

**Docencia de la interpretación:
Una propuesta innovadora de
formación en interpretación en
los estudios de grado de la UPF**

David Mallén Bosch

Tutora: Madeleine Cases Silverstone

Seminario 205: Interpretación

Curso 2014-2015



**Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona**

**Facultat
de Traducció
i Interpretació**

AGRADECIMIENTOS

Antes de presentar este proyecto, me gustaría dirigir unos cuantos agradecimientos en esta página para reconocer la ayuda, la paciencia, el compañerismo y la amistad de aquellas personas que han influido en mí a lo largo de este viaje del Grado, que tal vez sea una de las etapas más importantes de mi vida, sin las cuales este trabajo jamás habría podido ver la luz.

En primer lugar, a la tutora de mi trabajo y seguramente mi profesora favorita de todo el Grado, Madeleine Cases, por su ayuda, su orientación, su apoyo y sus ánimos. Ella ha sabido transmitirme la pasión por la interpretación y guiarme sabiamente a lo largo de la realización de este trabajo tan laborioso.

A todos los que de algún modo han aportado su granito de arena a mi trabajo, en especial a Marta Arumí, Guiomar Stampa y Carol Sánchez, por su colaboración y ayuda.

A todos los profesores y profesoras que he tenido el placer de conocer y que han contribuido a mi evolución tanto académica como personal, en especial, a Elisenda Bernal, Cristina Gelpí, Laura del Barrio, Carol Sánchez y Rocío Arrarte, por su dedicación y la pasión que me han sabido transmitir por las lenguas, la traducción y la interpretación.

A los que han sido mis mejores compañeros de viaje, Bea, Víctor y Marta, por haber hecho de estos cuatro años una experiencia inolvidable y haber sabido ayudarme a levantarme y seguir avanzando en los momentos más complicados.

Y, para finalizar, evidentemente, a mi familia y a mis amigos, por su cariño y su apoyo incondicionales, por darme fuerza y haber creído en mí en todo momento.

ABSTRACT

One of the major complaints voiced by the students of UPF's Translation and Interpreting Degree is the negligible amount of interpreting practice hours available throughout university education. Interpreting has always been and still is a burgeoning field in recent translation studies research, overall in terms of teaching and acquisition of interpreting techniques, but especially as regards reverse interpreting—or *retour*. This paper expounds and explicates the results of an empirical investigation based on speeches' analysis, preferences' surveys and opinions stated by teaching and interpreting professionals in order to assess the viability of modifying the degree's current programme of study not only to include *retour* as a compulsory practice due to the great variety of benefits the students could reap from it, but also to reinforce students' spoken language skills with the aim of bolstering their confidence to take interpreting subjects. This process will culminate in an academic proposal which will entail several changes in the student's curriculum and the degree configuration but will also demonstrate that students possess certain abilities which enable them both to receive training in *retour* and begin interpreting practice earlier in the degree. Furthermore, given the profound lack of empirical research on the impact of *retour* in undergraduate interpreter training, this project will question the widely held assumptions on theory of interpreting and serve as a prelude to further studies exploring this topic.

Key words: interpreting, *retour*, interpreter training, empirical research.

RESUMEN

Una de las quejas que más a menudo manifiestan los estudiantes del Grado en Traducción en Interpretación de la UPF es que la cantidad de horas de práctica de la interpretación a lo largo de la formación universitaria es demasiado reducida. La interpretación siempre ha sido y continúa siendo un campo joven en la investigación en traductología, en general en cuanto a la docencia y la adquisición de las técnicas de interpretación, pero específicamente en lo referente a la interpretación inversa —o *retour*. Este proyecto expone y analiza los resultados de una investigación empírica basada en el análisis de discursos, en encuestas sobre preferencias y en las opiniones de profesionales de la docencia y la interpretación con el fin de evaluar la viabilidad de modificar el plan de estudios actual del Grado, no solo para incluir el *retour* como práctica obligatoria dada la gran variedad de beneficios que pueden cosechar los estudiantes de ello, sino también para reforzar las habilidades de lengua oral de los estudiantes con el objetivo de fortalecer su confianza de cara a cursar las asignaturas de interpretación. Este proceso culminará en una propuesta académica que comportará varios cambios en el currículum del estudiante y en la configuración del grado, pero también mostrará que los alumnos poseen ciertas habilidades que los facultan tanto para recibir formación en *retour* como para iniciar la práctica de la interpretación antes en el Grado. Asimismo, vista la enorme falta de investigación empírica sobre los efectos del *retour* en la formación de intérpretes en el grado, este proyecto cuestionará las sólidas bases de la teoría de la interpretación y servirá como preludeo a otros estudios que divaguen sobre el tema.

Palabras clave: interpretación, *retour*, formación de intérpretes, investigación empírica.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	3
2.1 La distinción de las lenguas de trabajo del intérprete	3
2.2 El modelo de los esfuerzos de Gile	5
2.2.1 El esfuerzo de escucha y de análisis	6
2.2.2 El esfuerzo de producción.....	7
2.2.3 El esfuerzo de memoria a corto plazo.....	8
2.2.4 La coordinación de los esfuerzos	8
2.2.5 Críticas al modelo de los esfuerzos	9
2.3 La bidireccionalidad en la interpretación	10
2.3.1 ¿ <i>Retour</i> o directa?.....	10
2.3.2 La utilidad del <i>retour</i>	12
3. Metodología empleada	14
4. Resultados de la investigación.....	15
4.1 Resultados de las encuestas	15
4.1.1 Sensaciones del <i>retour</i>	15
4.1.2 Docencia de la interpretación en el grado	19
4.2 Resultados del análisis de discursos.....	24
4.2.1 Caracterización de los discursos.....	24
4.2.2 Media de errores.....	25
4.2.3 Valoración global y valoración cualitativa	26
4.2.4 Valores medios de errores, buena desenvoltura y calidad	28
4.3 La visión de los profesionales de la docencia en interpretación	29
4.3.1 La clasificación de las lenguas de trabajo del intérprete	30
4.3.2 Inicio de la docencia de la interpretación	31
4.3.3 Experiencia como docentes: las carencias de los alumnos	32

4.3.4 El mercado actual de la interpretación.....	32
4.3.5 La importancia del <i>retour</i>	33
4.3.6 La introducción del <i>retour</i>	34
4.3.7 Un buen intérprete nunca deja de estudiar.....	35
4.3.8 La importancia de la civilización de las lenguas de trabajo.....	36
5. Propuesta final	37
5.1 Objetivos y consideraciones iniciales.....	37
5.2 Modificación de asignaturas	37
5.2.1 Introducción de asignaturas	38
5.2.1.1 1º curso.....	38
5.2.1.2 2º curso.....	39
5.2.1.3 División de itinerarios.....	40
5.2.1.4 3º curso.....	40
5.2.1.5 4º curso.....	42
5.2.2 Supresión de asignaturas.....	43
5.2.3 Remodelación de asignaturas.....	44
5.3 Profesorado y organización	45
6. Conclusiones.....	47
7. Bibliografía.....	49
7.1 Recursos en papel.....	49
7.2 Recursos electrónicos	49
8. Anexos.....	51
8.1 Índice de anexos.....	51

1. INTRODUCCIÓN

La interpretación es una disciplina que, a pesar de formar parte de todos los planes de estudios de las facultades de traducción, a menudo tiene muy poca representación en lo que a docencia se refiere. Además, en los últimos años, a causa de la adopción del sistema de Boloña, la interpretación se ha visto gradualmente desplazada a un nivel casi secundario en la formación del estudiante. Sin embargo, debido al gran interés que esta actividad me suscita, las dos premisas anteriores me proporcionan dos vastos caminos para poder desarrollar un análisis en torno a la organización del programa del grado en la universidad donde curso mis estudios, la Universidad Pompeu Fabra. Dicho análisis me permitirá, por un lado, destacar las carencias del plan de estudios en cuanto a la interpretación y, por el otro, formular propuestas de cambio realistas que posibilitarían una instrucción más completa en interpretación a los alumnos de promociones posteriores.

Cuando un estudiante se matricula en el “Grado en Traducción e Interpretación”, uno tiene expectativas de que se va a formar en ambas por igual y desde el inicio de los estudios. No obstante, estas expectativas se ven rápidamente frustradas al ojear el plan de estudios en la página web de la facultad. Bajo la tabla de asignaturas de tercer curso aparece por primera vez la palabra *interpretación*. De modo que una vez comenzados los estudios y, después de una espera interminable hasta finales del tercer curso, por fin se consigue empezar a hacer “interpretación”. Diez intensas semanas traduciendo oralmente a la lengua madre. No es suficiente. Aun así, esas diez semanas viviendo el estrés del intérprete encerrado en la cabina de traducción hicieron despertar mi curiosidad como pocas materias lo han logrado a lo largo de la carrera.

Este ha sido uno de los motivos que me ha hecho embarcarme en la elaboración de un trabajo centrado en la interpretación como parte de una carrera de lenguas. El otro, ha sido mi profunda inquietud por adquirir conocimientos sobre la teoría de la interpretación y la observación de cómo se ha aplicado en la docencia. Eso me ha llevado a cuestionarme la validez de todas las creencias fundamentadas y a concebir una idea tal vez revolucionaria en cuanto a la docencia clásica de la interpretación en la formación de un graduado (o, anteriormente, un licenciado): el *retour* o interpretación

inversa, es decir, esa modalidad de interpretación en la que no se interpreta hacia la lengua madre, sino hacia una de las lenguas extranjeras del intérprete.

Así pues, mis objetivos en este trabajo son, en primer lugar, demostrar de un modo fehaciente que un estudiante es capaz de formarse en *retour* y que ello le reportará beneficios a largo plazo; en segundo lugar, proponer una formación más temprana del intérprete a fin de que adquiriera antes las competencias interpretativas y, por último, aunque no por ello menos importante, cuestionar la distinción categórica y tradicionalista sobre las lenguas de trabajo del intérprete, a saber, activas y pasivas. Debido a que en la interpretación simultánea el intérprete tiene un menor control sobre el discurso y, por lo tanto, es necesaria más concentración para hacer un *retour*, me centraré en esa modalidad de interpretación para toda mi investigación.

La metodología de la que me valdré para demostrar mi hipótesis será, en primer lugar, el análisis de discursos. Partiendo de una base teórica sólida sobre la clasificación de las lenguas de trabajo del intérprete, analizaré varios discursos de compañeros e intentaré establecer sus carencias y sus fuertes para poder proponer un modelo de formación del intérprete en función de las competencias que necesite para hacer *retour*. Eso me facultará para determinar las ventajas del *retour* en la calidad de la interpretación y los beneficios que cosecha el estudiante de la experiencia. En segundo lugar, recogeré datos a partir de unas encuestas para determinar las sensaciones que tienen los estudiantes respecto al *retour* y qué momento creen que sería el más adecuado para iniciar la formación en interpretación e introducir el *retour* en el plan de estudios de grado. Por último, contaré con la opinión de varios profesionales de la interpretación cuyas consideraciones emplearé para perfilar y completar mi propuesta.

A falta de una base teórica sólida dada la escasez de material documental sobre el tema, mi objetivo es también, en un segundo plano, proporcionar ciertas conclusiones teóricas a la investigación de la docencia del *retour* basándome en observaciones empíricas, en estadísticas y en mi propia aportación personal a partir de los fenómenos observados. Contribuir a la investigación sobre el tema realizada hasta la fecha es una de mis mayores motivaciones para llevar a cabo este proyecto, con el que espero exponer un planteamiento nuevo —y tal vez bastante poco convencional— sobre la enseñanza de la interpretación en la actualidad en los centros universitarios.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La distinción de las lenguas de trabajo del intérprete

La Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (en adelante AIIC) estipula una clasificación muy estricta de las lenguas de trabajo de un intérprete para reflejar de manera clara y efectiva el perfil profesional de sus miembros. Ya desde un comienzo establece que se requiere el conocimiento de como mínimo una lengua extranjera para formar parte de la asociación, si bien no es necesario, si se conoce más de una, hablar todas las lenguas con el mismo grado de efectividad (AIIC)

Por consiguiente, la primera distinción que lleva a cabo la AIIC es la de lenguas activas y pasivas. La consideración de lengua activa (AIIC) la reciben todas aquellas lenguas que un intérprete puede hablar con fluidez. Las lenguas pasivas, en cambio, son todas las demás, aquellas en las que el intérprete tiene un dominio más limitado (o, tal como se define: “en las que puede hablar no tan fluidamente”). A partir de esa primera categorización, la AIIC distingue tres posibles subtipos de lenguas de trabajo: las lenguas A, las lenguas B y las lenguas C.

Según la definición expuesta públicamente en la página web de la asociación, reafirmada por sus estatutos (AIIC), la lengua A es la lengua madre del intérprete, a la que cualquier profesional puede trabajar ya sea en el modo de interpretación consecutiva o en el de simultánea. La lengua B, por otro lado, es aquella que el intérprete habla con fluidez y de la que posee un nivel de maestría suficiente como para poder trabajar hacia esa lengua —aunque se matiza que solo suele trabajar en uno de los dos modos de interpretación. Ambas lenguas, A y B, se consideran lenguas activas de un intérprete. Por último, existen las lenguas C, que son aquellas en las que la comprensión del intérprete es muy elevada pero hacia las cuales no trabaja.

Las clasificaciones anteriormente presentadas de las lenguas de trabajo de un intérprete son relevantes para la cuestión que nos ocupa porque el *retour* o interpretación inversa consiste precisamente en la interpretación de la lengua A a la lengua B, es decir, es un intercambio entre dos lenguas consideradas “activas”. Sin embargo, la distinción tan categórica que establece la AIIC plantea dudas sustanciales sobre esa teoría, tales como cuál es la definición de “fluidez” y hasta qué punto se considera que una lengua se habla fluidamente, o cuál es la competencia mínima y el nivel necesarios para que una lengua

se considere B o C. Por otro lado, tampoco se tienen en cuenta factores socioculturales relevantes de una persona, como por ejemplo el lugar de residencia, el lugar de procedencia, el origen social o la cultura a la que habitualmente esté expuesta, los cuales podrían condicionar de manera determinante la competencia lingüística de facto de un intérprete en cualquiera de sus lenguas, sean lenguas maternas o lenguas extranjeras.

De hecho, la única información de carácter más específico en cuanto a la distinción entre las lenguas activas es la que se reproduce a continuación (y sigue sin considerar ciertos parámetros relevantes para establecer la competencia lingüística de una persona):

A language: The interpreter's mother tongue (or another language strictly equivalent to a mother tongue), into which s/he interprets from all other working languages, generally in the two modes of interpretation, simultaneous and consecutive. AIIC members are expected to have at least one A language.

B language: A language into which the interpreter works from one or more of her/his other languages and which, although not a mother tongue, is a language of which s/he has perfect command. [...] Usually, however, the second active language reaches a satisfactory standard only after many years of practice and is more suited to interpretation of technical discussions where lexical accuracy is more important than style or very discrete shades of meaning. It is customary only to work into the second active language out of the mother tongue. (AIIC)

Es probable que para ser capaz de interpretar a una lengua extranjera se necesiten muchos años de trabajo y dedicación para alcanzar un nivel satisfactorio, pero también es cierto que esa concepción es la que han establecido las escuelas tradicionalistas de traducción cuando se cuestionaron la direccionalidad en la interpretación. Estas escuelas, tal como pone de relieve la cita anterior, recomiendan trabajar únicamente a la lengua B cuando no se pudiera trabajar a la lengua A, dado que una interpretación siempre será mejor realizada hacia la lengua A (Bros-Barn, 1976; citado en Gile, 2005).

Aun así, en las explicaciones anteriores, sigue sin aclararse lo que la AIIC entiende por “perfect command”, “satisfactory standard” o qué es “another language strictly equivalent to a mother tongue” (y en qué se diferencia de una lengua B) y por qué la lengua madre es únicamente aquella en la que un intérprete se ha educado y con la que se siente cómodo (AIIC). En conclusión, se ha podido observar que, por lo menos desde el ámbito profesional, el *retour* es una opción poco contemplada y difícilmente realizable dados los estándares de calidad tan estrictos (y tan poco definidos) con los que debería cumplir la lengua extranjera de un intérprete. Por esa razón, los intérpretes

bilingües —un término también conceptualmente difuso— tienen un valor extraordinario:

The very rare case of true bilinguals, i.e. people whose personal circumstances have resulted in their having two “mother tongues”, is the exception that proves the rule. Bilingual interpreters are much in demand, especially if they can offer a third language. (AIIC)

No obstante, desde otros ámbitos de alcance más reducido, como en el ámbito nacional, se consideran otras posturas. Para la Asociación de Intérpretes de Conferencias de España (AICE), el *retour* no solo es una opción contemplada, sino que es preferente en el perfil de todos sus intérpretes: “Los intérpretes de AICE se distinguen por su capacidad para interpretar hacia dos idiomas lo que les permite trabajar tanto en cabinas puras como en cabinas mixtas” (AICE). Además claramente se distingue que desde la asociación se aboga por el sistema de cabinas *both-ways* porque “garantiza al cliente una magnífica calidad de interpretación” y “permite una reducción del coste ya que se ofrece el mismo servicio con un menor número de intérpretes” (AICE). La diversidad de concepciones y teorías en las entidades de profesionales sugieren que tal vez la consideración del *retour* depende mucho de la zona geográfica y su alcance y del tipo de mercado (público [institucional] o privado).

Aun así, hasta la fecha, no existen clasificaciones precisas de las lenguas de trabajo de un intérprete ni tampoco argumentaciones esclarecedoras del motivo por el cual una lengua madre es una lengua A, con todo lo que ello implica, y todas las que no sean lenguas maternas sobre las cuales se posee un “dominio efectivo” son lenguas B. Por esa razón, seguramente se ha ido replanteando una y otra vez el dilema de la direccionalidad en la interpretación. Por último, a continuación, dejo dos preguntas para la reflexión: En primer lugar, ¿consideraríamos que un hablante nativo siempre está en posesión de una lengua A, como por ejemplo, Belén Esteban? En segundo lugar, ¿tendrá el mismo dominio sobre su lengua madre una persona que lleva viviendo alejada de su país y su cultura de origen durante mucho tiempo? La respuesta a ambos interrogantes podría hacer peligrar una teoría tan consolidada.

2.2 El modelo de los esfuerzos de Gile [↙](#)

Daniel Gile (1995) trazó un modelo en el cual se definían las capacidades que debía tener un intérprete para poder interpretar adecuadamente y determinó hasta qué punto su

activación o su inhibición provocaba cambios significativos en el resultado final. Todos los esfuerzos que describe Gile se consideran esfuerzos no automáticos, es decir, conscientes, tal como se observará más adelante. El modelo con los esfuerzos que debe coordinar un intérprete para llevar a cabo su tarea todavía sigue siendo un referente incondicional en la mayor parte de los proyectos de investigación en interpretación. Dado que el objetivo de este trabajo es, de algún modo, establecer las competencias que necesita poseer un estudiante para hacer interpretación simultánea de *retour*, convendría, en primer lugar, observar de qué habilidades, según Gile, se vale un intérprete para hacer simultánea y de qué modo debería emplearlas.

2.2.1 El esfuerzo de escucha y de análisis

El esfuerzo de escucha y análisis comprende todas aquellas operaciones mentales que contribuyen a la percepción auditiva del discurso y a la atribución de un significado concreto a los segmentos discursivos. Es un esfuerzo mucho más complejo de lo que parece de entrada, ya que está condicionado por multitud de factores.

Según Gile (1995), existen varias operaciones cognitivas que se deben realizar y varios factores que condicionan dicho esfuerzo. Se explica, en primer lugar, la influencia de la fonética en los segmentos discursivos. Aunque inicialmente se perciban como una cadena de fonemas con un significado unitario, cada segmento influye fonéticamente sobre el anterior y el siguiente, de modo que ello podría afectar al significado percibido por el o la intérprete. La manera de interpretar el contenido, pues, no es única y depende básicamente de dos factores: el aporte lingüístico del contexto y el bagaje extralingüístico del oyente.

Estos dos factores condicionan enormemente la comprensión del fragmento, puesto que determinan en gran medida lo que el intérprete “oye” (Hörman, 1972; citado en Gile, 1995). Una vez se efectúa la escucha, se debe analizar la información y asignarle un significado. Para ello, son relevantes tres aspectos para el intérprete: el factor tiempo, en el que el tiempo invertido en el análisis de los sonidos emitidos es proporcional a la cantidad de información que transmiten (Le Ny, 1978; citado en Gile, 1995); la atención, que determina que el análisis de las señales (acústicas) necesita una capacidad de tratamiento proporcional a la cantidad de información que se debe tratar (Miller, 1973; citado en Gile, 1995), y por último, la capacidad de memoria a corto plazo, que se manifiesta en forma de otro esfuerzo, y que limita la retención de información por parte

del intérprete, lo cual le obliga a almacenar la información en “trozos” más grandes que simples palabras o fonemas (Masaro, 1975; citado en Gile, 1995).

Además, la capacidad de tratamiento indispensable en el esfuerzo de escucha y análisis se ve mermada de un modo importante por el desconocimiento por parte del intérprete del tema del discurso. Un orador se dirige al público teniendo en cuenta el conocimiento que posee este público, y no el que poseen los intérpretes. Eso reduce la posibilidad de anticiparse al discurso y favorece todavía más que la aplicación de este esfuerzo sea rápida y espontánea.

2.2.2 *El esfuerzo de producción*

Expone Gile (1995), que el esfuerzo de producción comprende todas las operaciones mentales que intervienen cuando un intérprete transmite un fragmento de información o una idea y cuando produce oralmente el enunciado que ha construido para expresarla. Cuando se está efectuando interpretación simultánea, surgen varios obstáculos que debe cubrir el esfuerzo de producción, organizados por la capacidad de tratamiento de la información (que forma parte del esfuerzo de escucha y análisis).

