

MODELO DE FORMACIÓN BÁSICA EN INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DENTRO DEL MARCO DE LA REFORMA DE BOLONIA

Robert Neal Baxter
Dpto. de Traducción y Lingüística, Universidad de Vigo
jstefanlari@yahoo.com

Recibido: 11/02/2012

Aceptado: 26/10/2012

Resumen

Dentro del marco de Bolonia que establece la formación básica como eje de los nuevos grados, este artículo presenta un modelo simplificado para el aprendizaje inicial de la interpretación consecutiva como un proceso esencialmente natural. Se pretende iniciar al estudiantado en los rudimentos de la interpretación consecutiva, proporcionando unas bases sólidas a aquellos estudiantes que deseen especializarse en esta rama. El modelo, fruto de casi 20 años de experiencia docente y práctica profesional, hace encajar el concepto de la desverbalización de la teoría del sentido con el modelo de esfuerzos de Gile, entendidos como herramientas didácticas. La aplicación de la estrategia *minimax* permite racionalizar y reducir el esfuerzo mediante la movilización de los conocimientos en la fase previa al procesamiento del texto de partida, junto con el principio de la sencillez en la fase de la producción del texto de llegada.

Palabras clave: formación básica, Modelo de esfuerzos, estrategia *minimax*, movilización de conocimientos, sencillez, naturalidad

BASIC TRAINING MODEL FOR CONSECUTIVE INTERPRETING WITHIN THE FRAMEWORK OF
THE BOLOGNA REFORM

Abstract

Within the new Bologna framework which establishes preparatory training as the benchmark for undergraduate teaching, the paper presents a simplified model for preparatory consecutive training, seen as an essentially natural process. The aim is to provide students with an oversight of the basics of consecutive interpreting, providing those who wish to pursue specialisation in the field with a solid basis. The model, developed over almost 20 years of teaching and professional experience, brings together the concept of verbalisation taken from the theory of sense with Gile's efforts model, seen as didactic tools. Applying the minimax strategy rationalises and reduces effort expended via the mobilization of knowledge in the run-up to the source text processing phase, combined with the principle of simplicity in the target text production phase.

Keywords: Preparatory training, Efforts model, Minimax strategy, Mobilizing knowledge, Simplicity, Naturalness

1. Introducción

En la mayoría de las universidades del Estado, la aplicación del proceso de Bolonia marcó un antes y un después en el diseño de los planes de estudio de las antiguas licenciaturas, un revulsivo al que no iban a quedar ajenos los estudios de traducción e interpretación que ofrece la Universidad de Vigo desde 1992.

Según el nuevo modelo del grado, las asignaturas de interpretación se cursan a partir del tercer curso, constando de las asignaturas obligatorias semestrales de interpretación de enlace (semestre 5), interpretación simultánea e interpretación consecutiva (semestre 6), todas ellas desde el idioma 1 (francés o inglés) y de 6 créditos cada una, sumando un total de 18 créditos ECTS.

El propósito fundamental de estas asignaturas iniciales consiste en dejar entrever al alumnado en qué consiste la interpretación, actuando como filtro de selección natural para que el propio alumnado se pueda orientar preferentemente hacia una rama de la carrera u otra: traducción o interpretación. Aquellas personas que se sientan más atraídas y capacitadas para la interpretación pueden, una vez completadas las asignaturas introductorias, optar por una serie de optativas, también de 6 créditos ECTS cada una: interpretación simultánea y consecutiva avanzadas del idioma 1 (semestre 7) e interpretación del idioma 2 (francés, inglés, portugués y alemán), pudiendo cursarse todas las materias tanto en gallego como en español.¹

La formación es esencialmente de corte práctico. Aun así, resulta imprescindible introducir una serie de conceptos teóricos básicos integrados debidamente a lo largo de las clases prácticas con el fin de proporcionar al estudiantado un marco coherente para entender mejor las estrategias y mejorar su práctica.

En todo caso, de conformidad con la propia concepción de los nuevos grados dentro del marco común del Espacio Europeo y las limitaciones inherentes a ellos, en su conjunto el grado –no obstante la ‘especialización’ por la que se opte– no puede ir mucho más allá de una formación general básica, sin pretender capacitar al estudiantado para lanzarse al mercado como intérpretes profesionales.

Así, pues, la metodología que se perfila a continuación se concibe dentro del marco de la formación preparatoria, tal y como la definen Ilg y Lambert (1996: 73):

Teaching consecutive interpretation is one step in a chain of successive learning situations designed to develop the skill of communicating orally between two languages [...]. CI should not be taught right from the start because it presupposes students already have the ability to carry messages across linguistic barriers. This must first be taught and acquired: in simplified, didactically oriented settings.

Cabe recalcar que la formación básica –lejos de ser baladí– reviste una importancia primordial, al sentar las bases sin las cuales no se puede progresar, ya que el grado de éxito de cualquier especialización profesional posterior dependerá de la solidez de los fundamentos previamente adquiridos. Se trata, pues, del tipo de formación destinada a

vertebrar la formación en interpretación al nivel de los nuevos grados: “interpreter training has evolved in the direction of a more general training which places great importance on the techniques and preparatory exercises for the various interpreting modalities most demanded in the job market today.” (Arumí Ribas 2010: 42).

Se marcan dos objetivos para la metodología que se aplica: despertar un interés por la interpretación en el alumnado con escaso o nulo contacto con la disciplina, exponiéndole de la manera más directa posible a los rudimentos de su práctica real, sin renunciar a lograr un nivel más avanzado, para aquellas personas que demuestren una propensión natural; y, proporcionar una visión diferente de las técnicas que se pueden aplicar no solo en la interpretación, sino también en la traducción escrita desde la experiencia de la interpretación, habida cuenta de la obligatoriedad de las primeras asignaturas de interpretación, tanto para quien se interese y/o se incline por la interpretación como para quien –la mayoría– se decante por la traducción escrita. En todo caso, al explorar las diferencias entre la traducción escrita y la interpretación, también se persigue aprovechar al máximo la experiencia acumulada a lo largo de los dos primeros cursos en materia de traducción escrita.

