). Otro objetivo, que nos atañe directamente en este caso, es el de que se vayan acostumbrando a buscar la estructura del discurso, a ser claros, concisos y a ir al grano. El hecho de poder ejercitar la memoria, además, facilita que el alumno, ya desde una fase tan temprana, adquiera la técnica que le permita, más tarde, poder enfrentarse a discursos más complejos en sus diferentes idiomas de trabajo. Esta etapa del primer contacto, que describen diferentes autores, como Seleskovich y Gile, debe ser previa a la iniciación de la consecutiva.

4. La consecutiva

Es Daniel Gile, precisamente, quien en su libro *Regards sur la Recherche en Interprétation de Conférence* (1995: 177), comenta con toda la razón que "*la consécutive n'a plus la même valeur que par le passé en tant qu'outil professionnel, mais reste très importante sur le plan pédagogique*". Ciertamente es que quizás la consecutiva ha quedado hoy en día relegada un poco a un segundo plano de la vida profesional del intérprete, y que cada día se trabaja más en simultánea, pero yo, personalmente creo, porque así me lo enseñaron mis profesores y por convencimiento propio, que el verdadero intérprete es, ante todo, un buen intérprete de consecutiva, y que el aprendizaje de la técnica de consecutiva es el cimiento sobre el que luego se sustenta el aprendizaje de la técnica de la simultánea. Esta línea, que se sigue en los cursos de interpretación impartidos en la Universidad Pontificia Comillas, es la misma que siguen diferentes escuelas, como la ESIT y el ISTI en París, la Laguna en Tenerife, Westminster en Londres, la CBS en Copenhague, entre otras. Por el contrario, en la Politécnica de Londres y en la ETI de Ginebra, se pueden disociar los estudios de consecutiva y simultánea. Los detractores del estudio de la consecutiva, arguyen que, probablemente, el alumno no llegará a utilizarla nunca en su vida profesional y que, en los programas de corta duración, resta tiempo de práctica a la simultánea. Incido nuevamente en mi convicción personal (coincidiendo con Gile), de que la consecutiva es un excelente instrumento pedagógico de apoyo y entrenamiento para la

simultánea: estimula la capacidad de análisis y síntesis, desarrolla la memoria, ayuda al alumno a "ir más allá de la palabra" para buscar el concepto, y permite detectar aquellos vicios y errores que no podrían ser corregidos más tarde sino con muchísimo esfuerzo. Además, si sabemos que el futuro intérprete se verá enfrentado solamente en contadas ocasiones a la consecutiva en su vida profesional, ¿no será mejor que vaya convenientemente preparado y con el dominio de una técnica que puede refrescar en cualquier momento que necesite? De otra forma, el intérprete sin capacidad de consecutiva debería rechazar un trabajo en esta modalidad cada vez que se lo propusieran, con el consiguiente detrimento no sólo pecuniario, sino, más grave aún, de su prestigio profesional.

5. Materiales para la formación en consecutiva y simultánea

Saliendo de esta polémica, que después de todo no es el tema que nos ocupa, y volviendo a la necesidad de adaptar los discursos que se emplean en la formación del intérprete, parece de cajón, aunque quizás nunca esté de más mencionarlo, que es imposible conseguir resultados del alumno con discursos de la vida real (grabaciones audio/vídeo o leídos), desde los primeros momentos de su aprendizaje, y que, incluso más adelante, cuando ya haya adquirido la técnica se debe ser muy prudente a la hora de presentarles materiales *auténticos*, que deben ser explotados de manera apropiada para un mayor aprovechamiento de los futuros intérpretes (por ejemplo, para ejercitarles en la traducción a la vista, con miras al inicio de la simultánea). Mi experiencia personal, como profesora en Comillas, me demuestra, además, que cuando el nivel de los discursos no se adapta al nivel de los alumnos, los resultados que se obtienen son muy escasos, por no decir nulos, tanto en calidad como en cantidad. Los propios estudiantes son muy conscientes de las dificultades de los ejercicios que tienen que realizar en clase, y no dudan en comentar con los profesores la posible falta de adecuación de algún discurso utilizado (por su complejidad, densidad, velocidad, etc.).