El primer obstáculo es el nivel de conocimiento del tema del discurso, que, en principio, es inferior al del orador. Eso dificulta la ordenación de la información y el uso de léxico especializado. El segundo obstáculo es el hecho de tener que hablar al mismo ritmo que el del orador. El tercer obstáculo es el de tener que iniciar la reformulación de una idea antes de tener claro el todo conceptual en el que se enmarca. El cuarto obstáculo es haber de luchar constantemente contra las interferencias lingüísticas de la lengua de partida. Todos esos obstáculos se deberían superar con éxito al aplicar de manera equilibrada el esfuerzo de producción.

A pesar de las dificultades a las que debe hacer frente dicho esfuerzo, se puede ver beneficiado por dos factores. Esos factores son la falta de necesidad de lidiar con la búsqueda de una sintaxis artificiosa en la lengua meta y la posibilidad de recuperar el léxico técnico fácilmente, especialmente si las lenguas del intercambio son fonéticamente parecidas.

2.2.3 El esfuerzo de memoria a corto plazo [▲](#)

Gile presenta (1995), en último lugar, el esfuerzo de memoria a corto plazo, que comprende todas aquellas operaciones relacionadas con el almacenamiento en la memoria de segmentos del discurso hasta que son transmitidos en la lengua de llegada, se pierden o el intérprete decide omitirlos. En este esfuerzo intervienen, básicamente, aspectos físicos y tácticos.

En primer lugar, en cuanto a los aspectos físicos, es evidente que pasa un cierto tiempo entre la escucha de un sonido y la reformulación de ese sonido en la lengua meta, con lo cual, la información de un segmento discursivo queda retenida en la memoria hasta que el intérprete capta la idea completa (Graesser, 1981; citado en Gile 1995) y la transmite. En segundo lugar, en cuanto a los aspectos tácticos, el intérprete puede dejar más o menos *décalage* o espacio antes de reformular para poder comprender mejor un fragmento discursivo ligado al contexto en que aparece, por diferencias sintácticas importantes entre las lenguas de partida y de llegada, o ante la aparición de un fragmento conceptualmente denso. Todas esas decisiones y acciones las coordina conjuntamente el esfuerzo de memoria a corto plazo.

2.2.4 La coordinación de los esfuerzos [▲](#)

Para Gile (1995), al final, la interpretación es una suma de los tres esfuerzos combinados que da como resultado el discurso meta final. Él lo expresa de una manera bastante matemática, valiéndose de la fórmula siguiente: $E + M + P + C = T < D$. Mediante la representación anterior, Gile hace hincapié sobre la importancia de los tres esfuerzos (E, M y P) y, sobre todo, en la habilidad de coordinarlos equilibradamente (C) para cubrir las necesidades de la interpretación final (T). Además, a esa ecuación añade el valor D, que representa la capacidad total de tratamiento del intérprete. Si las necesidades de la interpretación son iguales o inferiores a la capacidad de tratamiento, el resultado será positivo. De lo contrario, aparecerán errores y omisiones rápidamente.

Los esfuerzos tratan simultáneamente un segmento discursivo distinto del discurso original al mismo tiempo. No obstante, es importante destacar que la capacidad de tratamiento es un valor variable, puesto que depende de las necesidades que origine un discurso. Además, según los casos, la capacidad de tratamiento dedicada a cada esfuerzo por separado también varía según el discurso.

2.2.5 Críticas al modelo de los esfuerzos [▲](#)

En primer lugar, uno de los problemas fundamentales de la teoría de los esfuerzos es que, a pesar de que especifica muy detalladamente las carencias en la aplicación de los esfuerzos por las que se produce un error o cuáles son sus desencadenantes, no especifica ni comenta, por ejemplo, la influencia de las lenguas de trabajo del intérprete ni la del sentido de la interpretación. Aunque en un inicio se clama que dicha teoría puede aplicarse a cualquier situación interpretativa (lo cual es algo contradictorio considerando el corriente de pensamiento en el que se enmarca Gile [la vertiente más tradicionalista únicamente partidaria de las cabinas puras], los esfuerzos podrían ser completamente distintos dependiendo de las lenguas desde las que trabaja un intérprete, y, según las combinaciones, sería un esfuerzo u otro el que se vería más perjudicado (por ejemplo, por la proximidad o no entre lenguas).

Por otro lado, tampoco se trata exclusivamente el caso de los intérpretes que trabajan haciendo *retour*, lo cual supondría, tal vez, la aparición de esfuerzos nuevos o la adición de algunas habilidades a los esfuerzos existentes. En relación a esto último, y poniendo énfasis en su relevancia para el tema que nos ocupa, se podría concluir, por lo tanto, que las competencias necesarias para hacer interpretación directa y los esfuerzos invertidos no son paralelamente los mismos que para hacer *retour*, lo cual es algo que tal vez valdría la pena analizar y definir.

En tercer lugar, la teoría de los esfuerzos tampoco tiene en cuenta el régimen de concabinato —y me permito acuñar esta palabra por el uso frecuente que tiene en el gremio (ver, por ejemplo, Moohebat, 2014)—. Un compañero de cabina está como soporte del intérprete que se encuentra hablando, quien, es posible —o más bien, seguro— que en algún momento precise de la ayuda de su concabino. El concabino se comunica con su compañero eminentemente por escrito, de modo que también quizá valdría la pena contemplar una noción parecida a un esfuerzo de lectura, no con la misma importancia que en consecutiva, pero sí al menos con un papel mínimamente representativo.

Asimismo, tampoco se incluye un posible esfuerzo de escucha simultánea en caso de que haya puntualmente comunicación oral en la cabina, ni tampoco, y eso me parece de vital importancia, el esfuerzo de escucha simultánea que debe hacer continuamente el intérprete de su propio discurso para controlar los errores, las interferencias y la torpeza

en la expresión, y rectificar o corregirse si fuera necesario. Por no mencionar otros vacíos sin tratar, como los “esfuerzos” que intervienen cuando un intérprete, ante una situación límite, necesita teclear algo en el ordenador y leerlo mientras prosigue con su trabajo; la manera como afectan los sentimientos del intérprete en relación con el discurso original, o la importancia y la gestión de la prosodia y la entonación.

Por consiguiente, finalmente, es importante criticar o, por lo menos, cuestionar, la solidez que la teoría de Gile ha ido adquiriendo a lo largo de los años, que la ha hecho alzarse como una fundamentación teórica de cabecera indiscutible. La mayoría de los estudios modernos sobre interpretación la toman como punto de partida, se basan en ella o citan la teoría de Gile. Tal como ha quedado demostrado con la crítica efectuada, la teoría de Gile es funcional, pero es incompleta e insuficiente, y presenta puntos que cabría tratar de un modo más exhaustivo. Tal vez no se ha modificado ante la supuesta imposibilidad de idear una teoría mejor. Quizá la influencia de la tradición y el conformismo han provocado que todavía haya quedado más anclada. Por disconformidad con todo ello, en esta investigación se intentará demostrar que es posible abrir una nueva vía de conocimiento a través de información empírica y de la experiencia tanto de profesionales como de estudiantes en formación.

2.3 La bidireccionalidad en la interpretación

La cuestión de la bidireccionalidad en la interpretación siempre ha sido controvertida dadas las múltiples corrientes de pensamiento que se han desarrollado al respecto. Sin embargo, tal como constatan Denissenko y Chernov (citados en Iglesias, 2005), tal vez el mero hecho que en un caso se emplee la lengua materna y, en el otro, un idioma adquirido es una consideración demasiado simplista:

[...] [I]nterpreting into the mother tongue is not necessarily synonymous with high quality in the same way that not all simultaneous relay is synonymous with poor quality.

2.3.1 ¿Retour o directa?

Teniendo en cuenta que el *retour* siempre ha supuesto una especie de tabú en la profesión de intérprete, por lo menos, en los últimos años (Lim, 2005), ha sido especialmente complicado que en la Europa occidental ganara adeptos, puesto que es una zona en la que se ha impuesto la concepción tradicionalista de la ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) de París. Tal como afirma Seleskovitch

(citada en Minns, 2002), en las mismas condiciones de interpretación, la interpretación hacia la lengua A siempre será superior a la interpretación hacia la lengua B. Sin embargo, también existe la visión contraria, defendida durante tiempo por la escuela soviética de interpretación, que afirma que los intérpretes trabajan mejor hacia la B porque es la única manera de entender suficientemente la lengua de partida. Anteriormente, existía la concepción de que la fase de comprensión era la más importante del proceso interpretativo y, por eso, en sus inicios, toda la interpretación simultánea se hacía de *retour* (Iglesias, 2005). Sin embargo, esta tendencia se invertía en las organizaciones internacionales, y actualmente, se sigue la norma de la AIIC, que estipula que la interpretación siempre debe hacerse hacia la lengua materna (Mackintosh; citado en Iglesias, 2005).

La investigación sobre el tema reclama que, en el panorama actual, siempre que se pueda, se debe evitar trabajar hacia la lengua B (Selekovitch; citado en Minns, 2002). Se argumenta, por ejemplo, la posesión de menos recursos retóricos en la lengua meta (Minns, 2002) o el hecho de que en el proceso del *retour* los esfuerzos que lleva a cabo el intérprete para encontrar las expresiones en la lengua B lo distraen de la construcción del significado (Seleskovitch; citado en Iglesias, 2005). Además, la fatiga del intérprete se produce antes y el riesgo de interferencias lingüísticas es mucho más elevado que interpretando hacia la lengua madre (Déjean, 2002 y Iglesias, 2005).

Sin embargo, en el mercado actual de la interpretación, es casi imposible, e incluso inviable, que se den situaciones de interpretación únicamente hacia la lengua madre y, en consecuencia, el *retour* se impone como una tendencia inevitable (Selekovitch; citado en Minns, 2002). Donovan (citado en Minns, 2002), también miembro de la escuela de París, expresa que la simultánea hacia la B es necesaria, pero que la buena preparación y la selección de intérpretes son imprescindibles, puesto que deben poseer habilidades sólidas de interpretación y un dominio absoluto de la lengua B.

A lo largo del tiempo, el mercado de la interpretación ha ido cambiando: hace unos años, la interpretación se limitaba a las organizaciones internacionales, pero cada vez más ha ido aumentando la demanda en el sector privado (Gile; citado en Iglesias, 2005). Esta nueva realidad comporta que los intérpretes deban estar preparados para trabajar a ambas lenguas porque de este modo el cliente ahorra dinero al poder pagar un único precio por una interpretación en las dos direcciones (Iglesias, 2005). Incluso en las

organizaciones internacionales, en caso de haber combinaciones lingüísticas muy raras, es difícil poder costear el sistema de cabinas puras (por ejemplo, en lenguas como el ruso, el chino o el árabe), así que es mucho más rentable recurrir al relé y que un intérprete funcione como pivóat realizando un *retour* hacia el inglés (Iglesias, 2005). Todo ello lo sintetiza muy bien Lim cuando dice:

Perhaps a sub-conclusion that could be reached [...] would be to say that ideally, interpreters should not work into their B language and when possible, avoid doing so. However, since the world is not the ideal place that is dreamed about in academia, it might be more realistic to introduce interpretation into B (both consecutive and simultaneous) in the curriculum for the lesser used languages, making sure that great care is taken to ensure that it is an incremental process and that students have grasped the intricacies of interpretation from B into A (2005).

2.3.2 La utilidad del *retour*

A pesar de la falta de investigaciones empíricas sobre la docencia del *retour* en los entornos docentes (Iglesias, 2005), existen algunas posturas a favor de introducir el *retour* en la formación en interpretación. Por ejemplo, Dollerup (citado en Lim, 2005), considera que la bidireccionalidad es algo positivo como herramienta pedagógica y opina que existen algunos aspectos positivos de trabajar en ambas direcciones:

Single directionality makes it possible to use translation exclusively as an instrument for foreign language acquisition, for instance as grammar drills, and not as an activity distinct from language acquisition. Conversely, double directionality brings to light a number of factors in the translation activity which were ignored in single-directionality classes, such as the opaqueness of source texts and the importance of fluency and style in target texts.

Además, tal como se hacía en los inicios de la interpretación, el *retour* permite que el intérprete perciba todos los matices expresados en su lengua materna (Mackintosh; citado en Iglesias, 2005), lo cual le llevará a realizar una interpretación completamente lógica y coherente. Por otro lado, otra de las ventajas del *retour* es que al intérprete, al poseer menos combinaciones lingüísticas para expresar una idea, le es más sencillo seleccionar las piezas que va a emplear en la fracción de segundo en la que capta el mensaje (Iglesias, 2005).

En esencia, la formación en *retour* no difiere tanto de la formación en interpretación hacia la lengua A (Donovan, 2005). Lo que hay que procurar siempre es que se inicie en el momento adecuado y con las condiciones necesarias:

[...] [T]he teaching of interpreting into B, particularly in simultaneous should be started only if the student can already provide a satisfactory interpretation into the A language and has clearly mastered the basic techniques of consecutive and simultaneous. (Minns; citado en Lim, 2005)

Por otro lado, tal como afirman los profesionales de la materia desde su experiencia, existen una serie de requisitos que deberían cumplirse para poder asegurar un buen desarrollo en una formación en *retour*. Se requiere, por ejemplo, compromiso a adquirir altos estándares de calidad, a introducir el *retour* solo cuando se han adquirido las habilidades interpretativas básicas y a trabajar la lengua B en todos los sentidos, incluyendo la prosodia y la entonación. Y, en definitiva, la clave es que todos KISS (Keep it short and simple) (Minns, 2002).

Se puede concluir, por lo tanto, que se trata de una cuestión de puntos de vista, lo cual también se refleja en la formación que reciben los estudiantes en la universidad: hay centros que siguen más fidedignamente las directrices de la AIIC y la ESIT, mientras que otros preparan a sus estudiantes más en acorde con las exigencias del mercado laboral (Iglesias, 2005). Las razones de esta heterogeneidad se encuentran más en los intereses y los recursos de cada institución que en la voluntad de eficiencia u optimización (ibídem). Así pues, no se puede dejar el *retour* de lado por haber de seguir la tendencia occidental dominante. Gile (citado en Iglesias, 2005) así lo expresa de un modo muy esclarecedor:

Retour training shall not fall victim to the contradictions of professional practice, which seems to be governed by parameters that do not obey to the quality criteria, but seem to be the unfortunate result of a certain methodological inertia. It is undeniable that many of the actual presuppositions regarding *retour* have been handed down over the years without being questioned or scientifically validated, so the question whether it is possible to efficiently interpret into a foreign language is still pending.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA

Tal como se ha expuesto en la introducción, la metodología que se ha empleado para la elaboración de este trabajo parte de tres fuentes de información primordiales: encuestas, análisis de discursos y entrevistas a profesionales. Dado que el objetivo final del proyecto es diseñar una propuesta de modelo de formación en interpretación en los estudios de grado, se ha considerado conveniente presentar las conclusiones obtenidas a partir de cada una de estas líneas de investigación.

Las encuestas permiten establecer las preferencias de los usuarios que estudian el grado en cuanto a la introducción de la interpretación en los estudios. Se ha encuestado a 52 alumnos de 3º y 4º curso matriculados a optativas de interpretación de inglés. Si bien es verdad que los alumnos de otros itinerarios no han podido expresar su opinión, los alumnos de interpretación han vivido la experiencia de primera mano y son capaces de expresar mejor qué sensaciones tienen cuando hacen *retour*. Aun así, se tendrá en cuenta la falta de opiniones de los estudiantes que cursan itinerarios solo de traducción para la composición de la propuesta final. También se ha encuestado a ocho alumnos del Máster en Estudios de la Traducción de la Universidad Pompeu Fabra a fin de contar con un punto de vista drásticamente distinto. El modelo de encuesta empleado se puede consultar en el [Anexo 1](#).

En cuanto al análisis de discursos, el objetivo es demostrar, de un modo relativamente objetivo, las capacidades y habilidades que poseen los alumnos a priori y si estas les facultan para hacer *retour*. A pesar de lo que los alumnos crean y hayan expresado en las encuestas, es necesaria una evaluación más rigurosa y objetiva para garantizar que en efecto serían aptos para seguir un itinerario de interpretación en que se forme en *retour*. Los criterios de valoración de los discursos se pueden consultar en el [Anexo 2](#).

Por último, se ha querido recoger la opinión de profesionales de la docencia en interpretación, que sin duda saben cuál es la mejor manera de adquirir las técnicas de interpretación y qué herramientas pedagógicas se pueden emplear en la docencia. Además, se quiere divagar también acerca de si es importante o no contar con una lengua B como lengua de trabajo de cara al mercado laboral actual. Las entrevistas se adjuntan en el CD que acompaña el [Anexo 12](#).

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN [↗](#)

A continuación se van a presentar los resultados desglosados de cada una de las partes de la investigación explicadas en el apartado anterior. La información se presentará en gráficos, para las encuestas y el análisis, y se comentará brevemente. Las entrevistas se resumirán atendiendo a la información más relevante para el trabajo.

4.1 Resultados de las encuestas [↙](#)

Tal como podrán observar si consultan el [Anexo 1](#), las encuestas se dividen en dos partes: las sensaciones que tienen los alumnos haciendo *retour* y la opinión que manifiestan acerca de la información en interpretación.

4.1.1 Sensaciones del *retour* [↗](#)

Ante la viabilidad de introducir el *retour* en el itinerario de interpretación, es esencial saber qué sienten los alumnos cuando lo llevan a cabo, qué les cuesta más y qué creen que les resulta más útil de hacerlo.

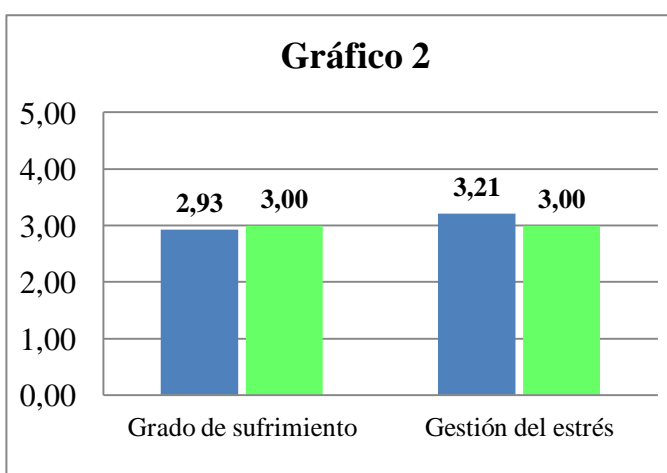
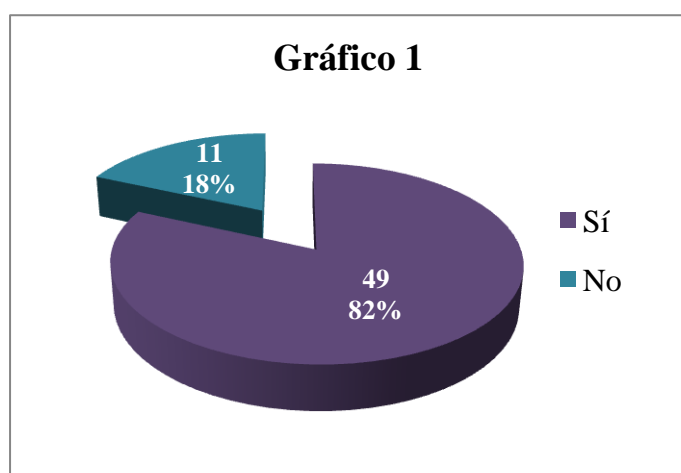


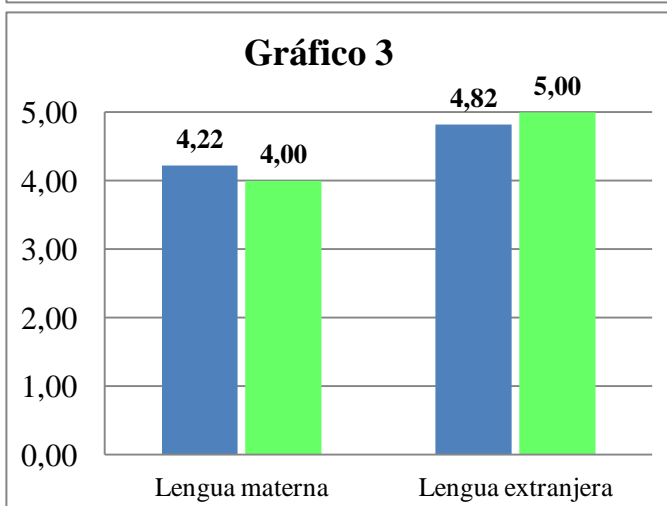
Gráfico 1. ¿Experimentas estrés en *retour*?

Gráfico 2. Gestión del estrés en *retour*.

Gráfico 3. Necesidades lingüísticas del *retour*.