2. Presentación general del modelo

La metodología que se describe a continuación se fue gestando a partir de la experiencia acumulada a lo largo de casi 20 años de docencia de las técnicas básicas de interpretación en la Universidade de Vigo en torno a los tres profesores más veteranos, Luis Alonso Bacigalupe, Sylvie Mascuñán Tolón y Robert Neal Baxter, todos ellos estrechamente vinculados al mundo profesional, lo que deja una notable huella en su concepción global.

El éxito del modelo viene avalado por los muchos y muchas intérpretes en activo hoy en Galicia lo que ayudó en gran medida a profesionalizar el mercado local (Alonso Bacigalupe, Cruces Colado, y Mascuñán Tolón, 2004), incluidas varias personas que trabajan en la Unión Europea. A pesar de las tres reformas por las que han pasado los programas de segundo ciclo desde su inicio, el mérito del modelo simplificado que se expone radica en su capacidad de adaptación y flexibilidad, por lo que sigue plenamente vigente y aplicable al nuevo contexto de los grados.

Ha sido sobre todo Luis Alonso Bacigalupe quien más ha desarrollado y divulgado la metodología básica a través de sus publicaciones (Alonso Bacigalupe 1999, 2001, 2005, 2009), recogiendo y sistematizando la práctica didáctica apoyada en una base teórica y empírica sólida, abarcando una serie de destacados trabajos de investigación dirigidos por él (Alonso Bacigalupe: 2003).

Basado en los postulados formulados por Alonso Bacigalupe y partiendo del modelo de esfuerzos de Gile (1995), el modelo descrito a continuación diverge en algunos aspectos particulares, compartiendo una base común que no sería atrevido denominar como ‘la escuela de Vigo’ de interpretación, cuya mayor originalidad consiste

en desarrollar un sistema unificado para las dos principales modalidades (consecutiva y simultánea), que se plasma en un modelo teórico simple con aplicaciones didácticas prácticas para una enseñanza más amena y asequible de la interpretación.

Se detecta en una parte substancial de la literatura una tendencia a presentar la formación en interpretación consecutiva (en adelante, IC) bajo el formato de una serie de ejercicios destinados a perfeccionar determinadas microcompetencias como, por ejemplo, los doce ejercicios preparatorios de Ilg y Lambert (1996: 76), que van desde ejercicios de escucha y memoria hasta el procesamiento de cifras, nombres propios, tecnicismos y acrónimos, etc.

Por el contrario, siguiendo a Alonso Bacigalupe (1999: 2009), la metodología por la que se aboga aquí considera la interpretación como una macrotarea en su conjunto, compuesta por tres subtareas que se corresponden con determinadas fases del proceso. Por la modalidad consecutiva: escucha, memoria y toma de notas en la primera fase; y producción, memoria y lectura de las notas en la segunda fase. Es, pues, este modelo el que va a servir de base para la metodología descrita aquí, con una serie de matices, sobre todo en lo que se refiere al papel que desempeña la toma de notas, llegando a un modelo aún más simplificado.

La metodología se rige por tres principios básicos: la IC entendida como un proceso básicamente natural; las implicaciones de orientar la interpretación en función de las expectativas del público receptor; y la utilidad del concepto de esfuerzo aplicado a la IC. A su vez, cada uno de estos principios básicos se plasma a nivel práctico en una serie de estrategias que se trabajan en clase. Con el objetivo de reflejar de la manera más fiel posible el proceso real de la interpretación consecutiva, en vez de trabajar con frases o fragmentos aislados, las diferentes estrategias se aplican desde el primer momento a textos completos (aunque debidamente adaptados al nivel de iniciación en cuestión).² Así, se hace más evidente cómo se engarzan de manera dinámica las diferentes estrategias (Iliescu Gheorgiu 2001: 40) dentro de la macrotarea de la interpretación entendida como un conjunto.

Finalmente, el modelo, aún teniendo unas bases teóricas y empíricas firmes, no pretende erigirse en un nuevo paradigma explicativo de la interpretación. Su propósito es diferente: proporcionar al estudiantado una herramienta de máxima utilidad para mejorar su entendimiento y práctica de la interpretación. Así, pues, recoge elementos provenientes de teorías muchas veces percibidas como excluyentes en sus planteamientos, como son la teoría del sentido (Seleskovitch y Lederer 1989: 168) frente a otros modelos que adoptan un enfoque basado principal o parcialmente en la traducción lineal de segmentos del discurso de partida. Al adoptar aquí una postura que vela únicamente por la utilidad práctica de cualquier elemento explicativo que se pueda integrar dentro del modelo, se entiendan tales paradigmas desde un punto de vista heurístico, coincidiendo con la siguiente observación:

When considering deverbalsation in practical Translation terms, as opposed to academic 'theories', there is probably a much larger common denominator between the various

schools of thought among professionals than might be inferred from the 'theoretical' literature, which tends to stress differences. (Gile 2003: 62-63).

En definitiva, el enfoque que se describe detalladamente a continuación no pretende reemplazar modelos existentes, sino aprovechar aquellos elementos que resultan ser útiles para confeccionar un modelo lo más simple posible, al tiempo que ofrece una variedad de soluciones frente a diferentes tipos de problemas, en aras a conseguir el máximo rendimiento dentro del marco de la formación básica en interpretación consecutiva.

3. La interpretación consecutiva como proceso natural

A menudo el alumnado se siente aprehensivo al entrar por vez primera en contacto con la interpretación, y resulta imprescindible procurar mecanismos para reducir el nivel de ansiedad que no hace más que menguar su rendimiento.