Una de las dificultades intrínsecas del trabajo del profesorado de interpretación es el hecho de no contar con libros de texto, de no contar con material especialmente diseñado para su uso en el aula. Es cierto que existen numerosos estudios teóricos sobre la interpretación, pero ninguno puede ser explotado como sustituto de los ejercicios de consecutiva y simultánea, lo cuál lleva a que cada clase exija el desarrollo de materiales particulares y de textos y discursos especialmente creados para el momento y la ocasión. Como se cita en la presentación del programa de la CBS de Copenhague, "*one cannot study to become a conference interpreter only by reading*"; los discursos, preparados para los efectos de la docencia, se ocupan de *verbalizar* un tema en particular y de adaptarlo al nivel de destreza y aprovechamiento de los alumnos, y por ello, precisamente, deben ser discursos inmediatos, no reciclables, en la mayor parte de los casos, ya que cumplen, entre otras funciones, la de familiarizar al estudiante de interpretación con diferentes temas de actualidad política, económica, etc., y completan, de esta manera, la formación teórica que se pueda impartir, como complemento de las asignaturas prácticas de interpretación. El uso de discursos adaptados, permite, asimismo, que el futuro profesional pueda contar en su formación con una amplia gama de registros,

géneros e idiolectos. Creo que es inútil incidir demasiado en la cuestión de que una buena prestación debe reproducir, no sólo el contenido del discurso original, sino el tono, las inflexiones y la intención del mismo. Para irse familiarizando con esta habilidad, es conveniente exponer a los alumnos intérpretes a diferentes tipologías de textos: argumentativos, discursos de mesa, declaraciones, descripciones técnicas, etc. No podemos olvidar que, según el enfoque pragmático de Austin (1982), cada discurso se compone de tres tipos de acciones distintas: "*locutionary act, illocutionary act, perlocutionary act*". Es decir, la acción de pronunciar/emitir una frase correcta, la fuerza comunicativa que acompaña a dicha frase y el efecto que dicha acción produce en el oyente ("*to the extent to which the receiver's state of mind/knowledge/attitude is altered by the utterance in question*", Hatim and Mason, 1990: 59-60). Si el intérprete no consigue, por lo tanto, reproducir la fuerza elocutiva del discurso original, el oyente no percibirá la intención del orador, y no se obtendrá este efecto deseado, es decir, no se habrá producido la comunicación. Más grave aún, la función del intérprete, su razón de ser, quedará falseada tras una prestación, que aunque no se pueda considerar vacía de contenido del todo (si los conceptos reproducidos son fieles al orador), será incompleta, y, por lo tanto, insuficiente.

Cabe hablar, además, del discurso para la práctica de la consecutiva y la simultánea, como medio para fomentar, no sólo las habilidades interpretativas del alumno, sino también para el desarrollo de su curiosidad intelectual por aquellos temas que le serán de ayuda más adelante para el ejercicio de su profesión. Frecuentemente, en el marco de la actual Licenciatura de Traducción e Interpretación, nos encontramos los docentes con lagunas de fondo en los conocimientos de los estudiantes sobre cultura general y de la actualidad nacional e internacional. Citando la presentación pronunciada en Expolingua en 1997 por mis compañeras del equipo docente de interpretación de Comillas hay que:

«concienciar a los estudiantes de la importancia de lo que se suele calificar como "cultura general"... pretendemos que aprendan a ir por el mundo con la mente abierta y a no desechar de entrada temas o disciplinas que les puedan resultar ajenas. Por ejemplo, es notable el déficit de conocimientos y sobre todo de interés que hemos observado en temas tales como la economía o las ciencias: nuestro deseo no es convertir a los alumnos en expertos economistas o científicos, pero sí que sepan cómo abordar estos temas y dónde hallar fuentes de información sobre los mismos».

En pocas palabras, que sepan medianamente cuál es la situación en Kosovo o en qué consiste la clonación. En un mundo en el que nos vemos bombardeados continuamente por toneladas de información, y donde parece imposible no estar al día de lo que pasa, todavía nos encontramos con flagrantes errores de contenido que podrían evitarse si se leyera la prensa. Nuestro papel, en tanto que docentes, es el de estimular la curiosidad intelectual de los alumnos, al mismo tiempo que les proporcionamos una base, un baño de conocimientos, sobre los que ellos puedan construir después su bagaje propio. Es cierta la frase que dice que "el intérprete debe poseer un océano de conocimientos, con un dedo de profundidad". En cierta medida somos los grandes generalistas de nuestra época que tiende cada vez más a la especialización e,

independientemente del futuro que siga cada cuál en su profesión (habrá quién acabe especializándose en congresos médicos, por ejemplo), del intérprete se espera que salga airoso de todos los temas que se le puedan presentar por muy variados que estos sean. He aquí otra característica fundamental, en mi opinión, de los discursos para la práctica de consecutiva y simultánea: la variedad de temas y situaciones que abarquen.