Leyenda

- Promedios exactos con decimales
- Promedios redondeados



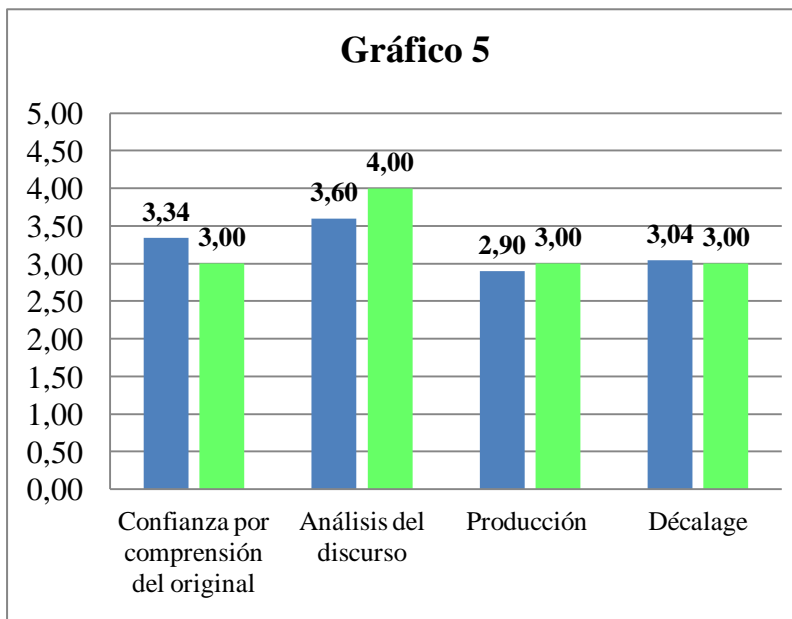
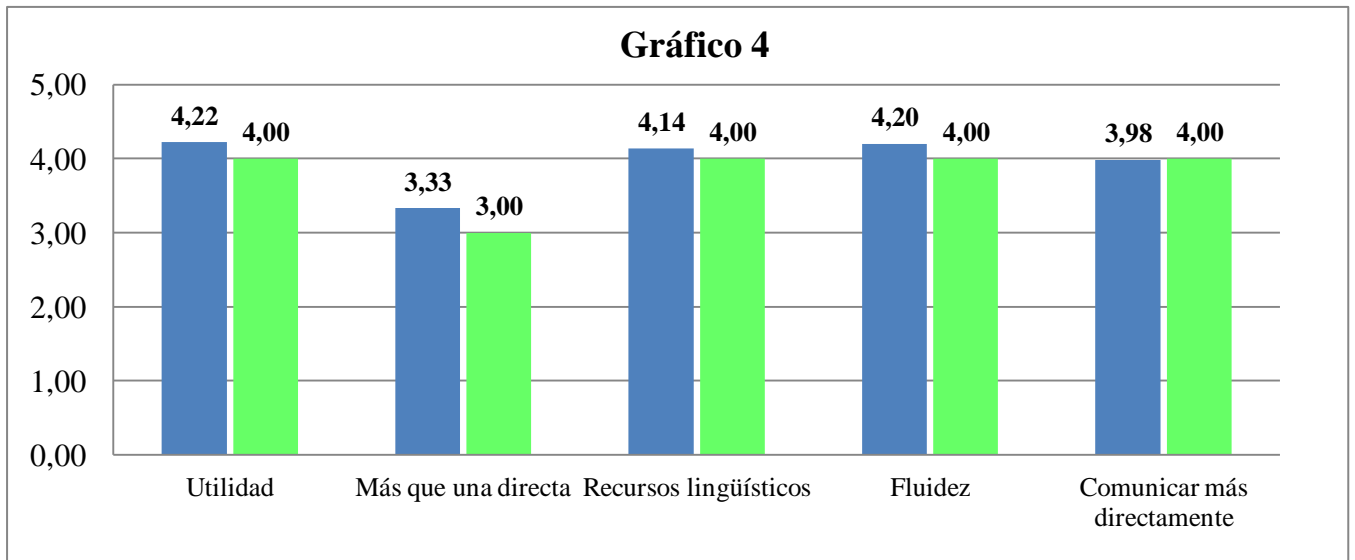


Gráfico 4. ¿Es útil el *retour*? ¿Cómo te ayuda?

Gráfico 5. Capacidades en el *retour*.

Leyenda

- Promedios exactos con decimales
- Promedios redondeados

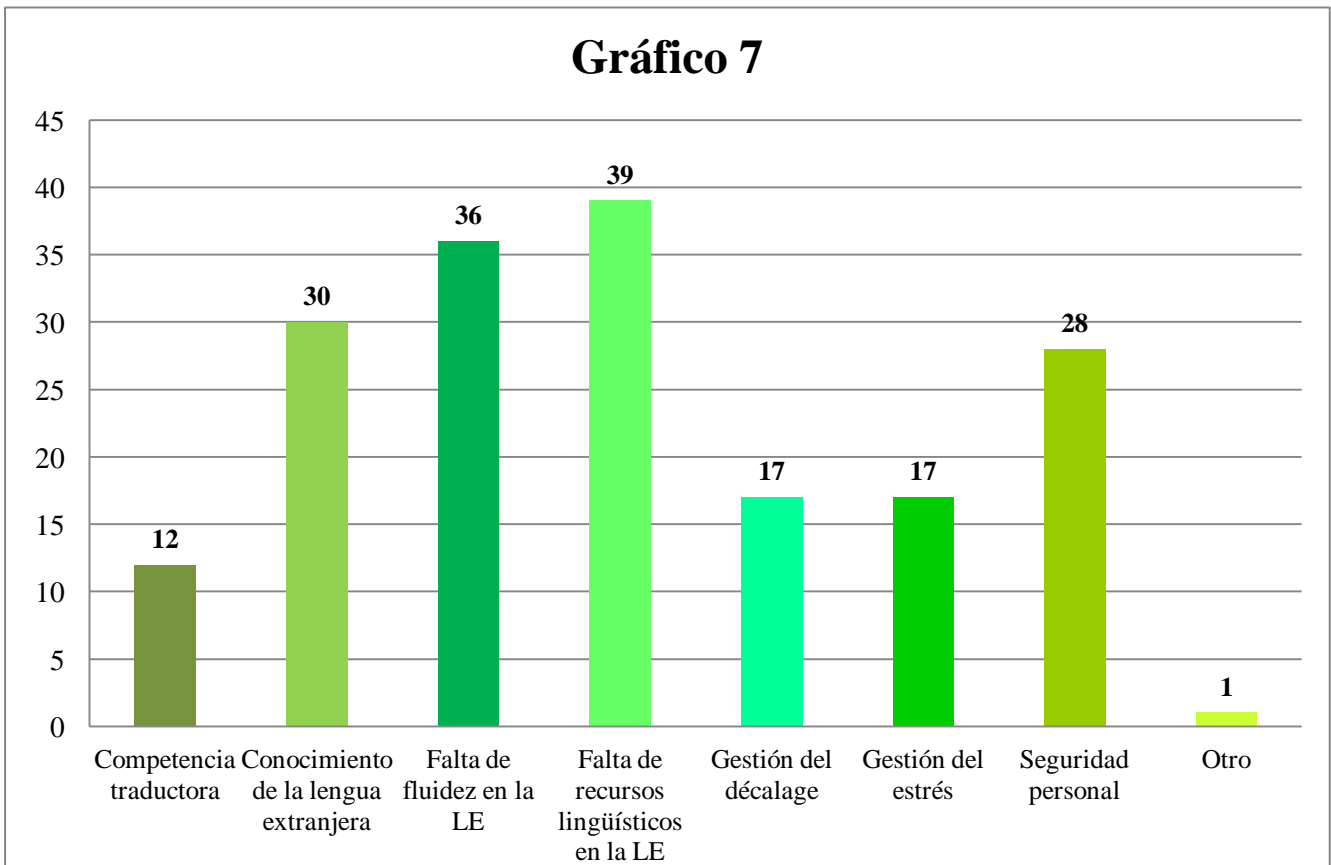
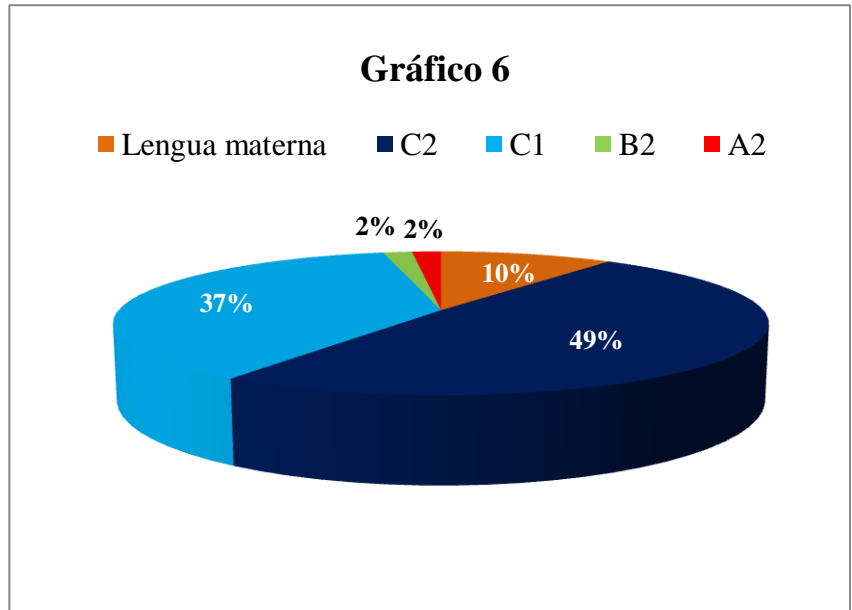
Tal como se puede constatar, no hay casi ningún ítem con un valor inferior a los tres puntos, que es el valor de referencia para que un ítem se considere “importante”. A partir de esta información, lo más relevante que hay que comentar es que los alumnos consideran que lo más importante para hacer *retour* es la competencia lingüística en la lengua extranjera (4,82/5), aunque también en la lengua madre (4,22/5). En cuanto a la práctica del *retour*, en general todos los valores están en torno al tres, lo cual significa que consideran que su intervención en cabina es pasable pero no extraordinaria.

En lo que respecta a la utilidad del *retour*, la mayoría de ítems se encuentran próximos al 4, lo cual es muy significativo, puesto que los alumnos consideran que, a pesar de haber hecho poco *retour*, este podría ser muy útil en varios sentidos (ganar fluidez, recursos lingüísticos y comunicar de modo más directo) si se introdujera en su formación (aunque quizá no tan útil como la interpretación directa).

Asimismo, se consideró de vital importancia los puntos en los que los alumnos se veían más limitados haciendo *retour* para ver qué es lo que se debería reforzar a través de la docencia para poder hacer *retour*. En este sentido, también se determinó que era relevante averiguar qué nivel creían los alumnos que debería tener de su lengua extranjera (el inglés) antes de embarcarse en la experiencia del *retour*. Estos son los resultados:

Gráfico 6. Nivel necesario para hacer *retour*.

Gráfico 7. Limitaciones en *retour*.



La consideración de poseer mínimo un C2 de inglés para hacer *retour* es significativa en la medida que limita, de entrada, a partir de qué momento se puede empezar a formar en *retour*, dado que, en el plan de estudios actual, se reconoce la posesión de una nivel C1 a finales del 2º curso. Por consiguiente, si se debe adquirir un C2 para empezar con la interpretación inversa, la formación en *retour* debería empezar a finales de tercero o en cuarto, lo cual, tal como se verá más tarde, se contradice completamente con el momento propuesto como idóneo para iniciar la formación en *retour*.

En cuanto a las limitaciones que sienten los pupilos al interpretar de *retour*, lo más curioso es que las limitaciones que más puntos han recibido son aquellas que no tienen que ver con las técnicas de interpretación propiamente dichas (gestión del estrés, gestión del *décalage*, competencia traductora). Lo que más preocupa a los alumnos, es decir, la falta de conocimiento, la falta de fluidez y la falta de recursos en la lengua extranjera, son aspectos que no dependen exclusivamente de la práctica de la interpretación y que se podrían empezar ya a reforzar en otras asignaturas de la carrera (como por ejemplo con la inclusión de más actividades orales en las asignaturas de idioma).

Dadas las limitaciones expuestas anteriormente, también se quiso cuestionar a los alumnos acerca de si se verían capaces de superarlas hasta tal punto que podrían llegar a invertir el mismo esfuerzo, menos o más en un *retour* que en una interpretación directa.

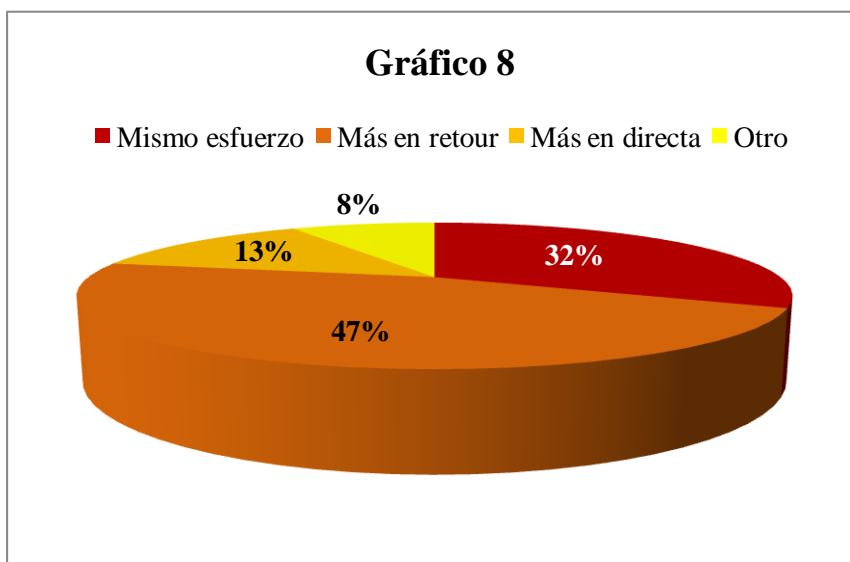


Gráfico 8. ¿Se podría invertir el mismo esfuerzo en un *retour* que en una directa?

Aunque casi la mitad de los encuestados considera que siempre invertiría más esfuerzo en un *retour* que en una interpretación directa, lo más sorprendente es que un 32 % de los encuestados considera que a la larga podrían llegar a invertir el mismo esfuerzo en

ambas modalidades de interpretación. Esto revela que, aunque no son nativos, se verían capaces de alcanzar tal habilidad interpretativa y lingüística que les permitiría realizar un *retour* con el mismo esfuerzo que una interpretación directa. Tanto si este resultado se debe a la inexperiencia o al desconocimiento por parte de los encuestados, demuestra una gran disposición por parte de los alumnos a querer aprender a hacer *retour*.

4.1.2 Docencia de la interpretación en el grado [▲](#)

A continuación se expondrán las opiniones de los alumnos en cuanto a la docencia de la interpretación en el grado. Evidentemente, en este apartado, solo se recogen las opiniones de los estudiantes de grado de 3º y 4º curso y no los del máster (en total, 52 personas).

Una de las preguntas más importantes que se les planteó fue si estarían de acuerdo con iniciar la formación en interpretación antes en el grado y qué momento sería el más idóneo. Los resultados obtenidos se exponen a continuación.

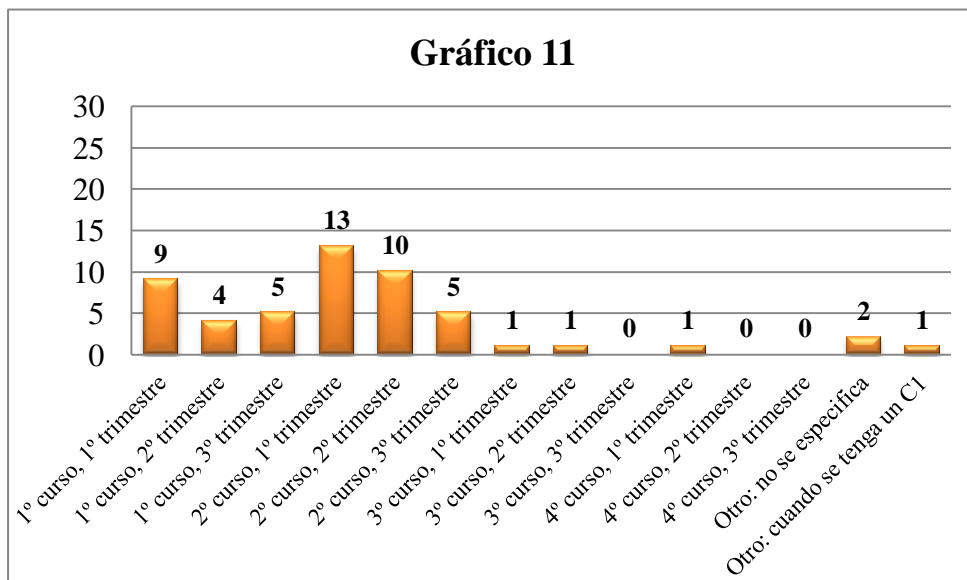
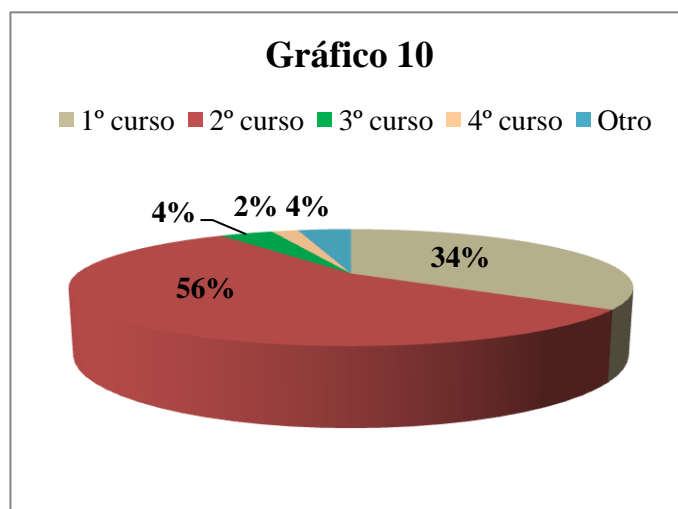
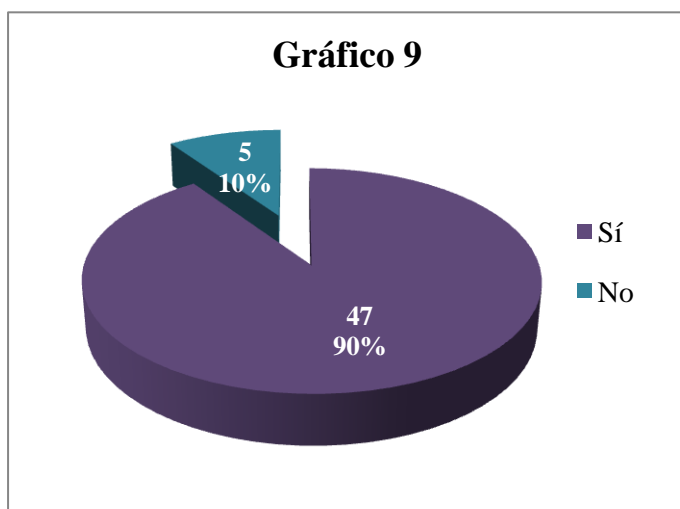


Gráfico 9. ¿Hay que iniciar interpretación antes?

Gráfico 10. Curso para iniciar interpretación.

Gráfico 11. Curso y trimestre para iniciar interpretación.

En primer lugar, cabe aseverar que los resultados ponen de manifiesto el reclamo de los estudiantes a iniciar la formación en interpretación antes en la carrera (90 %); sin embargo, tal como se ha dicho al principio, se tiene en cuenta que todos los estudiantes que han respondido son personas que no cursan únicamente itinerarios de traducción. En cuanto a la elección del año, se observa una clara inclinación por el 2º curso, si bien es verdad que el porcentaje de encuestados que apuesta por el inicio en el 1º curso es algo portentoso y denota atrevimiento y ganas. Sea como fuere, es imposible ignorar la abrumadora tendencia de querer iniciar la interpretación en el grado mucho antes que actualmente. Por último, en cuanto a la elección del trimestre, existe muy poca diferencia entre el 1º y el 2º trimestre en el curso más votado (2º curso), opciones casi alcanzadas por el primer trimestre del 1º curso, lo cual contribuye, de nuevo, a reafirmar la gran predisposición de los alumnos para iniciarse mucho antes como intérpretes.

A continuación, se presentan los resultados relacionados con las preguntas de introducción de asignaturas nuevas en la carrera relacionadas con la interpretación y en qué proporción deberían equipararse con las de traducción.