Contrariamente a la interpretación simultánea, que contraviene las normas que rigen el discurso habitual, por lo que requiere la adquisición de una técnica específica que consiste en escuchar/entender y hablar a la vez, resulta interesante recalcar que las técnicas y destrezas que se despliegan durante una IC no son ajenas a las habilidades de comunicación interpersonal habituales de los y las estudiantes. De hecho, se puede decir que, al nivel más básico del que se trata aquí, los procesos inherentes a la IC son 'naturales' en cuanto que la gente ya los utiliza –aunque no de manera sistematizada y consciente– de manera habitual (Bowen y Bowen 1980/1984: 21).

Con el objetivo de despejar prejuicios inconscientes y así poder asentar unas bases más sólidas para el aprendizaje, durante la primera sesión se formulan preguntas encaminadas a determinar las ideas preconcebidas del alumnado acerca de la IC y su funcionamiento. Los elementos definitorios más habituales que forman parte de su concepción son los siguientes: memoria; traducción; y toma de notas, normalmente formulado así: “La interpretación consecutiva consiste en escuchar y apuntar lo que alguien dice para luego recordarlo y traducirlo”. Y no es de sorprender, pues algunos de los manuales autoritativos en la materia recogen definiciones similares, como por ejemplo: “A consecutive interpreter listens to the speaker, takes notes, and then reproduces the speech in the target language. [...] The consecutive interpreter relies mainly on memory, but good note-taking technique is an essential aid.” (Nolan 2005: 3).

Este punto de partida dista mucho del enfoque 'naturalista' que se defiende aquí. Si bien es cierto que los elementos aludidos habitualmente forman parte del desempeño profesional de la IC, no merecen ser considerados como base de trabajo, es decir, como definición del propio proceso y técnica básica de la IC. Se parte aquí del principio de que la IC, en su manifestación más rudimentaria, no consiste más que en transmitir a una tercera persona un mensaje al que, por la razón que sea, no pudo acceder en su momento. En las situaciones profesionales, la barrera que impide la transmisión del mensaje es, lógicamente, de orden lingüístico. Pero la integración de

la variable traductiva no es consubstancial al proceso en sí, ni debe formar parte de las prácticas en un primer momento.

Así, resulta provechoso dedicar la primera clase, tras desechar la definición anteriormente esbozada, a identificar situaciones comunicativas de la vida cotidiana que se desarrollan para retransmitir a alguien un mensaje cuyos contenidos le interesan pero que no pudo acceder al mensaje original, sin incluir el factor lingüístico. Un ejemplo muy útil es el caso de relatar una conversación telefónica, pues en casos como estos, el intermediario (papel de la persona encargada de la interpretación) no se esfuerza en memorizar conscientemente el mensaje original con el propósito de retransmitirlo, ni toma notas con el mismo propósito. Cuando se le pide 'repetir' lo que se le ha contado, parte del principio de que la información transmitida ya se le ha tamizado y se ha apropiado de ella, complementándola si fuese necesario con su memoria. Finalmente, y es importante recalcarlo, la retransmisión de la información se hace en función de la percepción que tiene de los conocimientos y necesidades del nuevo receptor. Situaciones banales como esta, que ya dominan en sus principios básicos las y los estudiantes, reflejan los rudimentos básicos del proceso de la IC, por lo que sirven de punto de partida ameno: lo que se pretende no es la adquisición de técnicas nuevas, sino la aplicación y sistematización consciente de destrezas que ya se manejan.

Al percatarse la clase de que el proceso básico de la IC consiste en afinar unas habilidades que ya dominan permite aliviar aprehensiones (Russell 2005: 143) para que el alumnado parta con buen pie y mayor confianza. Como veremos a continuación en el apartado dedicado a la movilización de conocimientos, saber con qué bazas se cuenta y aprovecharlas al máximo para reducir el esfuerzo total que se tiene que invertir en todo momento constituye uno de los pilares conceptuales del modelo descrito.

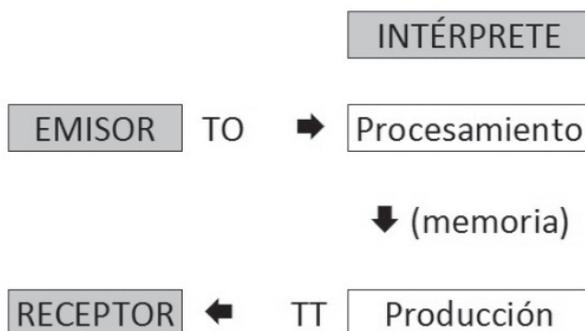
4. El modelo bifásico básico

Con el objetivo de presentar al alumnado un modelo simplificado pero que no deja de reflejar la práctica profesional de la IC, se desarrollan las diferentes fases del aprendizaje acorde con las fases básicas del proceso interpretativo. Contrariamente al modelo trifásico clásico de Bowen y Bowen (1980/1984), aquí lo que se pretende es representar con más fidelidad los flujos comunicativos que unen las tres partes implicadas en el triángulo de la interpretación (emisor-intérprete-receptor), en relación con las tres fases por las que pasa el mensaje: producción del TO (recepción del TO); interpretación (producción del TT); recepción del TT, tal y como recoge la figura 1 (pág. 67).

Esta figura ilustra cómo la aparente complejidad del contexto global en el que se desarrolla la interpretación, con la imbricación de las diferentes variables y sus respectivas tareas, se puede reducir –en lo que al intérprete se refiere– a dos simples pasos: procesamiento del TO basado en la escucha activa (lo que implica la comprensión y el análisis del mensaje recibido); y producción del TT.³ De hecho, según Albl-Mikasa (2008: 198), existe un amplio consenso en torno a la simple cadena bifásica de comprensión / análisis-producción como base de una interpretación consecutiva exitosa:

To express ideas clearly and effectively, you must first have them clear in your own mind. It follows that if you wish to re-express someone else's ideas without having the possibility of repeating them word for word – which is the case for the interpreter – then you must make a clear, structured analysis of them. And to make that analysis you have to understand the individual ideas that are the basic building blocks of a speaker's line of reasoning. (Jones 1998: 12)

Figura 1. Modelo de procesos



Así, en los momentos iniciales de la formación básica, el concepto de verbalización-desverbalización-reverbalización sirve de herramienta didáctica valiosa para dominar los procesos básicos de la IC (Gile 2003). Remitiéndose a su expresión clásica, la aplicación pedagógica que se hace de la teoría del sentido como punto de partida se puede resumir, pues, de la siguiente manera: “La toute première tâche de l’enseignant est de faire travailler l’écoute du sens qui, une fois en place, est la clé de vôute de toute l’interprétation.” (Seleskovitch y Lederer 1989: 16).