6. El discurso para la formación del intérprete: elementos esenciales

Podemos constatar, entonces, que los elementos ideales para la elaboración de un discurso para la formación del alumno intérprete deben ser los siguientes:

- Adaptados en todo momento a la fase de aprendizaje del alumno en que se vaya a utilizar (no serán iguales los de la práctica de memoria, que los de introducción a la toma de notas o los del inicio de la simultánea).
- Estructurados, de forma que los alumnos puedan ejercitar sus dotes de análisis y síntesis sin que ello les suponga un esfuerzo adicional, sino que pueda ser contemporáneo y complementario al aprendizaje de la técnica de consecutiva y simultánea.
- Fáciles de "visualizar", es decir, que el alumno pueda remitirse al concepto con facilidad, evitando que se quede atascado en la palabra que no entiende o que no sabe traducir (esto es especialmente importante en la Licenciatura española puesto que los alumnos llegan, tras los dos primeros cursos, con reflejos de traductor y tienden a la literalidad).
- Variados en cuanto a los temas y registros que presenten, para que, al tiempo que se aumenta o refuerza el vocabulario de las diferentes lenguas de trabajo, se vaya creando un poso de conocimientos básicos que puedan ser explotados más adelante en la vida profesional del intérprete.

7. La autenticidad: objetivo versus texto

Después de todo lo expuesto, parece claro que quiero abogar a favor de la utilización más escasa posible (sólo en momentos puntuales y avanzados del aprendizaje) de discursos "auténticos" en la formación del alumno intérprete. Sin embargo, quién hace la ley, hace la trampa. Recientemente he leído, en un libro interesantísimo dedicado al ESP (English for Specific Purposes), *Developments in ESP: a multidisciplinary approach* (Dudley-Evans y St John, 1998: 27-28), disciplina en la que se ha tratado mucho el tema de la autenticidad, que plantea la posibilidad de considerar la *autenticidad del objetivo* por encima de la *autenticidad del texto* en sí. En nuestro caso, sería posible también contemplar que el discurso más auténtico no es aquel que ha sido tomado directamente de la vida real, aquel que podría llamarse discurso *genuino*, sino el que ha sido elaborado de manera que el uso que de él se hace

sea el apropiado. La polémica se centra en saber si podemos considerar como auténticos aquellos textos que han sido creados con fines distintos de los de la docencia. La autenticidad de un discurso de sobremesa, por ejemplo, quedaría limitada al momento y al lugar en que se pronuncia, y fuera de contexto dejaría de ser auténtico porque sería irrelevante. Es decir, que el carácter genuino de un discurso no garantiza su relevancia, y sólo es realmente auténtico si su explotación refleja el uso real para el que fue concebido. Nos podemos aplicar el cuento, entonces, y considerar que el discurso auténtico para la formación del intérprete es el que se elabora específicamente para cada ejercicio y que se pronuncia en el momento de la práctica de consecutiva y simultánea. No en vano, lo que se trata es de reproducir las características de la vida real del intérprete, pero filtradas de tal manera que su adecuación al estudiante permita una correcta explotación de su valor pedagógico. Es más importante garantizar que las actividades basadas en el discurso reflejen el proceso de aprendizaje necesario para el alumno en cada fase de su formación, que utilizar discursos genuinos fuera de contexto. El enfoque metodológico de la formación debe, en mi opinión, adaptarse a las necesidades del estudiante, permitiendo un cambio de estrategia, de ritmo o de énfasis, en cada caso particular. Tiene que ser, en definitiva, un enfoque flexible que considere al alumno más como un futuro colega que como un producto.

Referencias bibliográficas

Dudley-Evans, T y St Jean M J (1998) *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatim, B y Mason, I (1990) *Discourse and the translator*. Nueva York: Longman.

Van Dijk, T y Kintsch, W (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Gile, D (1995) *Regards sur la Recherche en Interprétation de Conférence*. Presses Universitaires de Lille.

Belinchón, M; Rivière, A y Igoa J M (1996) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.

Baena, E; de la Calle, A; de la Llana, O; López, B; Sánchez del Villar, E y Zubiaurre, E (1997) *De Bruselas a Madrid: nuestra experiencia en la formación de intérpretes*. Madrid: Expolingua.

Talmant, C (1992, 1994) *Pédagogie et organisation du stage. Analysis of a training session. Bruselas: SCIC-A-2*.

[volver al capítulo I](#)