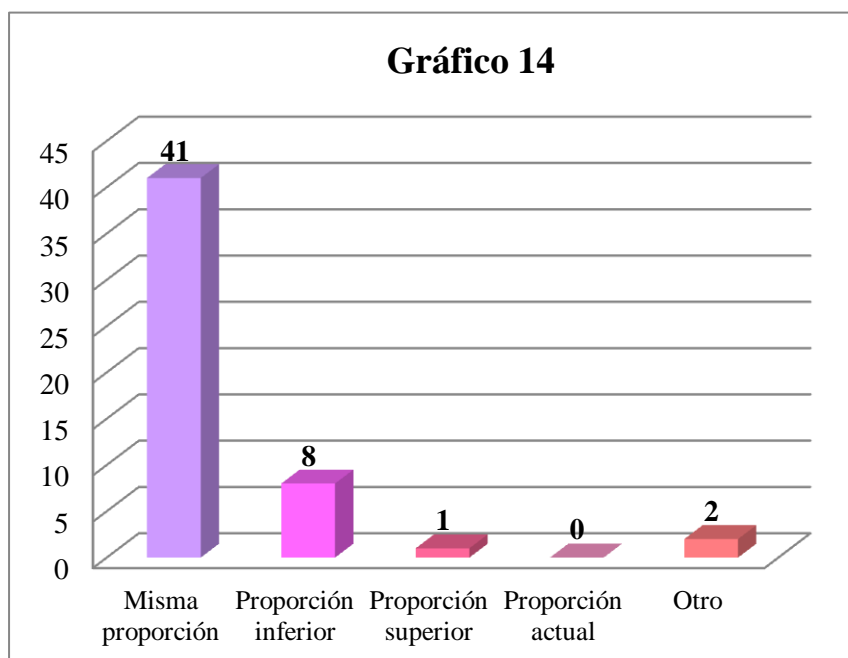
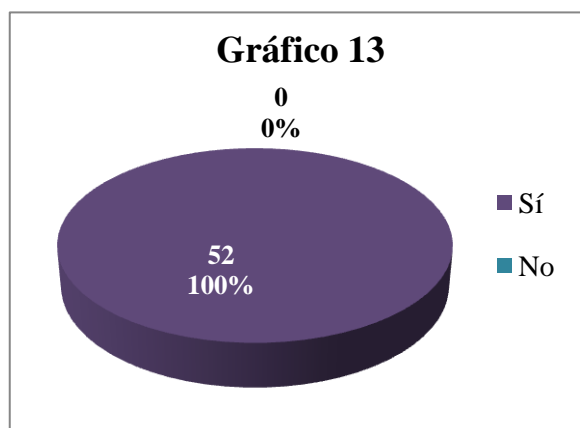
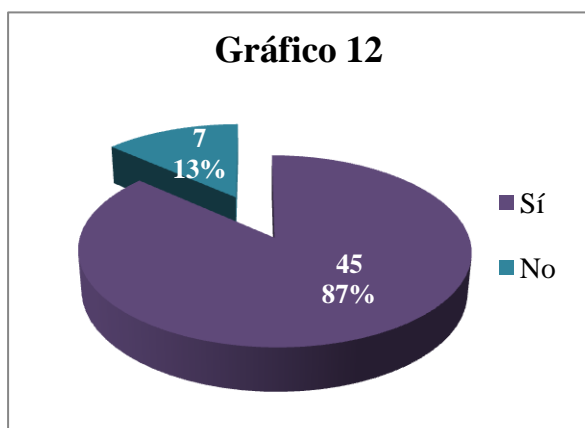


Gráfico 12. ¿Hay que introducir una asignatura paralela a “Fundamentos de la traducción”?

Gráfico 13. ¿Hay que introducir asignaturas de práctica de la interpretación paralelas a las de traducción?

Gráfico 14. ¿En qué proporción?

Es imprescindible destacar el resultado en el que se ha obtenido un 100 % de los puntos posibles, dado que, a pesar de un mayor o menor acuerdo en cuanto al momento adecuado para introducir las asignaturas de interpretación, todos los encuestados coinciden que se deberían introducir asignaturas paralelas a las de práctica de la traducción. Este hecho comienza a plantear dudas acerca del diseño del plan de estudios actual y el papel secundario que se ha otorgado a la práctica de la interpretación.

En cuanto a la proporción, tal vez se podría considerar que la opinión de los encuestados se ve un tanto sesgada por la pertenencia a un itinerario de interpretación, pero sí que es significativa, por lo menos, para cuestionarse la adecuación de la denominación de la carrera, tal como expresan algunos estudiantes en los comentarios complementarios. Por último, la aceptación ante la propuesta de introducir una asignatura paralela a Fundamentos de la traducción es significativa de cara a la posible renovación del plan de estudios, tal como se justificará detalladamente en la propuesta final.

En los próximos gráficos se presentan los resultados sobre si habría que introducir el *retour* en el grado o no y en qué momento se cree que sería el idóneo.

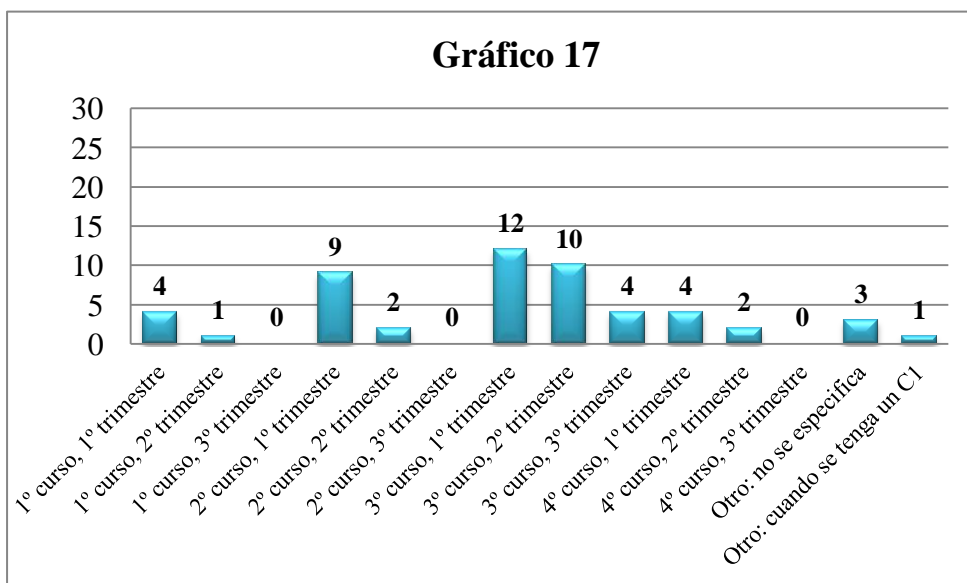
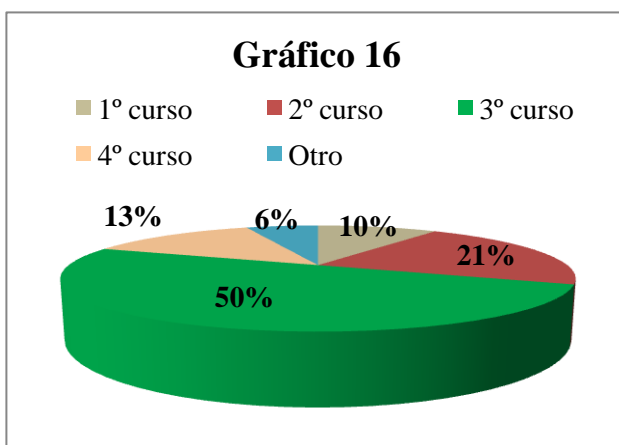
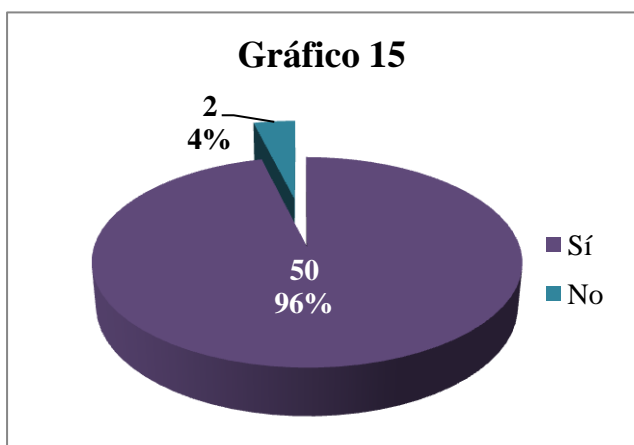


Gráfico 15. ¿Hay que introducir el *retour* en el grado?

Gráfico 16. Curso para introducir el *retour*.

Gráfico 17. Curso y trimestre para iniciar *retour*.

Lo más inaudito de los gráficos anteriores es el dato de que el 96 % de los encuestados está a favor de la implantación del *retour* en el grado. Al margen de lo limitados que se puedan sentir en cualquier aspecto, opinan que el *retour* debería formar parte del plan de estudios de grado, lo cual es muy significativo. Cabe recordar, sin embargo, que esta opinión seguramente se vería atenuada al contar con las visiones de los estudiantes de los itinerarios más centrados en la traducción.

Por otro lado, se constata que justo el 50 % de los encuestados tiene claro que la formación en *retour* debería iniciarse en el 3º curso, pero no hay una mayoría clara por trimestres. De hecho, la opción del 2º curso en el 1º trimestre está muy cercana a las del 3º curso, lo que de nuevo permite detectar una voluntad ferviente por parte de los alumnos de, tal como se dice en la jerga interpretativa, “lanzarse a la piscina” con el *retour*.

A continuación, se presentan dos gráficos: el primero refleja la opinión sobre la creencia de haber de practicar primero interpretación directa antes de hacer *retour*, y el segundo muestra si los estudiantes consideran que la formación en *retour* puede conllevarles beneficios.

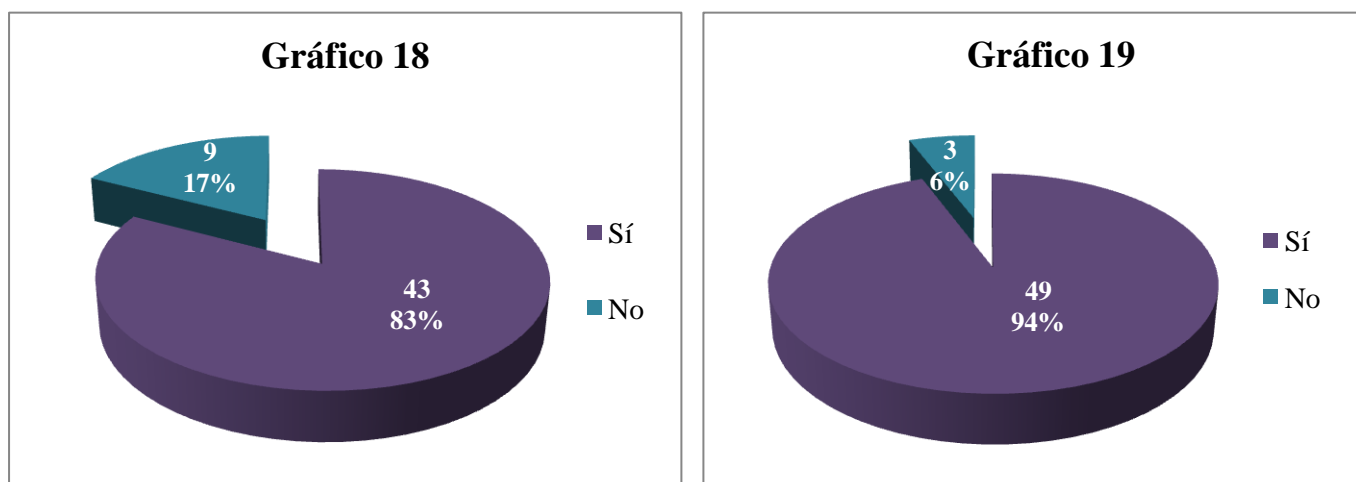


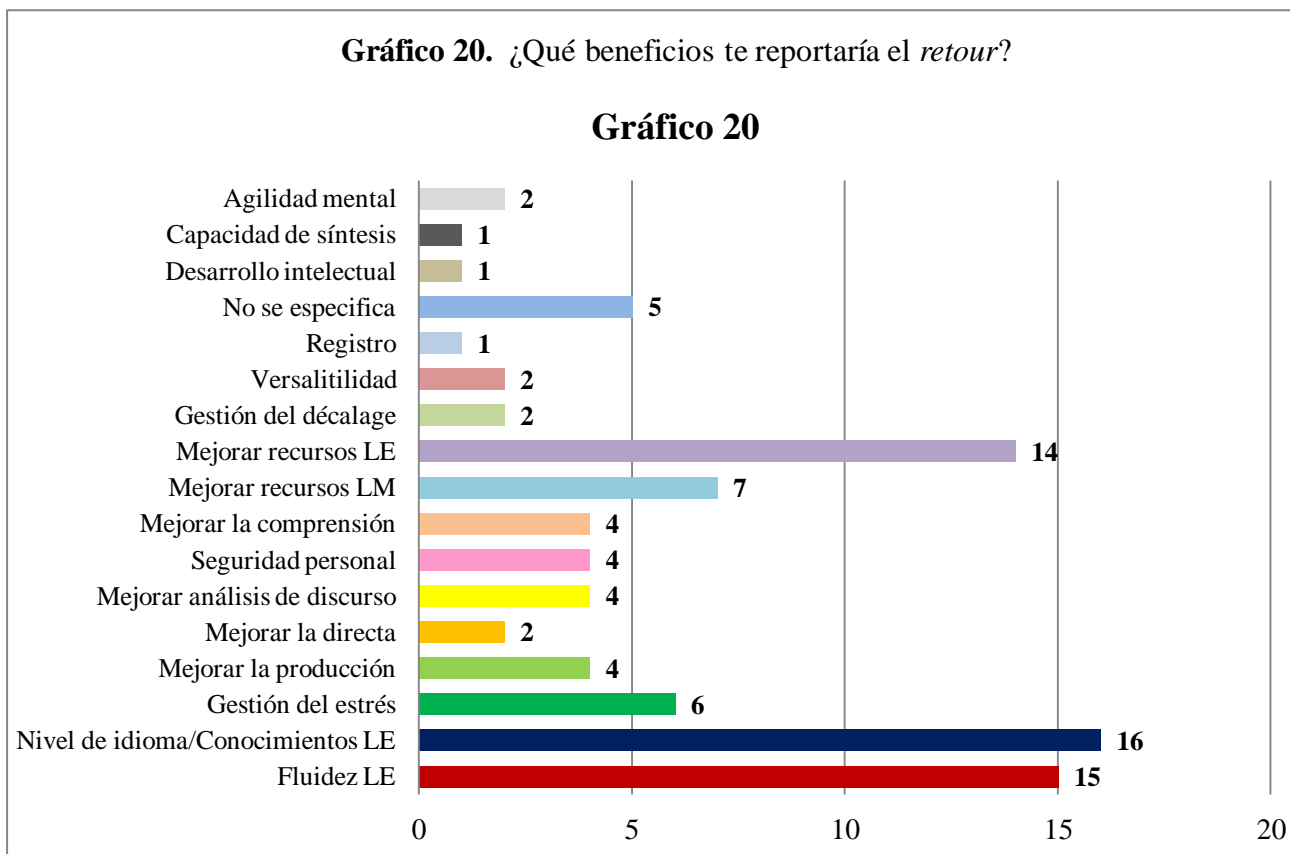
Gráfico 18. ¿Primero hay que hacer directa antes de hacer *retour*?

Gráfico 19. ¿El *retour* es útil?

Tomando en consideración el primer gráfico, se puede concluir que todavía existe una proporción de estudiantes que se atreverían a cursar *retour* de entrada, si bien la mayoría opina que primero habría que practicar bien la interpretación directa. El porcentaje de personas a favor de cursarlos al mismo tiempo es mucho más elevado del que se estimaba, aunque no es demasiado significativo.

En cuanto al segundo gráfico, los resultados deberían ser idénticos o muy parecidos a los del [gráfico 17](#), dado que si uno opina que el *retour* no es útil, no debería abogar por implantarlo en el grado. Queda demostrado, así pues, que los encuestados piensan que el *retour* sería de utilidad para su formación como intérpretes.

Por último, reproduzco a continuación el gráfico tal vez más importante relativo a este trabajo, ya que recoge y agrupa los beneficios, señalados por los alumnos, que creen que les reportaría el *retour* al implantarlo en el grado.



El aspecto más llamativo de este gráfico es que los beneficios que los alumnos consideran más importantes en cuanto al *retour* coinciden, sorprendentemente, con las limitaciones que más les preocupaban (ver [gráfico 7](#)): fluidez, conocimiento y recursos lingüísticos en la lengua extranjera. Esto significa que la solución a los impedimentos que experimentan cuando intentan hacer *retour* sería, paradójicamente, tal vez, hacer más *retour*. Todo ello comporta que quizá el *retour* podría actuar no solo como otra modalidad de interpretación distinta, sino como una herramienta pedagógica para mejorar la confianza de los alumnos en la lengua extranjera. Una profesora nos dice muy a menudo: “Practice makes perfect”. Esa frase resume a la perfección lo que seguramente, al final, es necesario para hacer un buen *retour* con autoconfianza.

4.2 Resultados del análisis de discursos

A continuación, se pasan a detallar los resultados obtenidos a partir del análisis de discursos de los estudiantes de grado y de máster haciendo *retour* a partir de dos discursos en español. En primer lugar, se caracterizarán brevemente los discursos elegidos y, a continuación, se presentarán los gráficos sobre los resultados obtenidos y se desarrollarán las conclusiones. Para analizar los discursos, se ha tomado en cuenta un valor cualitativo asignado a cada uno y una consideración general de apto o no apto. Para comprender mejor los criterios de evaluación empleados en este análisis, se pueden consultar los [anexos 2](#), y [3](#), en los que se exponen detalladamente y es posible observar la mecánica de trabajo. Asimismo, se recomienda consultar los discursos de partida y el análisis efectuado sobre dichos discursos con el fin de establecer los puntos conflictivos y la compartimentación de las ideas en los [anexos 4](#) y [12](#).

4.2.1 Caracterización de los discursos

Los dos discursos elegidos se encaban dentro de la temática “los sentimientos en la interpretación”, esto es, son dos discursos muy marcados por las emociones del orador en los que el intérprete no solo debe reproducirlas, sino también abstenerse de expresarse emocionalmente al respecto, ya sea mostrando acuerdo, desacuerdo o indiferencia. Eso los convierte en discursos doblemente complicados.

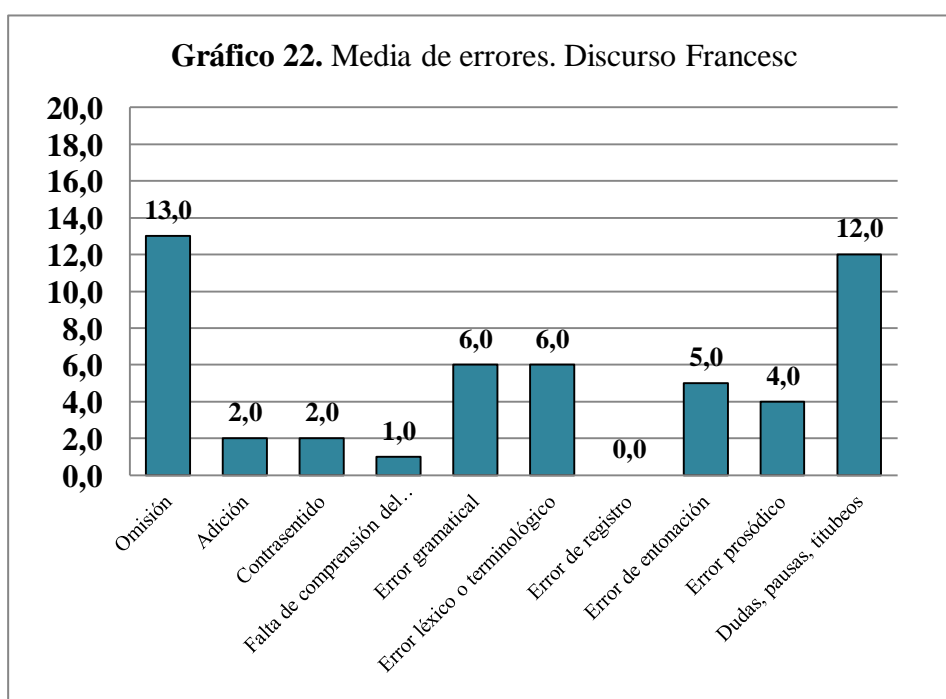
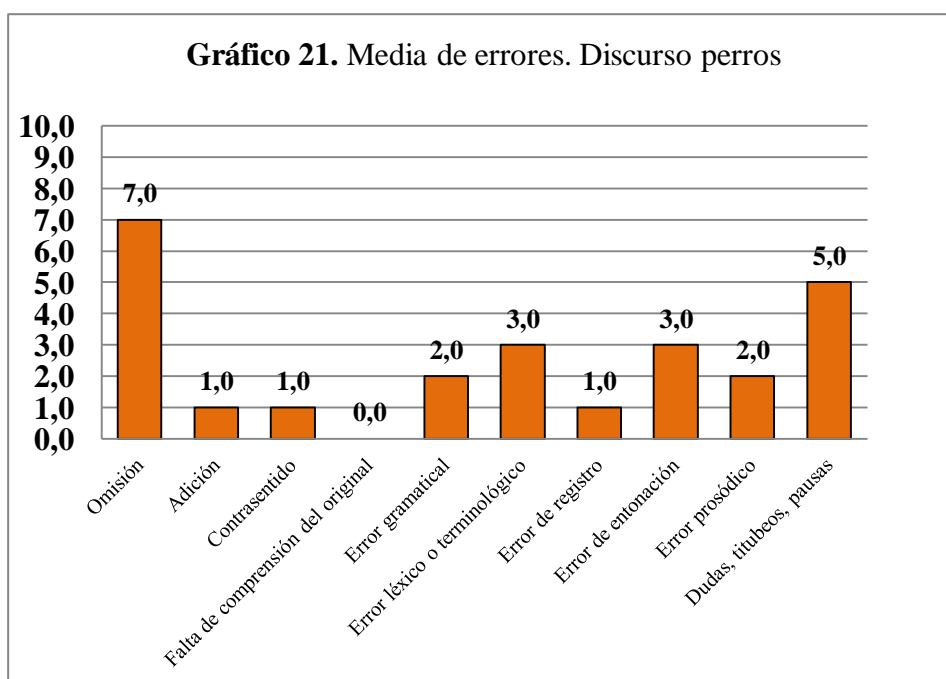
Específicamente, la dificultad del primer discurso (en adelante, también “discurso perros”) es entender la idea principal y la posición de la oradora desde el inicio, y luego emplear la lógica discursiva en caso de que se pierda alguna idea, ya que el discurso es bastante corto (unos dos minutos). Además, la oradora tiene un tono de voz muy vehemente marcado por un sentimiento de indignación que los intérpretes deben esforzarse en reproducir a la vez que traducen al inglés la información. Se puede consultar el discurso original en el [Anexo 12](#).