En el primer momento, pues, como ya se ha comentado, pasar un mensaje de una lengua a otra no forma parte del proceso básico de la IC acorde con el planteamiento de partida radicado en la desverbalización (Seleskovitch 1975: 163), por lo que los ejercicios iniciales deben evitar cualquier componente traductivo para centrar toda la atención en los aspectos cognitivos de la comprensión y el procesamiento analítico del mensaje (Lambert 1986).

De esta manera, se puede practicar el proceso básico al principio de la segunda clase, al pedir que una estudiante vuelva a contar los contenidos de la primera sesión –normalmente consistente en explicar los horarios, repartición de los grupos, ubicación de las clases y laboratorios, etc.– a otra que no asistió a aquella sesión o, en su defecto, al resto de la clase. Si bien es cierto que en este ejercicio se recurre a la memoria a largo plazo al haber transcurrido un tiempo más o menos dilatado entre la recepción del texto de partida (primera sesión) y la producción del texto de llegada (segunda sesión), en lo esencial refleja la técnica básica descrita.

Este ejercicio también permite tocar la cuestión de la concepción de la interpretación como práctica orientada al usuario cuya calidad se define en función del grado de satisfacción del público (Kurz 2001: 407) y donde el objetivo último consiste en satisfacer al público receptor (Déjean Le Féal 1990: 155). Pues, en este caso, la persona que desempeña el papel de intérprete adapta naturalmente y de manera intuitiva la expresión de su texto a las necesidades de la persona receptora en cuestión. Por ejemplo, podría omitir ciertas precisiones del original que supone ya conocidas en caso de tener como público a otras compañeras ya familiarizadas con el funcionamiento universitario en cuestión, pero podría agregar explicaciones a mayores en el caso de tener que transmitir el mensaje original de manera eficaz a un/a estudiante de Erasmus, suponiendo que no existiese la necesidad de cambiar de lengua.

Lógicamente, sin embargo, la práctica profesional de la interpretación siempre implica un cambio de lengua entre el mensaje de partida y el de llegada. Así, una vez asimilada la técnica bifásica básica, se puede proceder a integrar factores propiamente traductivos, tanto en sentido directo como inverso, incluidas interpretaciones bilaterales. Es importante apuntar que, si bien se requiere de un/a intérprete profesional un dominio completo de sus lenguas de trabajo, el modelo no pretende mejorar las competencias lingüísticas del alumnado que, en el caso de presentar deficiencias, se deben remediar por otras vías. Sin embargo, como se comenta detalladamente a continuación en el apartado dedicado al principio de la sencillez, lo que se persigue es que las y los estudiantes se hagan conscientes de sus limitaciones para no excederlas en ningún momento.

El proceso de aprendizaje se hace de manera paulatina, procediendo a otro paso a medida que se hayan asimilado y automatizado las destrezas adquiridas del paso anterior. El primer paso consiste en el análisis textual del texto de partida, es decir, enfocado en exclusiva a la fase de recepción y procesamiento del texto de partida u original (TO) antes de abordar la fase de la producción del texto de llegada o traducido (TT). Consta, a su vez, de dos partes, según la distinción que establece Jones (1998: 12): una fase inicial centrada exclusivamente en la comprensión del TO, el análisis de los contenidos y de la estructura, seguido de un análisis de las posibilidades que ofrece la reformulación y reestructuración del mismo.

Aunque se parte de una concepción global radicada en un principio en la desverbalización, cabe reconocer que el mensaje, por muy abstracto que sea, se expresa mediante el lenguaje. Así, por ejemplo, Gile (1995: 50-53) demuestra cómo una misma 'idea' (*sens*) representada por una imagen no verbal se puede plasmar lingüísticamente de diversas maneras (o 'verbalizaciones') semánticamente similares o equivalentes, es decir, todas ellas 'fieles' al mensaje original. De la misma manera, se insta a la clase a identificar los diferentes elementos que componen el texto de partida, las relaciones que mantienen entre sí y su lugar estructural en el texto, para luego reorganizarlos de diferentes maneras, procurando siempre la máxima coherencia y concisión posible, trabajando también al nivel puramente lingüístico para reconstituir el mismo mensaje mediante frases mucho más sencillas, por ejemplo sin pasivas, reduciendo el uso de frases subordinadas y relativas, y procurando, siempre que sea posible, una sintaxis clara y no

marcada a respecto del sujeto (agente) y objeto (paciente), etc., para que quede claro quién hace qué a quién, cuándo, dónde, por qué razón y en qué orden se desarrollan los acontecimientos descritos.

Los primeros textos a analizar provienen de sucesos periodísticos, cuyo interés radica en el hecho de que aparentemente contienen mucha información y no siempre en orden cronológico. El cometido de las y los estudiantes es distinguir y separar la información esencial que vertebra la narrativa de la información superflua e identificar y reorganizar los bloques de información de la manera más coherente y lingüísticamente sencilla posible. Decidir si un determinado elemento es pertinente o no responde a criterios subjetivos en función de cada situación, y de un/a intérprete profesional cabe esperar que pueda reconstituir cualquier elemento del discurso original, apoyándose siempre que fuese necesario en sus notas. En esta fase preliminar, sin embargo, lo que se pretende es enseñar al alumnado cómo priorizar información para centrarse en lo importante en vez de embrollarse con elementos de menor relevancia, acabando con un texto confuso compuesto de una sarta de datos inconexos. A lo largo del curso, a medida que se vaya consolidando y automatizando el proceso básico, también se va reduciendo el número de elementos de menor importancia de los que resultará necesario prescindir.

Se procede de la siguiente manera: sin más explicaciones se lee el texto entero de un suceso periodístico de una columna en la lengua materna de la clase, indicando que una vez terminada la lectura se debe realizar una interpretación consecutiva de la totalidad en la misma lengua que el original. Este primer paso pone de relieve lo imposible que resulta intentar memorizar y reproducir un mensaje relativamente corto aún en su lengua materna y sin tener que traducir. Partiendo de este previsible fracaso, se comenta la necesidad de apropiarse del mensaje en vez de intentar grabarlo mecánicamente como si de un magnetófono interno se tratase, es decir; realizar una escucha activa, analizando el texto y tomando decisiones sobre los elementos más importantes que lo cohesionan para después ser capaces de reexpresarlo en sus propias palabras (re-verbalización). En un segundo tiempo, se vuelve a leer el mismo texto segmento por segmento, solicitando que una persona de la clase produzca una versión sintetizada. A medida que se vaya avanzando, para ir aumentando también la capacidad mnemónica, y para garantizar una mayor coherencia global, se insiste en la necesidad de retomar los segmentos anteriores ya procesados, antes de reformular un segmento nuevo. A cada paso se analiza el segmento en cuestión, abriendo el debate al resto de la clase sobre otras posibles reformulaciones, siempre procurando la máxima concisión y sencillez en la expresión lingüística para aprender a controlar su propia producción. Una vez dominada la técnica básica, se puede comenzar a introducir ejercicios similares de interpretación/reformulación en sentido directo (B-A).

Durante las primeras sesiones se trabaja con textos cortos pero densos en cuanto a la información que contienen para obligar a las y los estudiantes a analizar y cribar los datos para quedarse con los contenidos principales que se deben ordenar de manera coherente con frases sencillas. A continuación se centra la atención en reforzar el concepto de estructuración mediante el uso de nexos lingüísticos para explicitar la

relación entre cada bloque estructural (locuciones disyuntivas, conjuntivas, causales, adversativas, concesivas, etc.) con textos paulatinamente más largos y complejos. Se dedica una sesión completa al uso de los diferentes tipos de conectores y sus equivalencias en las respectivas lenguas de trabajo con el fin de cohesionar el texto y se trabaja sobre las diferentes posibilidades de reorganización textual.

5. La aplicación del modelo de esfuerzos

Desde el principio, Gile concibió el modelo de esfuerzos, desarrollado específicamente para la práctica de la interpretación consecutiva por Fettig (2009), como un modelo global aplicable no solo a las diferentes modalidades de interpretación oral (simultánea, consecutiva, a la vista...), sino también a la traducción escrita, girando alrededor del concepto de ‘esfuerzo’ que plantea en los siguientes términos: “some sort of mental energy that is only available in limited supply. Interpretation takes up almost all of this mental energy, and sometimes requires more than is available, at which times performance deteriorates.” (Gile 1995: 161).

Como el resto de la gente, una persona que realiza una interpretación –sea estudiante o profesional– solo dispone de unas reservas cognitivas limitadas que se pueden desplegar en cada momento. Una interpretación eficaz dependerá, pues, de la adjudicación racional de los recursos disponibles, priorizando tareas esenciales y evitando desperdiciarlos de manera irreflexiva a lo largo del texto, abocado inevitablemente al fracaso. En definitiva, se debe centrar en hacer bien aquello que resulta esencial. Entendido así, el concepto de ‘esfuerzo’ resulta ser una herramienta muy útil para aprender a manejar la interpretación consecutiva, sin entrar en contradicciones con la teoría del sentido antes enunciado desde el punto de vista puramente práctico. De hecho, volviendo a lo anteriormente dicho, el reparto racional y eficaz del esfuerzo pasa inexorablemente, a estas alturas de la formación, por una escucha activa y análisis del texto original para dirimir en todo momento cuáles son los elementos más importantes para transmitir, primando la calidad sobre la cantidad.

Aunque no bastan sin más para garantizar una formación completa que desemboque en la capacitación profesional, al combinar el concepto de ‘esfuerzo’ con la ‘estrategia *minimax*’ de Levý se facilita a la principiante un conjunto de herramientas de partida muy útiles para sortear los problemas que presenta el dominio de la técnica básica de la interpretación. Se entiende la estrategia *minimax* como un marco de comportamiento global que guía a la persona que interpreta en todo momento, definida como sigue: “the translator resolves for that one of the possible solutions which promises a maximum of effect with a minimum effort. That is to say, he intuitively resolves for the *minimax* strategy” (Levý 1967: 1179).

La estrategia *minimax* tiene implicaciones tanto al nivel del procesamiento del TO como al de la producción del TT: su aplicación eficaz parte de la eliminación de toda la información superflua (Alexieva 1998: 185; Lambert 1986: 794) para poder

retener y transmitir lo realmente esencial; mientras que en la fase de la producción del TT, cuanto menos interviene la intérprete menos corre el riesgo de equivocarse, ya sea con los contenidos, ya sea en su expresión (gramática, vocabulario, etc.), lo que conlleva réditos no solo para el propio intérprete, sino también para su público, que recibe un mensaje claro, comprensible y fiel en sus principios al mensaje original.

Sin embargo, se debe hacer hincapié en el hecho de que eliminar elementos superfluos de manera consciente dentro de la aplicación de la estrategia *minimax* no constituye una licencia por parte de la intérprete para eliminar todo cuanto le plazca o le resulte difícil. Muy por el contrario, reposa sobre su capacidad de asumir la responsabilidad de su propia interpretación con el objetivo de no faltar a lo esencial del original y de transmitirlo de manera amena y comprensible a su público, en cumplimiento del enfoque orientado al usuario ya comentado.