La complicación del segundo discurso (en adelante, también “discurso Francesc”) recae sobre el hecho de que se trata de un discurso de carácter anecdótico, con lo cual es un discurso muy descriptivo y con muchos matices de subjetividad, de ahí su complejidad. Además, trata sobre una experiencia personal muy emotiva con la que los intérpretes deben evitar implicarse sentimentalmente. Finalmente, se ha de considerar que la extensión de este discurso es el doble que la del discurso anterior (unos cuatro minutos

y medio), lo cual, para una simultánea, no es mucho tiempo, pero tal vez sí para una primera vez haciendo *retour*. Se puede consultar el discurso original en el [Anexo 12](#).

4.2.2 Media de errores

Una vez clasificados, contabilizados y tipificados los errores, se consideró necesario mostrar gráficamente una media de los errores cometidos para ver, tal vez, qué habilidades se deberían potenciar más en la docencia de la interpretación. A continuación, se presentan los resultados.

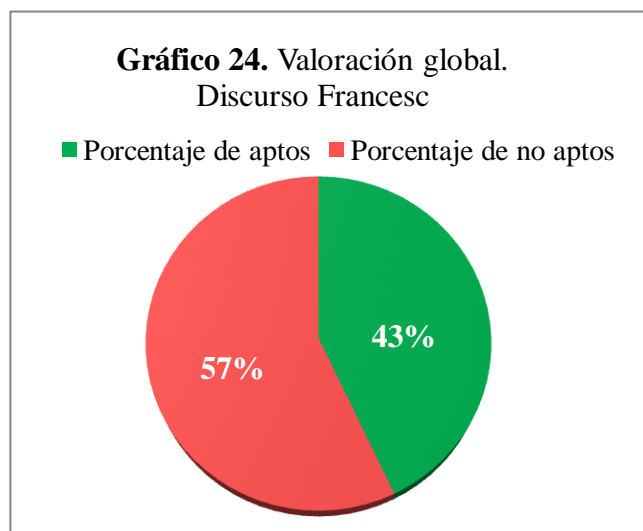
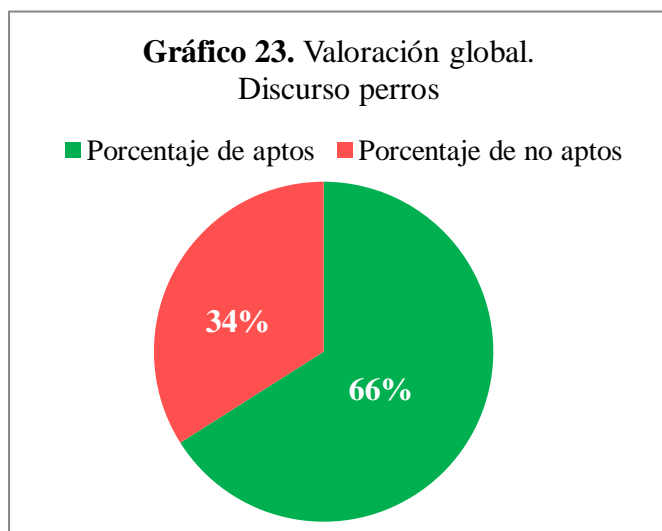


Lo más destacable de los gráficos anteriores es la gran cantidad de omisiones de media que se hacen por persona. Si bien en muchos casos las ideas principales se transmiten sin ningún problema (ver [anexos 3 y 4](#)), se pierden una cantidad exorbitante de matices o ideas secundarias. Por otro lado, la cantidad de contrasentidos o faltas de comprensión puede parecer no muy elevada, sin embargo, teniendo en cuenta la longitud de los discursos, uno contrasentido de media en un discurso de dos minutos o dos contrasentidos en uno de cuatro es una cantidad muy significativa teniendo en cuenta los criterios de análisis (ver [Anexo 2](#)).

El resto de errores no tienen un peso demasiado importante: eso demuestra que, a pesar de lo que puedan sentir, los alumnos tienen un muy buen conocimiento del inglés como lengua extranjera en general, si bien es cierto que les faltan recursos en situaciones complicadas, como en el caso del discurso anecdótico (discurso Francesc), en el que la presencia de errores terminológicos, léxicos y gramaticales es bastante representativa. Otro tipo de errores como los prosódicos, las adiciones, los errores de registro o de entonación no son excesivamente preocupantes y seguramente se podrían resolver fácilmente con la práctica, dado que son errores que se producen a partir del proceso de interpretación *per se*. No obstante, el error que sí despunta de manera relevante en ambos discursos es la gestión de las pausas, los titubeos o las dudas. Eso denota la inseguridad que sienten los alumnos al hacer *retour* y el hecho de estar en un terreno bastante alejado de su “zona de confort”.

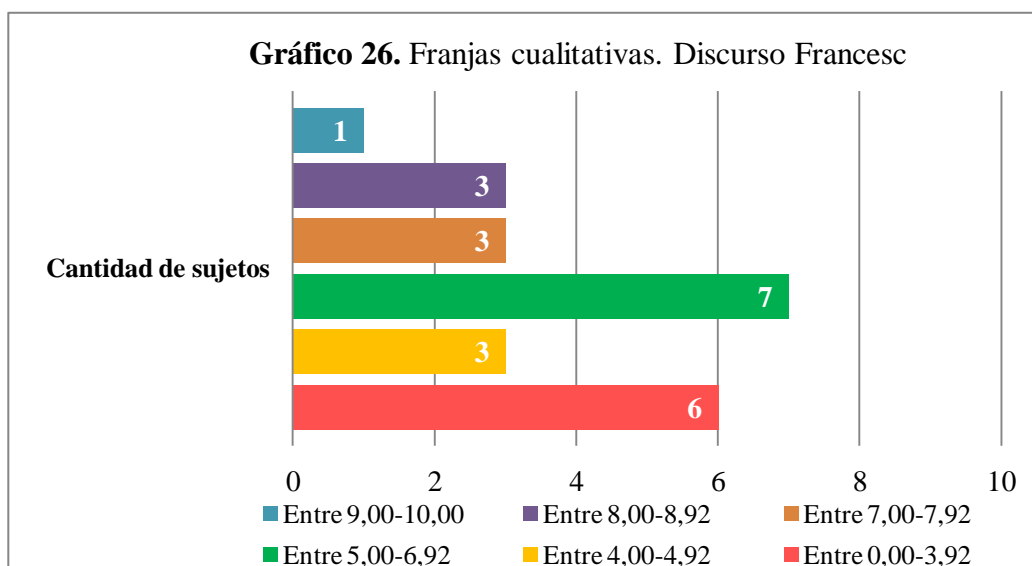
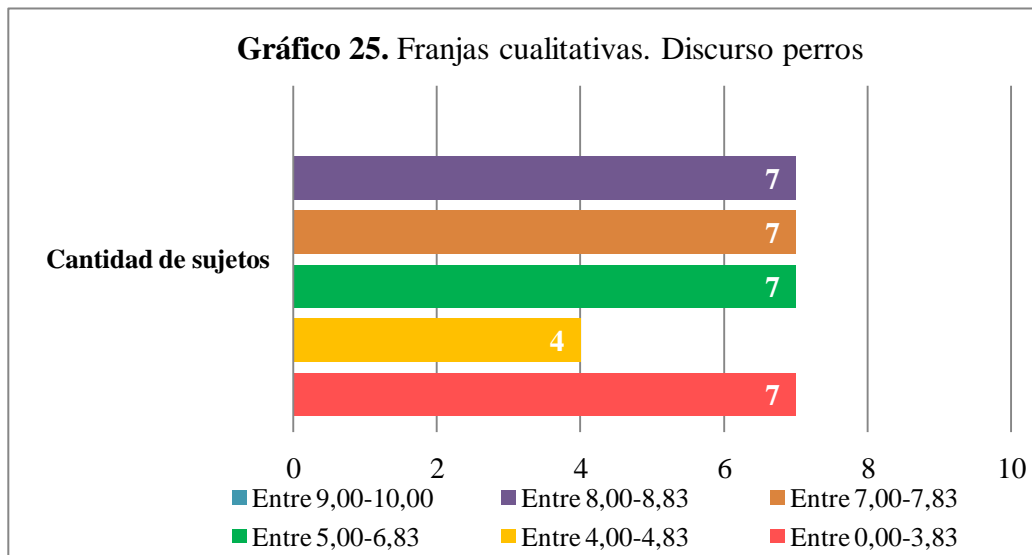
4.2.3 Valoración global y valoración cualitativa [▲](#)

Más abajo se presentan los gráficos de la valoración global de los dos discursos, es decir, si se consideran aptos o no aptos según los criterios expuestos en el [Anexo 2](#).



Tal como se puede ver, los valores se invierten de un discurso a otro. Al incrementar la longitud del original y añadir la dificultad del componente anecdótico, el discurso cuesta más de interpretar y, en consecuencia, es más fácil incurrir en errores. Hay que tener en cuenta, de todas formas, que la mayor parte de las interpretaciones del segundo discurso se grabaron por parejas, lo cual no permite evaluar de manera fehaciente y rigurosa la competencia individual de los estudiantes. Sin embargo, en cuanto al primer discurso, cabe comentar que el porcentaje de aptos es muy significativo, lo que permite suponer que tal vez con la docencia adecuada y mucha práctica se puedan potenciar al máximo las habilidades de los estudiantes de cara a hacer *retour*.

En los siguientes gráficos, se permite observar una valoración cualitativa de los discursos en una escala del uno al diez, de modo que sea sencillo distinguir rápidamente la calidad de los discursos una vez aplicados los criterios de evaluación ([Anexo 2](#)).

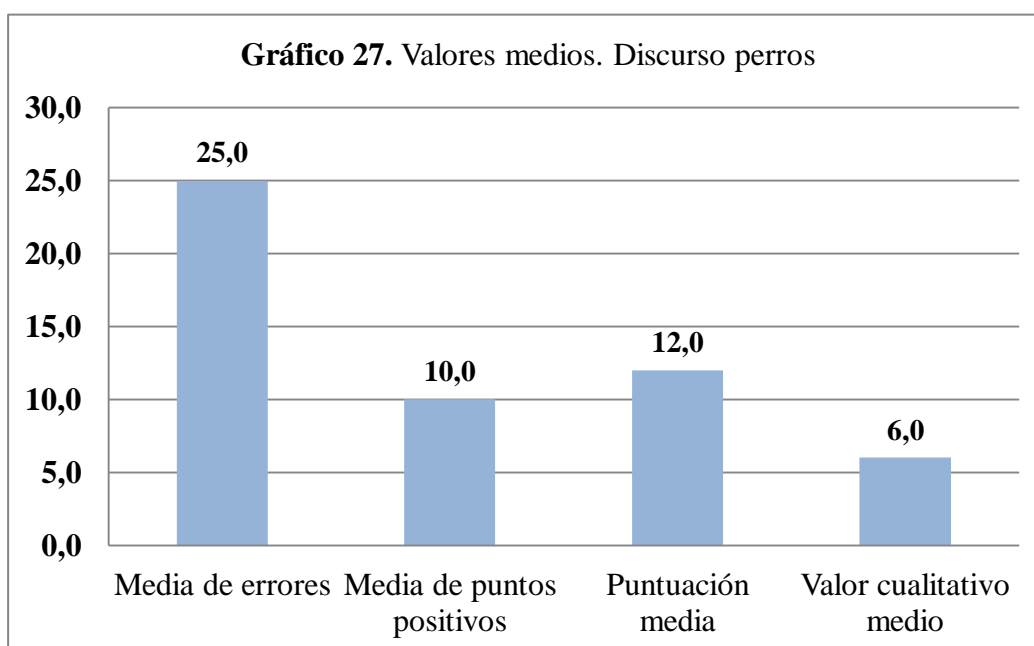


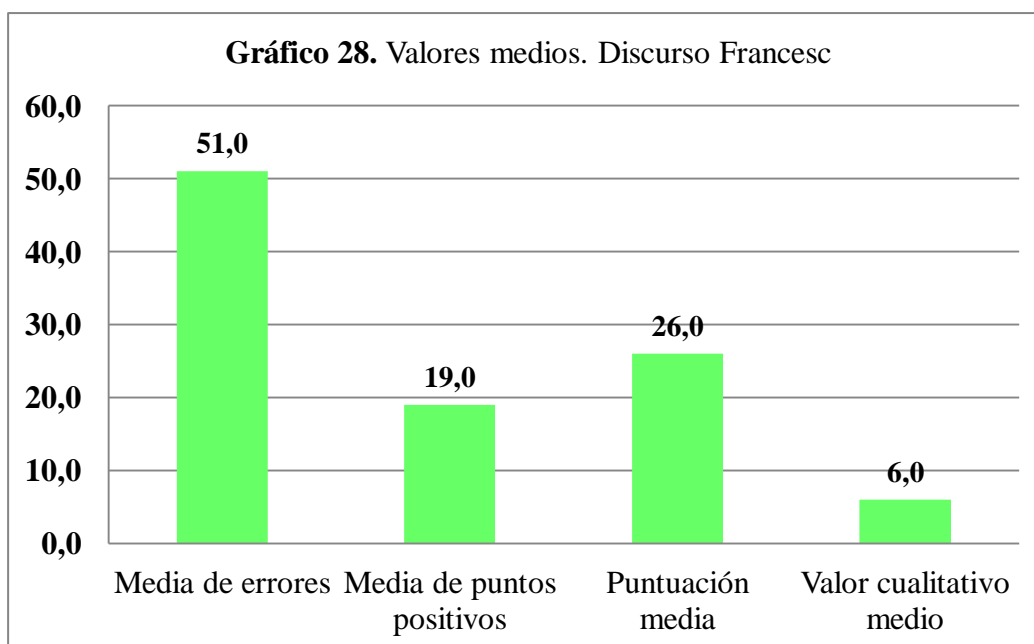
Se puede observar claramente la diferencia cualitativa entre los dos discursos, ya que en el segundo la interpretaciones con los valores más altos se reducen drásticamente (hay que considerar, aun así, la cantidad de discursos analizados en cada caso), mientras que en el primero, las franjas cualitativas están bastante equilibradas incluso en los niveles más altos (a partir del ocho).

Por lo que respecta al segundo discurso, cabe comentar que, aunque de entrada el gráfico pueda provocar extrañeza visto que la suma de los sujetos de franjas cualitativas superiores al cinco (y, por lo tanto, se considerarían aptos) es superior a las de los sujetos con una valoración por debajo del cinco, un 31 % de los sujetos con un resultado “aceptable” (cinco o superior) ha sido considerado no apto a causa de la presencia excesiva de contrasentidos o faltas de comprensión del original. Este es un dato significativo de cara a la propuesta, ya que indica que quizá se debería fomentar más la autocrítica de los estudiantes de sus propios discursos y se debería igualmente informar sobre las causas y las estrategias de corrección de ese tipo de errores por parte del profesorado. Por último, si bien es verdad que destaca un sujeto que ha obtenido una valoración entre el nueve y el diez, es necesario aclarar que dicha persona no estaba realizando *retour* —dado que el inglés es su lengua materna.

4.2.4 Valores medios de errores, buena desenvolvura y calidad [▲](#)

A continuación, se presentan los valores medios del número de errores y su valor, los momentos de buena desenvolvura y el valor cualitativo medio de los dos discursos.





A pesar de la aparentemente escandalosa cantidad de errores de media por persona en ambos discursos (se debe considerar la longitud de ambos para entender la disparidad en los resultados), se puede observar que el valor de los errores no supera el umbral establecido como límite para la consideración de no apto. Además, los alumnos demuestran una buena predisposición a desenvolverse bien ante los puntos más complicados de los discursos, tal como ponen de manifiesto ambos gráficos. El valor cualitativo medio en ambos discursos es de seis, lo que en la escala universitaria sería “aprobado” o “aceptable”.

Teniendo en cuenta la dureza de los criterios de corrección y el hecho de que los estudiantes no han hecho *retour* nunca con anterioridad, los resultados obtenidos son muy satisfactorios. De todas formas, no se debe olvidar la abundante cantidad de errores de todos los tipos que cabría analizar, tratar y corregir con la ayuda y el apoyo de la docencia en las clases de interpretación, dado que muchos de los errores no dependen del conocimiento de la lengua extranjera de los alumnos —que es una habilidad con la que muchos ya cuentan desde un principio—, sino del aprendizaje de las técnicas de interpretación (ver [gráficos 21](#) y [22](#)).

4.3 La visión de los profesionales de la docencia en interpretación [↙](#)

En este apartado, se pasa a detallar la información más importante aportada por tres profesionales de la interpretación y de la docencia de la interpretación. La importancia de esta sección se encuentra, más que en la consideración que merece el *retour* para las

profesionales, en las opiniones que puedan contribuir a perfilar la propuesta final con ideas acerca de la consideración de las lenguas del intérprete, la interpretación en el mundo laboral y, sobre todo, su experiencia como docentes. En el [Anexo 6](#), se ofrece una breve caracterización de dichos profesionales en la que se detalla su formación, su situación laboral actual y sus lenguas de trabajo a fin de facilitar la comprensión y la contextualización de las opiniones expresadas en esta sección del trabajo.

4.3.1 *La clasificación de las lenguas de trabajo del intérprete*

Los profesionales entrevistados definen las lenguas de trabajo de maneras distintas, tal como se puede apreciar a continuación. Esto debería tenerse en cuenta no solo para diseñar las asignaturas del grado y la categoría que se otorga a los idiomas enseñados (activos o pasivos), sino también para que los estudiantes tomen consciencia de cuál es la competencia lingüística de facto que poseen en cada una de sus lenguas extranjeras. Esta distinción está bastante acotada por parte de todas las profesionales entrevistadas y, aun así, es una distinción que nunca acaba de penetrar del todo bien en las mentes de los estudiantes de grado seguramente por la poca estabilidad y la poca claridad de dichas clasificaciones. Se pueden advertir, por ejemplo, puntos de vista drásticamente distintos en las definiciones de lengua A y lengua B que dan la Sra. Stampa y la Sra. Sánchez.

“La diferencia principal entre las lenguas A y B es que tener una lengua B en la clasificación de AIIC te permite decidir hacia qué lenguas y en qué combinaciones trabajas. [...] Yo soy muy rigurosa en cuanto a lo que es una A, que tiene que ser realmente una lengua materna. [...] La B te permite, de alguna manera, a ti como profesional de la interpretación, ser muy honesto con tus clientes y tus compañeros sobre lo que puedes hacer y lo que no”. [...] “El que se ha criado en una familia donde solo se hablaba una lengua pero se ha escolarizado en alemán toda su vida y luego ha hecho sus estudios en Alemania, ese siempre va a tener una B y nunca va a tener una A en alemán”. (Stampa, G.)

“La llengua A sempre és la llengua materna. [...] No se m’acut cap cas en què la llengua A no pogués ser la llengua materna. [...] La llengua B és una llengua de la qual tens un domini molt gran però no arriba a ser la teva llengua materna, d’ús habitual. [...] Les llengües C són les llengües passives”. (Arumí, M.)

“Una llengua A és una llengua que mai et deixarà tirat, de la qual sempre trauràs recursos, de sota les pedres si cal, per expressar amb precisió i de manera fidel i idiomàtica. [...] No. [...] Imagina’t que jo ara visqués a Berlín. I el meu fill parla a casa amb mi català. No crec que el català arribi a ser mai la seva llengua A vivint a Berlín. No ho serà mai. Com a molt tindrà un *retour* al català. Perquè la llengua familiar, si només és familiar, és limitadíssima. Et dóna una base de llengua passiva fantàstica, però com a activa, et dóna uns recursos molt coixos. [...] Una llengua [B és aquella] en la qual ets prou versàtil, en què tens recursos i cintura suficients per no quedar mai travat i

que el missatge arribi sempre amb un nivell de fidelitat [...] acceptable. Potser el que falla són els matisos. [...] Una llengua C és purament passiva. [...] Has de tenir una comprensió fantàstica de la llengua C. [...] Has d'haver llegit i haver-te immers bastant en la cultura de la llengua i en els matisos". (Sánchez, C.)

4.3.2 *Inicio de la docencia de la interpretación* ▲

Tal como se manifestaba en la introducción de este trabajo, la denominación del grado como "Grado en Traducción e Interpretación" es totalmente inadecuada dado el desequilibrio entre la práctica y la teoría de la traducción frente a la interpretación. Uno de los aspectos criticados, sobre todo por parte de los estudiantes, es que la formación empieza en un momento tardío. La opinión de las profesionales de la docencia en interpretación, sin embargo, contradice a priori esta visión, ya que casi todas ellas consideran que, dada la configuración actual del grado, el inicio de la interpretación se lleva a cabo en el momento adecuado, si bien una profesora opina que podría iniciarse antes a causa de la carencia de horas de práctica suficientes incluso para realizar una formación básica satisfactoria. Por consiguiente, aseveran que, para la formación de un intérprete de conferencias, es imperativo su paso por un máster específico.

"Yo creo que la formación de la interpretación hay que empezarla cuando uno tiene unos conocimientos muy sólidos de lenguas, de las lenguas en que va a trabajar; esos conocimientos los puedes tener a los 18 años también, y a los 20, pero luego requiere una cierta madurez en el análisis y en la formación global que tiene el estudiante. Con lo cual, yo creo que no, que es una formación que hay que apuntarla al final del grado y luego dejarla para una especialidad. [...] Un máster de dedicación exclusiva durante al menos un curso académico, yo creo que es absolutamente fundamental. No podemos formar intérpretes en un grado preparados para lo que exige la profesión después". (Stampa, G.)