También es importante recordar que de lo que se trata a lo largo de esta formación inicial es de dotar al alumnado principiante de las técnicas rudimentarias de la interpretación consecutiva, sabiendo que cualquier intérprete profesional no debería tener que recortar el texto salvo por limitaciones de tiempo o instrucciones específicas, siendo capaz de restituir cualquier elemento que se le solicite del texto original.

La capacidad mnemónica es otra cuestión que a menudo crea problemas para las estudiantes que se quejan de no poder recordar todo. Sin embargo, la cuestión de la retención de la información en la memoria a corto plazo se entiende como un complemento agregado al modelo bifásico, pues no se trata tanto de memorizar la información sino de procesar los contenidos básicos del mensaje principal y apropiarse de ellos de la misma manera que se hace cuando se vuelve a renarrar un mensaje telefónico.

Así, en vez de trabajar la memoria mediante ejercicios específicos, lo que se pretende es aplicar la estrategia *minimax* para reducir en todo momento la carga mnemónica como parte del esfuerzo total, pudiéndose dedicar el esfuerzo liberado a otras tareas de mayor alcance para lograr una interpretación más natural, amena y fiel al mensaje básico del original.

Es por esta razón que se permite la toma de notas solo una vez se haya asimilado y automatizado la técnica básica para suplir las carencias puntuales con la toma de notas: “note-taking explanations and demonstrations should come as late as possible in the curriculum” (Ilg y Lambert 1996: 75), al entender que la toma de notas debe complementar y nunca substituir el proceso básico: “[the] essential part of la consecutive interpreter’s work is done in [...] analysis, re-expression” (Jones 1998: 43-70).

Así, se prohíbe la toma de notas de cualquier tipo durante la fase inicial del aprendizaje de la técnica básica. Cuando las y los estudiantes empiezan a tomar notas por su cuenta de manera natural hacia la mitad del curso, se aprovecha este momento para dar una serie de indicaciones básicas que orienten su práctica, siempre insistiendo en la necesidad de no perder de vista la táctica básica y de mantener las notas siempre a un mínimo, entendidas como una ‘muleta’:

Note-taking is no more than a means to help overcome memory's short-comings and could be likened to a crutch. Its use should therefore be restricted to the kind of information which is not easily stored and retrieved from memory, that is structural aspects of a text, characteristic details (facts, figures, names) and deliberate nuances. (Ilg y Lambert 1996: 78)

En definitiva, las notas se deben concebir como la manifestación externa del procesamiento y análisis previos del texto de partida, reflejando sus contenidos y estructura (Ilg y Lambert 1996: 82) y externalizando elementos puntuales de menor rango que se retienen difícilmente en la memoria (fechas, enumeraciones, nombres, datos numéricos, etc.), al tiempo que ahorra el esfuerzo mnemónico total. Las notas deben servir, así, como una especie de guión para recordar a cada estudiante su plano de interpretación basado en el análisis del TO.

La aplicación práctica de la estrategia *minimax* como marco de orientación global se plasma en dos principios tácticos regidores para reducir el esfuerzo invertido en cada momento y que pasamos a comentar a continuación: la movilización de conocimientos previos y el principio de la sencillez.

6. La movilización de conocimientos previos

La movilización de conocimientos previos es similar a la anticipación. Sin embargo, mientras que la anticipación ocurre durante el transcurso de la interpretación, partiendo de inferencias basadas en elementos lingüísticos, cognitivos, situacionales y/o pragmáticos (Chernov 2004), la movilización de conocimientos tiene lugar no solo antes de la fase de producción del TT, sino incluso antes del desarrollo del TO, y es de naturaleza semántica, conforme al Factor Th (factor temático) de la inferencia cognitiva (Chernov 2004: 74).

Sin recurrir a recursos externos, como herramienta de preparación consiste en tornar patente y accesible todo lo que cada estudiante puede saber –incluso sin ser consciente de ello– sobre el tema que se va a abordar en la interpretación, lo que le proporcionará un punto de partida más seguro que aumente su autoconfianza (Kuwahata 2005: 173).

En el mercado *freelance* para el que se prepara principalmente al alumnado en cuestión, no es habitual que se facilita a las personas encargadas de la interpretación ni el texto del discurso, ni tan siquiera un guión completo más allá del título de la conferencia. Se trata, pues, de aprender a aprovechar al máximo la mínima información de la que se dispone, al explotar los conocimientos internos de cada intérprete que Gile (1995: 85) denomina “preexisting extralinguistic knowledge” (conocimientos extralingüísticos preexistentes).

Movilizar todos los conocimientos previos a partir del título de una conferencia no solo permite partir ya de una base más sólida y reducir el esfuerzo global al disminuir

la cantidad de información ‘nueva’ que se debe procesar, sino también permite evitar problemas y dificultades que se pueden solucionar antes incluso de que surjan durante la interpretación, por ejemplo identificar vocabulario que muy probablemente figurará en el texto y localizar sus equivalencias de antemano.

Al movilizar conocimientos, es importante no centrar la atención exclusivamente en los contenidos, sino también en la manera en que se podrá organizar el texto (estructura), de tal modo que los dos niveles (contenidos y estructura) se complementen mutuamente, permitiendo ampliar la red de conocimientos previos. Por ejemplo, al hablar del SIDA surgirá información del tipo ‘se transmite por la sangre’ (contenido), lo que debe llevar a una reflexión sobre ‘vías de transmisión’ (bloque estructural), que a su vez remitirá a otras vías de transmisión hasta que se agoten, pensando también en el nivel más básico del léxico donde deben surgir palabras como ‘jeringuilla’ que, a lo mejor, no se saben traducir, remitiéndose a circunlocuciones o sinónimos (recursos internos) o a diccionarios (recursos externos).

Una vez ya iniciadas en la técnica bifásica básica y familiarizadas con la necesidad de identificar contenidos y también estructura textual, un ejercicio muy útil consiste en pedir que alguien de la clase prepare un discurso en su lengua materna sobre un tema que le es familiar y conocido del resto del grupo, proponiendo temas como el fútbol, el ajedrez, la natación, etc. Se manda a la persona en cuestión fuera de la clase para preparar su conferencia de unos diez minutos de duración. Mientras tanto, el resto de la clase intenta anticipar el discurso, tanto los contenidos como su estructura y vocabulario, identificando lagunas y otros problemas y procurando remedios guiados por la profesora, suponiendo que deberán efectuar una interpretación inversa del discurso. Luego vuelve a entrar y emite su discurso. En un primer tiempo solo interesa identificar hasta qué punto era posible anticipar los contenidos y estructuras y el grado de coincidencia entre el texto real y su versión anticipada. A continuación se aprovecha la sesión para realizar la interpretación segmento por segmento, comentando la producción de cada estudiante. Para cuando la clase haya asimilado y automatizado el concepto de movilización de conocimientos previos, se puede pasar a textos ya más elaborados para ser interpretados en sentido directo.

La movilización de conocimientos se debe entender como un proceso continuo que se confunde con la anticipación clásica a medida que se vaya desarrollando el propio texto, apoyándose progresivamente en “knowledge acquired from the Text itself” (conocimientos adquiridos del propio texto; Gile 1995: 85), mas siempre atento a contrastar y complementar con el bagaje propio de cada intérprete que debe quedar plenamente accesible en todo momento.

7. El principio de la sencillez

A lo largo de este artículo se ha hecho hincapié en la necesidad de la sencillez, que viene a ser uno de los principios rectores del modelo didáctico. Mientras que la

estrategia *minimax* se aplica en todo el proceso interpretativo, el principio de la sencillez es propio de la fase de la producción del TT e implica que cada estudiante ejerza el control sobre lo que dice y cómo lo dice en todo momento.

La clave de una producción simplificada radica en tomar conciencia de sus propias limitaciones para no excederlas nunca. Se trata de un principio que se aplica no solo a la producción en lengua extranjera, sino también en su propia lengua materna, para asegurarse en todo momento de que la expresión sea correcta y comprensible, sin rodeos innecesarios, falsos comienzos, titubeos y frases sin terminar.

Implica la necesidad de planificación por parte de quien interpreta, y se debe advertir constantemente al alumnado que debe saber lo que va a decir y cómo lo va a expresar a partir del análisis y comprensión del texto de partida ya antes de comenzar, evitando improvisaciones, léxico cuyas equivalencias se desconoce, sintaxis demasiado compleja, etc.: “In a CI course trainees need to focus on *speech comprehension and production*, i.e. ways of enhancing active listening [...] and on how to organise one’s thoughts in order to plan a convincing statement (to chart, start, and finish, linguistically acceptable and meaningful sentences).” (Ilg y Lambert 1996: 75).

Se puede afianzar la capacidad del alumnado de tomar conciencia de sus limitaciones para trabajar dentro de sus propios límites mediante ejercicios que requieren una expresión oral en su lengua C, es decir una lengua extranjera que no es su lengua principal de trabajo pero que domina lo suficiente como para elaborar frases básicas pero con limitaciones importantes de gramática y léxico. Se puede aprovechar cualquiera de los textos habituales, con la salvedad de que se debe realizar una interpretación inversa segmento por segmento. Cada estudiante ofrece su versión, que se comenta y analiza con el fin de buscar soluciones para suplir carencias léxicas mediante hiperónimos, sinónimos y otras circunlocuciones y otros mecanismos de simplificación lingüística, como el uso del estilo directo, del presente narrativo, evitar subordinadas y relativas, evitar formas verbales irregulares, etc. Una vez que la clase haya adquirido y automatizado la capacidad de autolimitarse de necesidad en su lengua C, se insiste en seguir con el mismo enfoque al expresarse en sus principales lenguas de trabajo. Lo importante es aprender a responsabilizarse de su propia producción y, dentro del concepto de la reverbalización, reexpresar el mensaje original en sus propias palabras y dentro de sus propias limitaciones en vez de intentar memorizar y traducir:

We have said the interpreter *can* re-express freely, but we should rather say that sometimes the interpreter *must* make changes.[...] The more the interpreter is in a position to express the speaker’s ideas in their own words, the better will be the quality of communication between the speaker and the audience [...]. (Jones 1998: 41-42).

Llegados a este punto, es habitual que surja la duda de si es ético simplificar el mensaje original de esta manera. La respuesta a esta altura de la formación preparatoria solo puede ser de orden pragmático: si bien es cierto que no debería ser necesario que un profesional se vea obligado a reformular un texto debido a una serie de limitaciones

en su manejo de sus lenguas de trabajo y al dominio de la técnica de consecutiva, para un principiante es siempre preferible hacer el mínimo necesario bien antes de intentar exceder sus propias capacidades y acabar sin nada. A medida que progresa, cada estudiante lógicamente debe ir abriendo los límites de sus capacidades y también afanarse por mejorar sus conocimientos y dominio de sus respectivas lenguas de trabajo, lo que reduce la necesidad de simplificaciones a ultranza. Pero, aun así, se precisa de la capacidad de síntesis y concisión elegante como valores positivos en sí que repercutan positivamente en la calidad de la interpretación final, al entender que la interpretación ha cumplido su función desde el momento en que satisface las expectativas del público receptor (Grbić 2008: 247).

8. Conclusiones

El artículo repasa las ventajas de aplicar un modelo bifásico simplificado para el aprendizaje inicial de la interpretación consecutiva, fruto de casi 20 años de experiencia docente y práctica profesional, basada en el procesamiento de TO y la producción controlada del TT, reduciendo al máximo la carga mnemónica.