"A mi en un grau de quatre anys, em sembla bé així. [...] Em sembla bé començar a tercer i que siguin aquests dos últims anys de carrera. Perquè penso que hi ha coses de la traducció que també, després, [...] està bé haver-l[es] vist abans. Ara, si estiguéssim parlant de situacions, per exemple, hi ha ara tot això que es parla del 3+2, etc. , a mi no em semblaria malament començar a segon, amb una assignatura molt introductòria d'interpretació però començant a segon curs. [...] Jo potser també seria partidària d'avançar una introducció a segons curs i poder dedicar el tercer i quart ja a més especificitat. [...] Per a un intèrpret és essencial passar per un màster, perquè les hores que et dóna el grau de pràctica no són suficients. No tens prou hores de vol com per després poder-te llançar a treballar al mercat". (Arumí, M.)

"Jo crec que sí [que s'hauria de començar abans], sincerament. [...] El pla d'estudis podria, pel que fa a la interpretació, tornar a ser al que era a la meva època, que és que, a tercer, feies obligatòries, tot i que, que fossin optatives, [...] perquè obligatòries era complicat. [...] A tercer s'hauria d'oferir consecutiva. [...] El rol de TEO2 encara no l'he entès. [...] No li veig el què a TEO2, no entenc què pinta. [...] Llavors, jo crec que

[caldria] tornar una mica a la nomenclatura anterior: optatives de consecutiva, començant per l'anglès, però en altres dos idiomes també, a tercer, i simultània, a quart [...], i haurien de durar, sinó tot un curs, dos trimestres. [...] Un trimestre és curtíssim [...]. [El màster] sí o sí. És molt important dedicar-li un any a fer allò només. Són com hores de vol, és com ser pilot". (Sánchez, C.)

4.3.3 *Experiencia como docentes: las carencias de los alumnos*

Uno de los puntos importantes que hay que considerar de cara a la propuesta final es valorar las opiniones de los profesionales en cuanto a las carencias del alumnado. Esto permitirá averiguar qué habilidades habría que reforzar más por parte de la docencia y tal vez implantar asignaturas dedicadas eminentemente a ello.

Los profesionales consideran que las habilidades de las que más carecen los alumnos son la cultura general, la comprensión oral y el nivel de la lengua C. Eso plantea dudas sobre los fundamentos tanto del sistema educativo actual como de los métodos que se emplean hoy en día, en general, pero también en el grado, para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

“La cultura general. El conocimiento del mundo en el que viven. La capacidad de pensar, que es algo que nuestros estudiantes desgraciadamente no tienen porque vienen de un sistema escolar que eso no lo fomenta”. (Stampa, G.)

“La comprensió oral. Jo potserestic influïda perquè faig classes d'alemany, [...] però crec que als estudiants, quan arriben a tercer, que és quan s'enfronten a les assignatures d'interpretació, els falta molt rodatge de comprensió oral, d'haver escoltat molt més, molta llengua oral. Han estat molt centrats en el text escrit”. (Arumí, M.)

“He quedat bastant esparverada amb el nivell de llengua C [dels alumnes]”. (Sánchez, C.)

4.3.4 *El mercado actual de la interpretación*

En cuanto a la situación del mercado actual de la interpretación, es de gran relevancia ofrecer de primera mano los testimonios de tres intérpretes en activo que puedan declarar cuáles son las exigencias del mercado laboral actualmente de cara a orientar la formación de los estudiantes en esa dirección. Aunque al final convertirse en intérprete sea difícil, tener una pequeña idea de lo que los clientes necesitan puede ayudar a encaminar la reforma del plan de estudios en materia de interpretación. Tal como se puede constatar en las citas siguientes, la necesidad de una combinación lingüística u otra depende, básicamente, del tipo de mercado en el que se quiera trabajar. En este punto están de acuerdo las tres profesionales: en el mercado público o institucional se

valora más la posesión de muchas lenguas C; en cambio, en el mercado privado, la capacidad de interpretar hacia una lengua B se considera un valor añadido.

“En general [...], creo que en España se ha cometido el error de pretender que todas las universidades ofrezcan todos los grados y todas las titulaciones. Y eso no es bueno para el mercado profesional, pero sobre todo no es bueno para los estudiantes. [...] Un profesional que quiera acceder al mercado institucional desde luego necesita muchas lenguas, pero en el mercado privado de Barcelona, de Madrid; cualquiera, en general, hacen mucha más falta en general las combinaciones del *both ways* [...]”. (Stampa, G.)

“Més que saturat el mercat, jo diria que ha arribat el moment en què hem de començar a pensar en nous perfils, perquè potser si que ha arribat el moment en què la universitat està traient uns graduats amb uns perfils molt generalistes que no coincideixen amb la necessitat que actualment té el mercat. Clar, si traiem uns graduats en anglès i francès doncs evidentment aquest perfil està de sobres cobert i els és molt difícil d'insertar-se en el mercat laboral. Potser caldria que les universitats remodelessin el seus plans pensant en les necessitats del mercat”. (Arumí, M.)

“El *retour* és una exigència avui al mercat privat. Si vas a Brussel·les, no. Però és que a Barcelona, Madrid, València, és un *sine qua non*. [...] La marranada és que des d'un bon principi el llistó està altíssim, perquè si no, no et tornen a trucar. Aquesta és la marranada. Però a partir d'aquest llistó, tu segueixes aprenent i la corba d'aprenentatge és enorme, perquè imagina't tots el temes que pots arribar a tocar en quinze anys d'interpretació... Bé, temes, accents, personatges estrambòtics, velocitats...; tot. (Sánchez, C.)

4.3.5 La importancia del *retour*

Estimar qué papel otorgan al *retour* los intérpretes profesionales es importante de cara a evaluar la viabilidad de comenzar a preparar al estudiante para enfrentarse a una interpretación a su lengua B, tanto en el grado como en el máster. Dadas las exigencias del mercado laboral actualmente, las tres intérpretes coinciden en qué, en ciertas ocasiones, el *retour* es lo único que puede emplearse para trabajar, pero que, sin duda, priorizan las cabinas puras por cuestiones, eminentemente, de conocimientos lingüísticos y de seguridad personal. Sin embargo, tal como apunta Denissenko (citado en Iglesias 2005, p. 104), el *retour* ofrece una ventaja fundamental sobre la interpretación directa: la total comprensión del significado con todos sus matices del discurso de partida.

“En la medida de lo posible se debe dar preferencia a las cabinas puras, porque siempre va a trabajar mejor el equipo. Encontrar cabinas *both ways* que te permitan dar la máxima calidad porque no hay tantos A es muy difícil. [...] En reuniones con 4 o 5 idiomas, si tú trabajas con el sistema que no es el de cabinas puras, que es el de *aller-retour* siempre vas a perder información: tienes que usar necesariamente relés, tienes que tirar de *retours* que quizá no son a una lengua materna, con lo cual, allí

necesariamente se está perdiendo mensaje, se están perdiendo matices que no te puede dar muchas veces la lengua B [...] Creo que no es casual que los organismos internacionales trabajen con cabinas puras”. (Stampa, G.)

“Quan hi ha els recursos, és la situació ideal, la de que les persones treballin cap a la seva llengua materna, que és en la qual tenen més domini. Ara, evidentment, en una situació en la qual no hi ha els recursos, en la qual no hi ha la infraestructura, en la qual [...] hi ha una empresa que no vol contractar vuit intèrprets si amb quatre pot passar, doncs a mi em sembla bé que es treballi en ambdós sentits. [...] Sí, jo prioritzaria la interpretació sempre cap a la llengua A sempre que sigui possible [...]”. (Arumí, M.)

“El món seria meravellós si tots poguéssim treballar només en cabines pures. [...] Cabines pures? Sí, totalment a favor. Però el mercat no ho permet, i entenc que no ho permeti. [...] I trobo que el *retour* no és una violació tan flagrant de cap mena de codi ètic com per exclamar i posar el crit al cel i dir que això destrossa la professió perquè després t’adones [...] que no és res de l’altre món. [...] És impracticable: multiplica la logística de cabines, de tècnics de so, d’intèrprets; no es pot, no es pot, i el cost es multiplica per mil. [...] El *retour*, trobo que és una bona solució. També trobo que dones un matís diferent, pel fet que tu fent *retour* ho entens tot absolutament, tots els matisos; tot [...]. Et pots veure frustrat en la teva intenció de transmetre aquests matisos o no, o pots ser molt creatiu a l’hora de buscar els recursos per transmetre aquell matís, cosa que a una persona que està escoltant el català o el castellà com a llengua C doncs segurament li manqui la comprensió en alguns moments o digui alguna cosa fora de lloc; tu no la diràs fora de lloc, potser la omets, però fora de lloc no la diràs perquè saps perfectament de què parlen. (Sánchez, C.)

4.3.6 La introducció del *retour*

En cuanto a la introducción del *retour* en los estudios de grado, las profesionales entrevistadas son categóricas al respecto y dan una negativa a la propuesta. Según lo que explican, los estudiantes no están preparados lingüísticamente y además ello les dispersaría del aprendizaje de las técnicas de interpretación.

“Jo crec que no, el *retour* en el grau no s’hauria d’introduir per a res. [...] En el màster, no em sembla malament, però dependria de la persona i de les característiques de cadascú”. (Arumí, M.)

“No. Crec que és massa aviat. [...] Jo crec que és una mica temerari abans de tenir les bases ben posades introduir el *retour*. En un màster ho veig diferent, perquè és tan intens, la cosa és tan intensiva que des de bon principi doncs vas posant els fonaments tant en la teva llengua A com en la teva llengua B. I et diré que molta gent que comença el màster en *retour*, l’hi fan retirar. [...] Imagina’t si a nivell de màster a vegades es fa retirar [...], al Grau, jo crec que és un temeritat total, total i absoluta. [...] No trobo que sigui una bona eina, no. Trobo que no ajuda a assolir les tècniques d’interpretació, perquè t’has de centrar tant en la producció lingüística [...] que et cega i la tècnica se’n va a prendre pel sac. [...] Hi ha moltes omissions, contrasentits, manca de comprensió [...] Jo al grau no ho posaria, de cap manera. Optaria per moltes més hores

d'interpretació, però directa, sempre. No crec que aportí res més que confusió [...]". (Sánchez, C.)

4.3.7 *Un buen intérprete nunca deja de estudiar...*

Las consideraciones de los profesionales al respecto de esta información es esencial tal vez para poder corregir algunas de las carencias del sistema de formación en el grado (y quizá antes de iniciar el grado también). Los estudiantes que en la carrera opten por cursar itinerarios de interpretación deben mentalizarse de la importancia de estudiar y desarrollar interés por lo que ocurre en el mundo y, en especial, en la civilización de la lengua que están estudiando. En las citas recogidas más abajo, también se pueden apreciar las estrategias que siguen los profesionales para informarse, prepararse y estar al día que es, en cierto modo, lo que se les podría exigir a los alumnos de interpretación. Esas estrategias van desde leer periódicos nacionales y extranjeros hasta consultar las redes sociales más populares adecuadamente.

“Por supuesto. Nunca paramos de estudiar. [...] He descubierto, en los últimos años, que Twitter es muy útil bien seleccionadas tus fuentes. Recorro mucho en mis ratos libres a que por lo menos me suene un poco lo que está pasando en el mundo. [...] Procuro leer, a fondo, al menos tres periódicos de mis idiomas durante la semana. Leo mucho titular, por supuesto. Preparo a fondo las reuniones que me tocan, que cada vez son más técnicas y más difíciles, y estudio mucho”. (Stampa, G.)

“Sí, i tant, sí, sí, sí. No només pel teu interès i per la teva curiositat, sinó perquè, clar, la feina t'ho exigeix, perquè un dia tens un tema, un altre dia en tens un altre, i a part de l'exigència, per [...] elements de cultura, elements d'actualitat... I perquè jo crec que en l'esperit de l'interpret està això també; és una persona que li agrada l'aprenentatge constant, està en l'essència d'un interpret. [...] Doncs mira, [cal] llegir molt; jo els ho dic al meus estudiants, com a mínim, cada setmana, haver vist un diari de les seves llengües [...], però això sí, cada dia, el diari recurrent que et compris [...]. Quan tens un encàrrec d'interpretació, [cal] preparar la terminologia, buscar molts discursos paral·lels, molts textos paral·lels, preguntar molt tot allò que no entens, tot allò que no saps”. (Arumí, M.)

“I tant, que hi estic d'acord. [...] [Cal] *mucho mundo*. Has d'estar molt posat en “com ho diuen els diaris, això?” Això ajuda molt. O “ahir a la ràdio què vaig sentir?”, perquè és això, estar sempre amb el radar posat. [...] Llegeixo molt a les estones lliures; per exemple, ara esmorçant, doncs fullejo el diari cada dia. [...] Escolto la ràdio, miro la *tele*, per estar al dia. [...] I després, com que jo també sóc una mica “cul inquiet” m'agrada anar fent cursos sobre temes que m'interessen. [...] I, evidentment, estudio molt per preparar-me els temes de les conferències en què treballo”. (Sánchez, C.)

4.3.8 La importancia de la civilización de las lenguas de trabajo

Comprender hasta qué punto es importante el conocimiento de la civilización de las lenguas de trabajo para los intérpretes profesionales es relevante para poder averiguar qué capacidades e intereses necesita empezar a desarrollar un estudiante desde el inicio del grado si ya está convencido de querer dedicarse a la interpretación. Estas opiniones, en las que unánimemente se ensalza la importancia de conocer la civilización de las lenguas de trabajo y se justifica con motivos de peso, tales como la seguridad personal o el conocimiento de los referentes culturales a la perfección, serán tomadas en cuenta seriamente para la elaboración de la propuesta.

“Es fundamental, porque es lo que te da los referentes”. (Stampa, G.)

“És importantíssim i que no només això, no només en la llengua amb què treballes sinó en general, o sigui, qualsevol referent cultural, encara que no sigui de les cultures de les llengües amb les quals tu estàs treballant dia a dia, és molt important perquè és que com a intèrpret en qualsevol moment et pot sortir un referent d'aquests, i a més a més, un referent que si en aquell moment no el saps, et desestabilitza molt. [...] Em sembla crucial”. (Arumí, M).

“Jo crec que és molt important. [...] I és que, més que res, per un mateix, per la teva seguretat, per saber que no et caçaran, que no t'enganxaran. [...] La situació comunicativa ja és prou complexa com perquè tu no tinguis aquest embolcall, aquest coixí que, vulguis que no, si no recau sobre una referència que tu t'hi vas trobar, [en] recaurà sobre una altra. [...] Són crosses per a tu. [...] Segur que surts del pas si no el tens, aquest coneixement sobre la civilització [...], però serà amb un interpretació molt més pobre, et sentiràs molt més insegur... Llavors, és que és per tu mateix, jo crec que per un mateix, et dóna una seguretat que no et dóna res més [...]. No es pot saber de tot, però un coneixement superficial i que tot et soni, això, per mi, és com salvavides, un flotador, que realment no et fa vacil·lar. I llavors, et pots centrar en el que realment és la teva tasca, que és la interpretació [...]”. (Sánchez, C.)

5. PROPUESTA FINAL

5.1 Objetivos y consideraciones iniciales

Tal como se manifestaba en la introducción de este proyecto y tal como expresaban los estudiantes del Grado a través de las encuestas, la formación en interpretación en el grado es insuficiente a día de hoy. Con la elaboración de esta propuesta, se pretende definir un itinerario formativo a lo largo de los estudios basado únicamente en la formación en interpretación. Esto es, salvo que a lo largo de la propuesta se especifique lo contrario, las asignaturas actuales permanecerían intactas en el programa curricular del Grado. Lo que se aspira conseguir con unos pequeños cambios en el plan de estudios es permitir satisfacer a los alumnos que desean seguir un itinerario más centrado en la interpretación para que puedan adquirir las competencias y la seguridad necesarias a fin de cursar un máster específico con posterioridad.

Es esencial, no obstante, tener en cuenta que las opiniones de los alumnos que cursan itinerarios centrados eminentemente en traducción no se ven expresadas en esta investigación. Este hecho es de vital importancia a la hora de considerar la introducción de asignaturas obligatorias en el plan de estudios. Por otro lado, la información que se va a exponer a continuación tiene en cuenta, sobre todo, las preferencias y las habilidades de los alumnos y las visiones de los profesionales de la docencia de la interpretación, con lo cual es una propuesta meditada y basada en datos fiables.

Por último, me gustaría recordar que, tal como se hace hincapié en la introducción, uno de los objetivos más importantes de esta propuesta es determinar el momento más adecuado para introducir el *retour* en los estudios de grado, que es el aspecto más innovador de mi trabajo. Sin perder de vista este propósito, a continuación, me dispongo a presentar mi propuesta, en la que especificaré cómo se debe llevar a cabo la modificación de las asignaturas a vista de diseñar un itinerario formativo específico en interpretación.

5.2 Modificación de asignaturas

A continuación, se exponen los cambios en las materias de grado necesarios para implementar un nuevo sistema formativo en interpretación. Para ello, se propondrá la creación de algunas asignaturas, la supresión de otras y la remodelación de algunas

materias existentes. Con ese fin, se han consultado las competencias que debe adquirir un estudiante que cursa el Grado de Traducción e Interpretación en la UPF y los planes docentes de algunas asignaturas como textos paralelos y material de documentación.

5.2.1 *Introducción de asignaturas* [▲](#)

Una de las primeras medidas que se deberían tomar para la aplicación de esta propuesta sería la adición de varias asignaturas que no contempla el programa actual. A continuación se exponen dichas materias, se explica brevemente su contenido, su enfoque y la justificación de por qué se las ha incluido en este plan. Haré una distribución por cursos académicos a fin de facilitar la argumentación.

5.2.1.1 1º curso [🇪🇸](#)

Fundamentos de la interpretación y del discurso oral (1º trimestre). Mediante esta asignatura, se pretendería ofrecer un enfoque teórico a lo que es la interpretación y las características de la lengua oral. Sería un modo de unir los contenidos más teóricos que se dan actualmente en Técnicas de expresión oral idioma-lengua (en adelante, TEO2) con los componentes teórico-prácticos de la asignatura Introducción Universitaria y Comunicación (en adelante IUC) y Técnicas de expresión oral catalán-español (en adelante, TEO1). El objetivo de esta asignatura sería ofrecer a los estudiantes una base muy superficial acerca de la interpretación: sus tipos, sus modalidades, las capacidades de un intérprete, las lenguas de trabajo, el funcionamiento de la comunicación en la lengua oral y sus diferencias con la lengua escrita, la relevancia de la cultura general y la necesidad de estar al día. Todos estos contenidos teóricos quedarían complementados por sesiones prácticas en las que se analizarían discursos, se harían presentaciones orales y se llevarían a cabo ejercicios prácticos para mejorar la expresión oral y la seguridad personal.

Dado que a lo largo de la carrera se llevan a cabo varios trabajos en grupo y presentaciones, esta asignatura serviría para construir los fundamentos de un itinerario de interpretación. Los resultados de las encuestas secundan esta moción (ver [gráfico 12](#)). Además, esta materia sería útil para todos los estudiantes para conocer en qué consiste la interpretación aunque no la cursen (no se puede olvidar que el nombre del grado es “Traducción e Interpretación”, de modo que se les debe poder exigir un mínimo, por lo menos teóricamente, sobre la interpretación), y les ayudaría a adquirir

soltura oralmente y a ganar confianza cuando tengan que realizar entrevistas o ponencias en público tanto a lo largo de los estudios como posteriormente. En el [Anexo 8](#), se presenta una propuesta de plan docente para esta asignatura.

5.2.1.2 2º curso

Contenidos para la interpretación (2º trimestre). Al volver del Erasmus obligatorio, los estudiantes de segundo curso deben asistir a clase de unas asignaturas llamadas “Contenidos para la traducción”, de las que, de las cuatro materias disponibles (Derecho y economía, Literatura española, Literatura catalana y Ciencia y tecnología), el estudiante debe elegir dos (sin poder elegir estas dos literaturas). Como el alumno tiene la oportunidad de elegir, estas asignaturas se podrían considerar como una especie de optativas (aunque es obligatorio cursar dos). Esta es la razón por la que opino que sería una idea excelente introducir una asignatura paralela a las cuatro anteriores en la que el alumnado pudiera experimentar brevemente la práctica de la interpretación. Sin embargo, al contrario que con el resto de asignaturas, que son eminentemente teóricas, creo que sería positivo darle un enfoque más práctico a esta, en la que se pudieran empezar a trabajar las técnicas de interpretación y a reforzar las habilidades del intérprete —que es, en definitiva, lo que se necesita (los contenidos) para luego formarse en interpretación.

Por consiguiente, lo que se propone es una asignatura en la que se trabajen técnicas de análisis del discurso oral, se practique la memoria y la improvisación, se inculque la importancia de la cultura general y la civilización de las lenguas de trabajo, se traten las necesidades técnicas del traductor, se expliquen las cuestiones deontológicas de la materia y las opciones de profesionalización y se comiencen a introducir, desde la práctica, las técnicas de interpretación básicas para la consecutiva y la simultánea, esto es, respectivamente, la toma de notas y la atención dividida.

Lo que interesa de cara al planteamiento de una materia como esta no es que los alumnos interpreten mucho, sino que hagan ejercicios preparatorios que les permitan estar mejor preparados posteriormente para las asignaturas puramente de práctica de la interpretación. Además, esta asignatura, introducida tempranamente en segundo curso, también facultaría a los alumnos para decidir cómo se sienten interpretando, si sufren o no, o si creen que se les da bien y, en consecuencia, tomar una decisión más sensata en el momento de elegir las optativas.

Con esta propuesta, se pretende satisfacer a los estudiantes que reclaman iniciar antes la interpretación (ver [gráfico 13](#)) y, específicamente, en el segundo curso ([gráficos 10 y 11](#)). Además, a pesar de que algunos profesionales no concuerden con esta idea, otros consideran que debería empezarse antes, por ejemplo, con una asignatura introductoria en 2º curso. Dado que las asignaturas de primero y segundo curso del grado son, mayoritariamente, de formación básica, una asignatura como esta permitiría introducir esa formación básica en interpretación antes y facilitar la preparación de los estudiantes para las optativas. Se adjunta una propuesta de plan docente para esta asignatura en el [Anexo 9](#).

5.2.1.3 División de itinerarios

Vista la voluntad del alumnado de recibir más formación en interpretación, se cree conveniente la introducción de más asignaturas de práctica. Esta también es una medida recomendada por una de las profesionales de la docencia: empezar antes, hacer más, pero en forma de asignaturas optativas, dado que las obligatorias supondrían una carga demasiado insoportable para algunos estudiantes de traducción.

Por consiguiente, se ve necesario recomendar la división de itinerarios antes de empezar el tercer curso, de modo que los estudiantes que opten por hacer traducción especializada puedan cursar todas sus optativas centradas en la traducción, y los estudiantes que opten por hacer interpretación puedan disponer de muchas más horas de práctica para consolidar las técnicas y ganar confianza y seguridad en cabina. Los alumnos, antes de matricularse al tercer curso, habrían de elegir un camino, y deberán tener en cuenta que se verán condicionados por su elección hasta el final de los estudios.

5.2.1.4 3º curso

En tercer curso, tal como recomiendan todos los profesionales, se iniciaría la formación puramente de práctica de la interpretación en las dos lenguas de trabajo del intérprete. Habría, sin embargo, que llevar a cabo una pequeña modificación en la configuración de las materias de manera que un estudiante que hubiera decidido formarse en interpretación pudiera iniciar las optativas en el primer trimestre de tercero con las asignaturas de interpretación consecutiva. Tanto los grupos grandes como los seminarios de consecutiva deberían durar una hora y cuarto y realizarse en las cabinas. Como refuerzo a estas asignaturas, sería necesario un mínimo de dos horas de práctica

autónoma a la semana por parte de los estudiantes. Se pueden encontrar especificidades sobre los contenidos trabajados en cada una de las materias en el [Anexo 10](#).

Interpretación consecutiva I y II (1º trimestre). En la primera asignatura de interpretación, solo se haría consecutiva. Los alumnos manifiestan que querrían trabajar la interpretación directa antes de hacer *retour*, con lo cual, dedicar un trimestre entero de práctica de la directa les permitiría empezar a coger un poco de bagaje práctico (ver [gráfico 18](#)). En las dos primeras asignaturas de interpretación, sería esencial consolidar la toma de notas y el análisis del discurso con ejercicios específicos, además de destinar la mayor parte de las sesiones a la práctica de la interpretación.

Interpretación consecutiva III y IV (2º trimestre). En la segunda asignatura de consecutiva, sería necesario continuar reforzando las técnicas de interpretación para conseguir que los alumnos reduzcan el número de errores derivados de las técnicas interpretativas en sus discursos, tales como la gestión de pausas, el registro, las adiciones, las omisiones y los contrasentidos (ver [gráficos 21 y 22](#)).

Asimismo, sería el momento adecuado para introducir el *retour* (sin dejar de lado la práctica de la directa). Aunque los alumnos lo habrían preferido en el primer trimestre, su preferencia a realizar la directa antes que el *retour* solo permite comenzar la formación en el 2º trimestre. Además, el segundo trimestre es la segunda opción más votada (ver [gráfico 17](#)). Aunque los profesionales no lo recomiendan, los alumnos están convencidos de que les puede ser muy útil de cara a su formación como intérpretes, además de ser una exigencia hoy en día en el mercado laboral privado (ver “[El mercado actual de la interpretación](#)”). Por otro lado, el análisis de los discursos demuestra que, en general, la predisposición de los estudiantes es buena, si bien hay que reforzar sus habilidades por parte de la docencia para que tomen consciencia de los errores que hacen y cómo pueden corregirlos (ver [gráficos 23, 24, 27 y 28](#)).

Interpretación consecutiva V y VI (3º trimestre). En la tercera asignatura de consecutiva, se debería seguir priorizando la práctica por encima de todo, si bien es cierto que sería muy positivo trabajar a fondo los errores de los estudiantes, de modo que el docente les diera una retroalimentación concreta de porque se producen y de cómo se pueden solucionar. Esto sería de especial relevancia con el *retour*, dado que al interpretar de *retour*, es más difícil ser consciente de los errores cometidos y de sus causas al no estar arropado por la seguridad de la lengua materna (ver [gráficos 27 y 28](#)).

5.2.1.5 4º curso

Como afirma la profesional Carol Sánchez (ver [anexos 6 y 12](#)), “la consecutiva es la base de la simultánea, porque te estructura la cabeza”. Así pues, se ha considerado que una formación primero en consecutiva, en tercero, y luego en simultánea, en cuarto, sería lo más beneficioso para los estudiantes. En cuanto al horario, lo ideal para la simultánea sería una compactación horarias de dos horas y media en cabinas, puesto que así lo estudiantes adquieren resistencia y aprenden a luchar contra la fatiga, además de evitar pérdidas de tiempo excesivas a la hora de lidiar con el sistema informático. Como refuerzo a estas asignaturas, también sería necesario un mínimo de dos horas de práctica autónoma a la semana por parte de los estudiantes. Se pueden encontrar especificidades sobre los contenidos trabajados en cada una de las materias en el [Anexo 10](#).

Interpretación simultánea I y II (1º trimestre). Al igual que en la primera asignatura de consecutiva, es importante acabar de asentar las bases de la simultánea vistas en la asignatura de “Contenidos para la interpretación”, con lo cual sería importante destinar estas asignaturas a la práctica de la simultánea combinada con ejercicios de atención dividida y de improvisación. No sería conveniente introducir el *retour* en el primer trimestre por lo que manifiestan los alumnos, pero lo que tal vez sí que sería beneficioso introducir es la práctica en concabinato (ver Moohebat, 2014). En el análisis de discursos se ha observado que un 50 % de los concabinatos han obtenido una valoración de “apto” (ver [Anexo 12](#)); si se comienza a reforzar la habilidad de trabajar en parejas, seguramente se podría a llegar a conseguir más efectividad trabajando con un compañero y un porcentaje de éxito en la interpretación mucho más elevado.

Interpretación simultánea III y IV (2º trimestre). Después de un trimestre entero de práctica de la interpretación, sería el momento, en el segundo trimestre, de introducir el *retour*. Cabría continuar con la práctica individual y por parejas de la simultánea y, también, introducir ejercicios basados en la autoescucha y la lógica discursiva.

Interpretación simultánea V y VI (3º trimestre). Al igual que en la consecutiva, en la última asignatura de simultánea habría que hacer hincapié sobre los errores de los estudiantes, tanto en directa como en *retour*, y ayudarles a solucionarlos. Asimismo, habría que continuar con la práctica tanto individual como en concabinato.

La introducción del *retour* es bastante tardía, no forma parte de la formación principal como intérprete, pero no es deliberada, pues, como manifiestan los estudiantes, les ayudaría a superar sus mayores temores al expresarse en su lengua extranjera (ver [gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 20](#)). Sin embargo, ante el rechazo manifestado por parte de los profesionales, en caso de que un estudiante se viera demasiado estresado por el hecho de tener que hacer *retour*, los docentes deberían diseñar un itinerario paralelo en todas las asignaturas de práctica expuestas anteriormente en el que solo se haga directa.

Prácticas (a lo largo del curso). Del mismo modo que se llevan a cabo prácticas de traducción, se podrían ofrecer prácticas de interpretación obligatorias para todos los estudiantes que cursen el itinerario de interpretación. De este modo podrían empezar a enfrentarse a situaciones reales de interpretación sin la presión de tener que ofrecer un discurso óptimo (al no ser profesionales). Los alumnos podrían aprender mucho de la experiencia y ello también les serviría para ganar confianza en sí mismos.

5.2.2 Supresión de asignaturas [▲](#)

A causa de la introducción de tantas asignaturas nuevas, inevitablemente es necesario suprimir algunas que ya no son fructíferas, bien porque sus contenidos se incluyen en las asignaturas nuevas o bien porque su utilidad es escasa para la formación de un traductor o intérprete.

Introducción universitaria y comunicación (1º curso, 1º trimestre). En esta asignatura se explica la dinámica de la universidad y se introduce el funcionamiento de la comunicación y la pragmática. Actualmente, los módulos de introducción a la universidad se cursan en los tres días anteriores a comenzar el curso académico. Estos módulos se podrían seguir cursando pero excluirse de cualquier posible asignatura, ya que, al fin y al cabo, son únicamente información de interés para el estudiante que le sirve solo al principio para moverse por un campus que podrá ir explorando a fondo a lo largo de cuatro años. No tiene sentido, por lo tanto, que estos contenidos sean evaluables y mucho menos en una asignatura —en todo caso se podría crear un cuestionario de Moodle desvinculado a cualquier materia como práctica para los estudiantes.

En cuanto a la pragmática y el funcionamiento de la comunicación, los contenidos de la asignatura (presentar textos orales, analizar discursos orales, elaborar escritos extensos

en la lengua materna, tomar conciencia de la multiculturalidad) se incorporarían a la asignatura “Fundamentos de la interpretación y del discurso oral”. Consiguientemente, esta asignatura ya no sería necesaria.

Técnicas de expresión oral I [TEO1] (3º curso, 1º trimestre). En esta asignatura, actualmente se trabajan las técnicas de expresión oral en la lengua madre y se hacen ejercicios de práctica oral y presentaciones orales. Es una asignatura obligatoria introducida tarde, dado que en tercer curso, un estudiante ya debería haber adquirido soltura para expresarse oralmente y en público. Los contenidos de la asignatura quedarían repartidos entre los seminarios de Fundamentos de la interpretación y del discurso oral y la asignatura de Contenidos para la interpretación.

Técnicas de expresión oral II [TEO2] (3º curso, 2º trimestre). Actualmente, esta es tal vez la asignatura más caótica de la carrera. Tal como manifiesta la docente Carol Sánchez, el papel de la asignatura no está claro. No es una continuación de TEO1, ya que se hace interpretación, pero tampoco es consecutiva, dado que se explica teóricamente cómo trabajan los intérpretes. Los contenidos teóricos de esta asignatura se recuperarían en la asignatura introductoria de formación básica Fundamentos de la interpretación y del discurso oral. La parte práctica de la materia se recogería en las optativas de consecutiva y en los seminarios de Contenidos para la interpretación, ambas asignaturas optativas, de manera que en ningún momento se obligaría a los alumnos a cursar interpretación de no desearlo.

Al suprimir las asignaturas obligatorias de TEO1 y TEO2, surgiría un vacío de ocho créditos para los estudiantes que cursasen un itinerario de traducción. Así pues, para solucionar ese problema, propongo la introducción de dos asignaturas de traducción inversa (una en cada una de las lenguas extranjeras del estudiante) que sirvan como preámbulo a las obligatorias de inversa del tercer trimestre. De este modo los estudiantes adquieren más confianza y tienen más horas de práctica de la traducción inversa —una tendencia cada vez más a la alza en el mercado de la traducción.

5.2.3 Remodelación de asignaturas

Por último, se proponen algunas modificaciones de ciertas asignaturas existentes para que se adapten mejor a las necesidades de un intérprete (y también de un traductor en la mayoría de las “reformas” propuestas).

Idioma 1-6 (1º curso, 2º trimestre-2º curso 3º trimestre). Las asignaturas de idioma deberían incorporar algunos módulos teórico-prácticos en los que se traten temas de la cultura y la civilización de esa lengua en concreto. Tanto para los traductores como para los intérpretes, el conocimiento de las civilizaciones extranjeras correspondientes a los lugares en los que se usan sus lenguas de trabajo es fundamental para poseer referentes culturales y comprender mejor las lenguas de trabajo: la manera de expresión, la manera de transmitir los sentimientos, los diversos acentos y dialectos, etc. Así lo recalcan los profesionales de la docencia enérgicamente (ver “[La importancia de la civilización de las lenguas de trabajo](#)”).

Así pues, sería necesaria una reforma integral de los planes docentes de dichas asignaturas y, tal vez, también cabría cambiar su denominación a “Lengua y cultura” (inglesa, francesa, alemana, de la lengua de signos). Del mismo modo, también sería positivo incrementar el número de actividades de comprensión y expresión oral en estas asignaturas a fin de dotar a los estudiantes de más recursos lingüísticos, seguridad, fluidez y confianza en las lenguas extranjeras.

Lengua española (1º curso, 1º y 2º trimestre) y **Lengua catalana** (1º curso, 1º y 2º trimestre). Ambas asignaturas deberían incorporar como mínimo un módulo teórico-práctico sobre la lengua oral en el que se analizaran los registros, los dialectos y los recursos de la lengua oral. Todo ello se debería reforzar con unas clases prácticas en las que se favoreciera la expresión oral en diversos registros, la explotación de los recursos lingüísticos en las lenguas maternas y la adaptación a varias situaciones comunicativas.

5.3 Profesorado y organización

El profesorado de las asignaturas nuevas deberían ser profesionales de la interpretación que estén familiarizados con la docencia y que sean capaces de impartir clases tanto teóricas como prácticas sobre todos los aspectos de la interpretación, incluyendo el *retour*. Tal vez habría que contratar a más personal, lo cual no solo sería beneficioso para la universidad (cabe recordar que todos los profesores de interpretación actuales son profesores asociados y a veces se les complican los horarios por causas laborales; al disponer de más personal, seguramente se podrían cubrir las suplencias casi al 100 %), sino también para los estudiantes (que podrían ver y experimentar puntos de vista y metodologías distintas).

La organización de las asignaturas por cursos y el recuento de créditos se verían ligeramente modificados. Los dos primeros cursos seguirían contando con 60 créditos, mientras que el tercer curso contaría con 64 créditos, las optativas se iniciarían en el primer trimestre y habría que cursar dos optativas por trimestre. En cuarto, el curso constaría de 56 créditos, se realizarían dos optativas de simultánea por trimestre y las prácticas obligatorias (de 200 horas lectivas) se evaluarían en el último trimestre del curso (aunque se cursasen en otro momento).

Si bien es verdad que se podría pensar que esta estructura excluye el resto de itinerarios, tal como se ha dicho al inicio de la propuesta, el objetivo de esta recapitulación es esbozar un camino únicamente centrado en la interpretación como especialidad (cuyo inicio es a partir de tercero de carrera). En caso de que el estudiante quisiera abandonar el itinerario, podría hacerlo, y los créditos de las asignaturas de interpretación aprobadas serían válidos para el cómputo del Grado. En el [Anexo 11](#), se pueden consultar unas tablas con la configuración de las asignaturas de grado según esta propuesta si se desea clarificar alguna duda o tener una visión más concisa de la propuesta.

6. CONCLUSIONES

Cuando inicié este trabajo, lo que más me llamó la atención fue la gran falta de investigación que hay en el campo de la interpretación, lo cual me preocupaba, y con más razón aun tratándose de un trabajo cuyo interés se centra en introducir la interpretación hacia la lengua B (el *retour*) en el grado. Al final, he recuperado mucha más información de la que me esperaba, pero, lamentablemente, he podido constatar que la mayoría de fuentes documentales que hablan del *retour*, si bien lo defienden en caso de necesidad, lo consideran una práctica bastante condenada en el mundo laboral.

Así pues, he podido comprobar que, incluso los artículos aparentemente neutros mostraban una visión sesgada del estado de la cuestión, claramente influenciado por las escuelas de interpretación que siguen el patrón de la ESIT de París, que prioriza la producción en la interpretación por encima de cualquier otro aspecto. En ese sentido, ha sido complicado encontrar documentación objetiva que me permitiese formarme una opinión que no se viera influenciada por la abrumadora tendencia tradicionalista de las escuelas de interpretación de la Europa occidental, que actualmente han llegado incluso a monopolizar el campo de la docencia y la profesionalización de manera alarmante.

Retomando las palabras de mi profesora de interpretación, “el *retour* no es ninguna violación de ningún código ético ni destroza la profesión” y la realización de este trabajo me ha ayudado a darme cuenta de ello. El *retour* no solo es necesario ante la inviabilidad de las cabinas puras, sino que actualmente es una exigencia en el mercado privado de intérpretes. Es indiscutible que el esfuerzo invertido en un *retour* es muy superior al de una interpretación directa, como se ha podido observar al llevar a cabo este experimento, pero eso no significa que no pueda ser de calidad.

Otra constatación importante que he podido hacer es que la distinción entre las lenguas de trabajo de un intérprete es algo muy vago y poco preciso. La AIIC y la AICE dan definiciones distintas, así como los profesionales: todos aportan visiones personales que, tal como se ha contrastado, puede llegar incluso a ser contradictorias. Ante todo, creo que esta distinción no debería hacerse tan categóricamente para todos los intérpretes o para los profesionales de la lengua, sino que debería ajustarse a cada perfil en función de sus necesidades. Eso permitiría ser más honesto con la competencia lingüística que uno tiene tanto profesionalmente como en un terreno más académico.

En cuanto en la investigación en el terreno docente, se han podido sacar varias conclusiones de relevancia. En primer lugar, y como medida más urgente, los estudiantes de interpretación reclaman de modo vehemente el incremento de horas de práctica en el Grado. Evidentemente, existe un máster profesionalizador para formar a intérpretes, pero, tal como se ha insistido a lo largo del proyecto, una preparación más duradera y más exhaustiva proporcionaría a los estudiantes más confianza en sí mismos.

Por otro lado, indudablemente, lo que se ha podido observar mediante el análisis de los resultados obtenidos es que los estudiantes deberían reforzar aspectos que no dependen únicamente de las asignaturas de interpretación, como su competencia lingüística o sus conocimientos sobre la civilización de las lenguas de trabajo, algo que solo se puede conseguir con interés, dedicación y esmero. Además, al no contar con ninguna preparación específica para interpretar a lo largo de la carrera, los estudiantes se sienten un poco perdidos cuando empiezan interpretación. En consecuencia, sería extremadamente útil fomentar el desarrollo de habilidades en los alumnos que luego les sean de utilidad de cara a la interpretación, tales como la improvisación, la memoria, la expresión oral, el interés por la actualidad o el análisis del discurso. Asimismo, también se les debe inculcar el interés por escuchar sus propios discursos, ser críticos con ellos, ver en qué puntos cometen errores y enseñarles estrategias para corregirlos.

Por último, en cuanto al *retour*, se ha podido examinar que, a pesar de no ser del todo conscientes, los alumnos poseen potencial que, reforzado adecuadamente por la docencia, les permitiría formarse en *retour* de un modo efectivo. Este potencial, además, se ve respaldado por su gran predisposición a que el *retour* forme parte del plan de estudios y por los beneficios que afirman que ello les podría reportar. Aunque la mayor parte del profesorado se muestre reticente a introducirlo —a pesar de que hay profesores que también opinan que sería positivo—, se ha podido comprobar y cotejar con varias fuentes documentales que no existen estudios empíricos acerca de los efectos del *retour* en la docencia de la interpretación. Si bien su experiencia los avala como docentes y los dota de una voz indiscutible, tal vez sería útil, por lo menos una vez y de modo experimental, dejar atrás todo ese bagaje teórico y centrarse en la práctica (para poder observar las ventajas y los inconvenientes del *retour* directamente). En ese sentido, este trabajo pretende ser un prelude a la investigación empírica sobre el rendimiento de los estudiantes al hacer *retour* y su posibilidad de introducción en los planes de estudio de las facultades de interpretación.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1 Recursos en papel

Dejéan, K. (2005). Can and Should Interpretation into a Second Language Be Taught? En Godijns, R. y Hinderdael, M. (eds.). *Directionality in interpreting. The 'retour' or the native?* (1ª ed., p. 167-194) Gante: Universidad de Gante.

Donovan, C. (2005). Teaching Simultaneous Interpretation into B: A Challenge for Responsible Interpreter Training. En Godijns, R. y Hinderdael, M. (eds.). *Directionality in interpreting. The 'retour' or the native?* (1ª ed., p. 147-165) Gante: Universidad de Gante.

Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreting and translation training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Company.

Hansen, G., Chesterman A. y Gerzymisch-Arbogast, H. (2008). *Efforts and models in interpreting and translation research: a tribute to Daniel Gile*. Amsterdam: John Benjamins Company.

Iglesias, E. (2005). Bidirectionality in Interpreter Training in Spanish Universities: An Empirical Study. En Godijns, R. y Hinderdael, M. (eds.). *Directionality in interpreting. The 'retour' or the native?* (1ª ed., p. 101-126) Gante: Universidad de Gante.

Vanhecke, K. y Lobato, J. (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva: una propuesta didáctica: aplicaciones a las combinaciones lingüísticas inglés-español y francés-español*. Granada: Comares.