Aunque la concepción global de partida del modelo se inscribe dentro de la teoría del sentido y el concepto de la desverbalización-reverbalización, al entenderse como una herramienta de utilidad práctica en vez de un modelo teórico, se hace encajar perfectamente con el concepto de esfuerzo de Gile (1995). Así, se permite la aplicación de la estrategia *minimax* (Levý 1967) para racionalizar y reducir el esfuerzo invertido en cada momento, sobre todo mediante la movilización previa de los conocimientos en la fase anterior al procesamiento del TO, como el principio de la sencillez en la fase de la producción del TT.

En todo caso, lo que se persigue es que el alumnado vaya conociendo los rudimentos de la interpretación consecutiva, entendida como una práctica orientada hacia la satisfacción de las necesidades del público receptor, por lo que también deben aprender a conocer sus limitaciones y responsabilizarse de sus decisiones estratégicas.

Aunque las bases que se pretenden asentar mediante la aplicación del modelo expuesto no rebasan los límites de una formación preparatoria inicial, en consonancia con la reforma de Bolonia, el modelo permite a cada estudiante intuir si quiere especializarse en la rama de la interpretación, partiendo de unas bases sólidas. En el caso contrario, también se espera que el modelo arroje una nueva luz sobre la manera de abordar un texto también en el caso de la traducción escrita.

Bibliografía

Albl-Mikasa, Michaela (2008). (Non-)Sense in Note-taking for Consecutive Interpreting. *Interpreting* 10(2), 197-231.

- Alexieva, Bistra (1998). Consecutive Interpreting as a Decision Process. En *Translators' Strategies and Creativity*. Ann Beylard-Ozeroff, Jana Králová y Barbara Moser-Mercer (eds.), 181-188. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Alonso Bacigalupe, Luis (1999) Metodología de iniciación a la interpretación simultánea. *Perspectives: Studies in Translatology* 7(2), 253-263.
- (2001). La interpretación simultánea: una carrera de obstáculos. *Sendeban* 12, 5-34.
- (2003). *Investigación experimental en interpretación de lenguas: primeros pasos*. Vigo: Universidade de Vigo.
- (2005). Pedagogía de la interpretación: investigación empírica sobre percepción de estudiantes. *Sendeban* 16, 193-217.
- (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo en tres niveles*. Granada: Atrio.
- (2010). El mercado profesional de la traducción e la interpretación. En *Inserción profesional d@ estudiantes de traducción e interpretación*. Luis Alonso Bacigalupe (ed.), 13-25. Granada: Atrio.
- y Cruces Colado, Susana y Mascañán Tolón, Sylvie. (2004). A interpretación en Galicia: unha profesión emerxente. *Viceversa* 9/10, 11-30.
- Arumí Ribas, Marta (2010). Redefinir la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en el marco del EEES: Propuestas en un contexto de cambio. [en línea] *Redit (Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación)* 4: 42-62. <http://www.redit.uma.es/Archiv/n4/mono_ArumiRibas_reddit4.pdf> [Consulta : 11 febrero 2012]
- Bowen, David, M. Bowen (1980/1984). *Steps to Consecutive Interpreting*. Pen Booth: Washington
- Chernov, Ghelley Vasilievitch (2004). *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A Probability-Prediction Model*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Déjean Le Féal, Karla (1990). Some Thoughts on the Evaluation of Simultaneous Interpretation. En *Interpreting—Yesterday, Today, and Tomorrow*. David Bowen y Margareta Bowen (eds.), 154-160. Binghamton: SUNY.
- Fettig, Daniela (2009). *Giles Effort Model für das Konsektivdolmetschen*. Munich: GRIN Verlag.
- Gile, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- (2003). Justifying the Deverbalisation Approach in the Interpreting and Translation Classroom. *Forum* 1(2), 47-63.
- Grbić, Nadja (2008). Constructing Interpreting Quality. *Interpreting* 10(2), 232-257.
- Ilg, Gerard y Sylvie Lambert (1996). Teaching Consecutive Interpreting. *Interpreting* 1(1), 69-99.
- Iliescu Gheorgiu, Catalina (2001). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Jones, Roderick (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St Jerome.

- Kurz, Ingrid (2001). Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. *Meta* 46(2), 394-409.
- Kuwahata, Minako (2005). Sink or Swim: Five Basic Strokes to Y-J Consecutive Interpreting. *Interpretation Studies* 5, 173-181.
- Lambert, Sylvie (1986). Approche cognitive de la traduction consécutive. En *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. Alain Giacomi y Veroneque Daniel (eds.), 791-805. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Levý, Jiří (1967). Translation as a Decision Making Process. En *To Honor Roman Jakobson. Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday*, Vol. II. Roman Jakobson, 1171-1182. The Hague & Paris: Mouton.
- Nolan, James (2005). *Interpretation Techniques and Exercises*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Russell, Debra L. (2005). Consecutive and Simultaneous Interpreting. En *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice*. Terry Janzen (ed.), 135-164. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Seleskovitch, Danica (1975). *Langage, langues et mémoire. Etude de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard.
- y Lederer, Marianne (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition.

¹Se puede consultar el plan de estudios completo, tal y como se publicó en el BOE y en el DOG, así como un cuadro simplificado de las asignaturas en el sitio de la Universidad de Vigo:

http://webs.uvigo.es/vicprof/index.php?option=com_content&task=view&id=1495&Itemid=572&lang=gl (consulta 30/01/2012).

²Todos los textos utilizados para acompañar los ejercicios descritos están disponibles, muchos de ellos con comentarios detallados, en el sitio: <http://sites.google.com/site/nealsweb/my-forms>.

³En aras a reflejar el proceso en su conjunto, la figura incluye la memoria, pero se entiende que no forma parte integral del proceso bifásico básico. Más adelante se presentan una serie de consideraciones al respecto.