7.2 Recursos electrónicos

Asociación de Intérpretes de Conferencias de España (s.f.). Página web de la asociación. Recuperado de <http://www.aice-interpret.es/> [03.06.2015]

Association Internationale d'Interprètes de Conférence (s.f.). Página web de la asociación. Recuperado de <http://aiic.net/> [03.06.2015]

Chernov, G.V. (1992). Conference Interpreting in the URSS: History, Theory, New Frontiers. *Meta: Translators' Journal*, 37 (1), 149-162. DOI: 10.7202/002227ar

Déjean, K. (2002). L'interprétation simultanée en B: Les principes. *Teaching simultaneous interpretation into a "B" language*, 1, 27-29. Recuperado de <http://www.emcinterpreting.org/?q=system/files/EMCI-TeachingSimultaneousIntoB-voll.pdf> [03.06.2015]

Laplace, C. (1995). La recherche à l'ESIT: rétrospective et perspectives. *Meta: Translators' Journal*, 40 (1), 162-169. DOI: 10.7202/003397ar

Lim, H.-O. (2005). Working into the B Language: The Condoned Taboo? *Meta: Translators' Journal*, 50 (4). DOI: 10.7202/019870ar

Minns, P. (2002). Language interpreting into B: Some conclusion gathered from experience. *Teaching simultaneous interpretation into a "B" language*, 1, 35-37. Recuperado de <http://www.emcinterpreting.org/?q=system/files/EMCI-TeachingSimultaneousIntoB-voll.pdf> [03.06.2015]

Moohebat, S. (2014). *Concabinato de conferencias: reflexiones y técnicas sobre el trabajo en equipo de los intérpretes en cabina*. (Trabajo de fin de grado). Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/108958> [03.06.2015]

Pérez, D. (2009). *¿Es preferible la interpretación simultánea de lengua B a lengua A o viceversa?* (Trabajo de fin de grado). Recuperado de http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/5372/Perez_Martinez_David_TA.pdf?sequence=1 [03.06.2015]

Szabari, K. (2002). Interpreting into the B language. *Teaching simultaneous interpretation into a "B" language*, 1, 27-29. Recuperado de <http://www.emcinterpreting.org/?q=system/files/EMCI-TeachingSimultaneousIntoB-voll.pdf> [03.06.2015]

8. ANEXOS

8.1 Índice de anexos

Anexo 1. Modelo de encuesta utilizado	52
Anexo 2. Criterios de valoración de los discursos	55
Consideraciones iniciales	55
La categorización y la ponderación de los errores	55
Anexo 3. Análisis de los discursos originales	61
Discurso “Furia por los perros”	61
Discurso “Francesc sobre el perdón”	62
Anexo 4. Interpretaciones analizadas sobre papel	65
Análisis de un discurso de “Furia por los perros”	65
Análisis de un discurso de “Francesc sobre el perdón”	66
Anexo 5. Preguntas de las entrevistas.	67
Preguntas	68
Anexo 6. Breve descripción de los profesionales	69
Anexo 7. Listado de competencias del grado	71
Anexo 8. Propuesta de plan docente para la asignatura “Fundamentos de la interpretación y del discurso oral”	73
Anexo 9. Propuesta de plan docente para la asignatura “Contenidos para la interpretación”	77
Anexo 10. Contenidos y proporción de práctica en las nuevas optativas de interpretación	81
Anexo 11. Organización del itinerario de interpretación por cursos y créditos	82
Anexo 12. CD con material complementario	84
Contenidos del CD	84

Anexo 1. Modelo de encuesta utilizado

Sensaciones y cualidades del *retour*

1. Valora con una X del 1 al 5 (1: muy poco o muy mal; 5: mucho o muy bien).

Preguntas	1	2	3	4	5
¿Experimentas nerviosismo cuando trabajas en <i>retour</i> (es decir, hacia el inglés)? <input type="checkbox"/> Sí. <input type="checkbox"/> No.					
Valora tu grado de “sufrimiento”/estrés en una situación de interpretación simultánea en <i>retour</i> .					
¿Cómo gestionas el estrés cuando haces <i>retour</i> ?					
¿Te sientes más confiado/a por poder comprender el original al 100 % cuando haces <i>retour</i> ?					
¿Crees que efectúas mejor el análisis del discurso cuando haces <i>retour</i> ?					
¿Crees que tu producción es satisfactoria cuando haces <i>retour</i> ?					
¿Cuánto <i>décalage</i> necesitas cuando haces <i>retour</i> ?					
¿Hasta qué punto es importante el conocimiento de la lengua materna para hacer <i>retour</i> ?					
¿Hasta qué punto es importante el conocimiento de la lengua extranjera para hacer <i>retour</i> ?					
¿Crees que es útil para ti hacer <i>retour</i> ?					
¿Crees que el <i>retour</i> puede llegar a ser más útil a veces que la interpretación directa?					
¿Crees que el <i>retour</i> te puede ayudar a tener más recursos lingüísticos en una de tus lenguas “pasivas”?					
¿Crees que el <i>retour</i> te puede ayudar a ganar fluidez en una de tus lenguas “pasivas”?					
¿Crees que el <i>retour</i> te puede ayudar a comunicar las ideas de modo más directo?					

2. Responde marcando las casillas correspondientes. Escribe tu propia opción si lo deseas en aquellas preguntas que lo permitan.

❖ ¿En qué te ves más limitado/a cuando haces *retour*? **Marca todas las opciones que quieras.**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Conocimiento de la lengua extranjera. | <input type="checkbox"/> Seguridad personal. |
| <input type="checkbox"/> Competencia traductora. | <input type="checkbox"/> Gestión del estrés. |
| <input type="checkbox"/> Falta de recursos lingüísticos en la lengua extranjera. | <input type="checkbox"/> Gestión del <i>décalage</i> . |
| <input type="checkbox"/> Falta de fluidez en la lengua extranjera. | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |

❖ ¿En qué proporción?

- En una proporción superior a las de práctica de la traducción (75 % o más).
- En la misma proporción que las de práctica de la traducción (50 %).
- En una proporción inferior a las de práctica de la traducción (25 % o menos).
- En la misma proporción que actualmente (entre un 2,5 y un 20 %).
- Otra proporción (especifica un porcentaje): _____.

❖ ¿Crees que sería recomendable implantar la formación en *retour* en el grado?

- Sí.
- No.

❖ ¿Qué momento crees que sería el más adecuado para implantar la formación en *retour*?

- 1º curso.
- 2º curso.
- 3º curso.
- 4º curso.
- En el mismo momento que la formación en interpretación directa.
- Otro: _____.

❖ Especifica en qué trimestre.

- 1º trimestre.
- 2º trimestre.
- 3º trimestre.

❖ ¿Crees que es importante formarse **primero** en interpretación directa y practicar ese modo de interpretación antes de hacer *retour*?

- Sí.
- No.

❖ ¿Crees que una formación en *retour* paralela con la de interpretación directa puede reportar beneficios al estudiante de grado?

- Sí.
- No.

❖ ¿Cuáles?

_____.

4. ¿Hay algo más que quisieras comentar, justificar, aclarar o destacar?
(opcional)

_____.

Anexo 2. Criterios de valoración de los discursos

Consideraciones iniciales

A continuación, se presentan, se exponen y se justifican los criterios empleados para valorar los discursos de los estudiantes. Dichos criterios se fundamentan en una propuesta de valoración de discursos formulada por la profesora de interpretación y tutora de este proyecto Madeleine Cases. A los pilares situados por la teoría de la Sra. Cases, se han ido construyendo unos criterios adaptados a la especificidad de los discursos, a la consideración de que se trata de interpretaciones de *retour* y al perfil actual de los estudiantes de Grado.

Dada la gran cantidad de discursos por analizar (56 en total), se prefirió optar por la delineación de los errores en la transcripción del discurso original. La virtud de este método es que permite analizar muchos discursos en una cantidad relativamente reducida de tiempo (ver modelos de análisis en [Anexo 4](#)). El inconveniente de esta técnica es que se supedita demasiado la interpretación a un texto escrito (lo cual no es el objetivo de una interpretación); sin embargo, se ha intentado, mediante los análisis exhaustivos de los dos discursos por separado (ver [Anexo 3](#)) establecer las ideas de los discursos y ver si se transmitían en las interpretaciones analizadas (las ideas y no las palabras concretas).

A continuación, una vez detectados los errores, se introducían en una tabla de Excel, que hacía los cálculos medios y establecía un valor cualitativo por discurso y una valoración global de apto o no apto. Evidentemente, dada la diferencia en la longitud de los discursos, los criterios de valoración cualitativa y valoración global se ven modificados ligeramente de un discurso a otro. Se pueden consultar dichas tablas en el [Anexo 12](#).

La categorización y la ponderación de los errores

Llegado el momento de analizar los *retours* de los estudiantes, se decidió priorizar la presencia de algunos errores frente a otros. Se consideró que los errores de comprensión y reexpresión de información graves eran mucho más importantes que la gestión de pausas o la entonación, ya que son más sencillos de corregir mediante la práctica. Así pues, en vez de contabilizar numéricamente la cantidad de errores cometidos por cada

estudiante, se estimó que era más útil valorar el impacto de los errores en la calidad del *retour* que daba el estudiante. Asimismo, tomando en cuenta que no se trata de discursos grabados por profesionales, sino que son discursos de estudiantes, se decidió premiar las buenas resoluciones de los alumnos con el ítem “buena desenvoltura”, que sumaba puntos para el valor cualitativo final y correspondía a aquellos momentos complejos de los discursos (vocabulario, gramática, estructuras e ideas complejas, picos tonales destacados, etc.) que se habían resuelto excepcionalmente bien. En la tabla expuesta más abajo se explican los tipos de errores, los símbolos utilizados en el marcaje de las transcripciones y el valor asignado de cara a reflejar la pérdida (o ganancia) de calidad en la interpretación final.

Tabla 1. Categorización y explicación de los errores recogidos 

Tipo de error	Descripción	Valor asignado	Símbolo empleado
Omisión	Cualquier idea, principal o secundaria, omitida en la interpretación se consideraba una omisión. Para contabilizar las omisiones se ha tenido en cuenta la compartimentación efectuada en el análisis de los originales accesible en el Anexo 3 .	+1,0	Conjunto vacío (∅)
Adición	Cualquier idea, principal o secundaria, añadida en la interpretación y no contenida en el original se consideraba una adición. No se computaban las ideas que sí que constaban en el original pero se decían en un orden distinto.	+1,0	Símbolo más (+)
Contrasentido	Los contrasentidos se consideraban la expresión de una idea contraria o contradictoria a la idea del discurso original.	+2,0	Símbolo de peligro
Falta de comprensión del original	En las faltas de comprensión del original, el intérprete quizá no expresa una idea contradictoria, pero expresa una idea errónea por no haber entendido adecuadamente el original.	+2,0	Una C mayúscula con un círculo
Error gramatical	Todos los errores gramaticales, como errores de concordancia, de tiempo verbal o de estructura de la frase se incluían en esta categoría.	+1,0	El símbolo “Gr” con un círculo
Error léxico o terminológico	En esta categoría, se contabilizaban todos los errores léxicos, tanto de terminología específica, como de uso	+1,0	Una T mayúscula con un


	semántico erróneo de una palabra, colocaciones o genuinidad en la expresión.		círculo
Error de registro	En caso de que el estudiante empleara un registro inadecuado para la situación comunicativa (es decir, marcadamente más alto o innecesariamente mucho más bajo), se contabilizaba un error de registro.	+1,0	Una R mayúscula con un círculo
Error prosódico	Los errores considerados prosódicos son todos los errores de articulación de las palabras que impiden comprender el discurso y la pronunciación rara o errónea de los sonidos (sílabas tónicas, énfasis).	+0,5	El símbolo "Pr" con un círculo
Error de entonación	Los errores de entonación eran todos los que incluían un uso de un tono monótono en un momento tonalmente importante del discurso (para reproducir los sentimientos del orador), las inflexiones en la voz (los "gallos" o las bajadas o subidas de volumen injustificadas) y las risas y otros sonidos en cabina.	+0,5	Una E mayúscula con un círculo
Dudas, titubeos y pausas	En esta categoría se han considerado las pausas excesivamente largas (a menudo acompañadas de omisiones) las vacilaciones del intérprete y los momentos en los que se encallaba.	+0,5	Una P mayúscula con un círculo
Buena desenvoltura	Todos las "buenas desenvolturas" corresponden a la buena resolución por parte de los estudiantes de los puntos más conflictivos del discurso. Los puntos conflictivos que se han considerado se pueden encontrar sombreados en el análisis de los originales accesible en el Anexo 3 .	-1,0	Un "tick" (✓)

Una vez efectuado el recuento de "puntos negativos" y restados los puntos obtenidos por las "buenas desenvolturas", se asignaba un valor de 0 a 10 a cada discurso. En el caso del primer discurso (discurso perros) se consideró que una puntuación máxima de 15 puntos negativos sería el umbral para obtener la consideración de apto en una interpretación de 2 minutos. En el caso del segundo discurso (discurso Francesc), se consideró que una puntuación máxima de 30 puntos negativos sería el umbral para obtener la valoración de apto en una interpretación de 4 minutos y medio.

Tal vez pueden parecer unas puntuaciones demasiado altas, pero hay que tener en cuenta que:

- Los estudiantes efectuaban interpretación inversa o *retour*, algo que no han hecho en todos los estudios y para lo que no han adquirido las estrategias de interpretación necesarias por medio de la docencia.
- Hay ciertos errores muy frecuentes que hacen aumentar rápidamente la cantidad de puntos negativos, tales como las omisiones, los contrasentidos o las pausas.
- Para determinar un primer filtro de calidad en las interpretaciones, se impuso un criterio eliminatorio: la obtención de tres contrasentidos, tres faltas de comprensión (o la suma de ambos) en el primer discurso o cuatro en el segundo (por la dificultad y la longitud del monólogo) invalidaba automáticamente el discurso. Se consideró que una persona que incurre con demasiada frecuencia en ese tipo de faltas no ha asimilado suficientemente bien los pilares de la interpretación y el principio de prudencia. Eso explica que algunas interpretaciones con valores por encima del cinco —e incluso bastante altos, alrededor del siete— se valoren como no aptas (ver [Anexo 12](#)).

Los discursos con valores del 0 al 30 para el primer discurso (el 15 es el apto, que equivaldría a un 5,0; el 0, a un 10, y el 30 a un 0) o del 0 al 60 para el segundo (el 30 es el apto, que equivaldría a un 5,0; el 0, a un 10, y el 60 a un 0) obtenían automáticamente una valoración numérica orientativa del 0 al 10. Los valores fuera de estos alcances obtenían la puntuación más alta o más baja según el caso. A continuación se exponen las dos tablas de equivalencias empleadas para la asignación de valores cualitativos.


Tabla 2. Valores cualitativos discurso perros 

Total	Sobre 10				
30	0,0	25,5	1,50	20	3,33
29,5	0,17	25	1,67	19,5	3,50
29	0,33	24,5	1,83	19	3,67
28,5	0,50	24	2,00	18,5	3,83
28	0,67	23,5	2,17	18	4,00
27,5	0,83	23	2,33	17,5	4,17
27	1,00	22,5	2,50	17	4,33
26,5	1,17	22	2,67	16,5	4,50
26	1,33	21,5	2,83	16	4,67
		21	3,00	15,5	4,83
		20,5	3,17	15	5,00

14,5	5,17
14	5,33
13,5	5,50
13	5,67
12,5	5,83
12	6,00
11,5	6,17
11	6,33
10,5	6,50
10	6,67

9,5	6,83
9	7,00
8,5	7,17
8	7,33
7,5	7,50
7	7,67
6,5	7,83
6	8,00
5,5	8,17
5	8,33

4,5	8,50
4	8,67
3,5	8,83
3	9,00
2,5	9,17
2	9,33
1,5	9,50
1	9,67
0,5	9,83
0	10,00

Tabla 3. Valores cualitativos discurso Francesc 

Total	Out of 10
60	0,0
59,5	0,08
59	0,17
58,5	0,25
58	0,33
57,5	0,42
57	0,50
56,5	0,58
56	0,67
55,5	0,75
55	0,83
54,5	0,92
54	1,00
53,5	1,08
53	1,17
52,5	1,25
52	1,33
51,5	1,42
51	1,50
50,5	1,58
50	1,67
49,5	1,75
49	1,83
48,5	1,92
48	2,00
47,5	2,08
47	2,17
46,5	2,25

46	2,33
45,5	2,42
45	2,50
44,5	2,58
44	2,67
43,5	2,75
43	2,83
42,5	2,92
42	3,00
41,5	3,08
41	3,17
40,5	3,25
40	3,33
39,5	3,42
39	3,50
38,5	3,58
38	3,67
37,5	3,75
37	3,83
36,5	3,92
36	4,00
35,5	4,08
35	4,17
34,5	4,25
34	4,33
33,5	4,42
33	4,50
32,5	4,58
32	4,67

31,5	4,75
31	4,83
30,5	4,92
30	5,00
29,5	5,08
29	5,17
28,5	5,25
28	5,33
27,5	5,42
27	5,50
26,5	5,58
26	5,67
25,5	5,75
25	5,83
24,5	5,92
24	6,00
23,5	6,08
23	6,17
22,5	6,25
22	6,33
21,5	6,42
21	6,50
20,5	6,58
20	6,67
19,5	6,75
19	6,83
18,5	6,92
18	7,00
17,5	7,08
17	7,17
16,5	7,25
16	7,33
15,5	7,42
15	7,50
14,5	7,58
14	7,67
13,5	7,75
13	7,83
12,5	7,92
12	8,00
11,5	8,08
11	8,17
10,5	8,25

10	8,33
9,5	8,42
9	8,50
8,5	8,58
8	8,67
7,5	8,75
7	8,83
6,5	8,92
6	9,00
5,5	9,08
5	9,17
4,5	9,25
4	9,33
3,5	9,42
3	9,50
2,5	9,58
2	9,67
1,5	9,75
1	9,83
0,5	9,92
0	10,00

Anexo 3. Análisis de los discursos originales

A continuación se presentan los discursos originales analizados que se han empleado como base para analizar los discursos de mis compañeros. Abajo se presenta una tabla con la leyenda del uso de las marcas tipográficas empleadas.

Tabla 4. Leyenda del código utilizado en el análisis de los discursos originales

Marca tipográfica	Descripción
Sombreado amarillo	Señala, junto con los corchetes, el inicio y el final de las ideas principales (el esqueleto del discurso).
Sombreado azul	Señala, junto con los corchetes, el inicio y el final de las ideas secundarias (los matices y detalles del discurso).
Sombreado verde	Señala los puntos conflictivos del discurso. La buena resolución de los puntos señalados en verde se premiaba con un punto de “buena desenvoltura”.
Sombreado rosa	Señala una entonación muy marcada por parte del orador. En algunos casos era determinante para ver si los estudiantes asumían bien el papel del orador y expresaban sus mismos sentimientos.
Sombreado rojo	Señala las marcas de personalización, es decir, las apelaciones directas a los oyentes, las expresiones inclusivas y los verbos en plural dirigidos al público. Con esto se permite observar la coherencia del tono del discurso.
Cuadrado grande □	Señala un cambio de tema importante. Es el símbolo que se ha empleado para la separación de bloques de información en párrafos.
Cuadrado pequeño □	Señala una pausa corta que hace el orador por motivos prosódicos o porque así lo impone la puntuación del discurso.
Círculo negro ●	Señala una pausa larga que hace el orador por motivos prosódicos o porque así lo impone la puntuación del discurso.

Discurso “Furia por los perros”

[Buenas tardes, señoras y señores]. [No lo soporto, no lo soporto!] □ [No lo soporto!
[Estoy aquí para hablar en nombre de los ciudadanos de Barcelona]. □ [Estamos hartos
de los orines y de las cacas de los perros que los amos no recogen.] ● [Son bonitos
animales], □ [queremos mucho a los perros], □ [adoramos a los animales de compañía],
pero, por favor, [que no nos hagan compañía sus excrementos]. □ ●

Sepan, señores y señoras concejales del ayuntamiento, que [en otras autonomías en España, [por ejemplo en las Islas Canarias], obligan a los propietarios de los perros a llevar una botellita con agua y lejía con la que tienen que rociar el suelo después de que el perro haya meado], [y perdonen mi modo de hablar.] [Y también tienen que rociar el suelo cuando han quitado los excrementos sólidos y [los han metido en una bolsa], [porque ahí también queda algo en el suelo]]. □

[¡Estamos hartos!] [Va a llegar un día en que las columnas de los edificios se van a desmoronar como el polvo por tanto ácido úrico y por tanto excremento]. □ ¡No podemos más! [¡Por favor, seamos personas con un poco de sentido común!] □ [¿Qué sentido tiene que al final tantos ciudadanos acaben odiando a los perros por un problema así?] □

[Ah! [¡Es desesperante!, y desesperante además que el ayuntamiento no haga nada, □ ¡nada de nada!] • [Lo siento. Gracias] □ [por haberme dado la palabra].

Discurso “Francesc sobre el perdón” [▲](#)

[Buenas tardes a todas y a todos]. Antes que nada, me gustaría haceros una pregunta: □ [¿cuándo fue la última vez que pedisteis perdón?] □ [¿Cuándo fue la última vez que reconocisteis que os habías equivocado?] [Tal vez □ algunos no lo sepáis], pero [yo trabajo a diario con niños y adolescentes], [y aunque a veces quisieras colgarlos de un pino], realmente [es un trabajo que □ resulta muy gratificante] [y por el cual doy gracias □ cada día]. □

[El otro día, la semana pasada, en la escuela], [un par de niños se pelearon], □ y evidentemente, como monitor, tuve que separarles]. [Bien, al final, lo que había sucedido era que un grupo de mayores se habían peleado con uno más pequeño y el

hermano mayor se había puesto en medio]. [Ya podéis imaginar cómo terminó todo: □ los cuatro niños castigados...] [Pero, sin embargo, □ yo, cuando ya me iba a casa, no pude evitar sonreír]. [Probablemente os preguntéis por qué sonreía si eso no está bien]. □ ●

[Hace ya muchos, muchos años, con mi hermano mayor, nos pasó una cosa muy parecida]. [Unos chicos mayores se metieron conmigo y él no dudó en solucionarlo todo a golpes]. [Cuando llegamos a casa, nuestra abuela..., □ [la iaia, que nosotros le decimos], nos regañó [y nos dijo que eso no estaba bien, que no debíamos pelear]], y sin embargo, [yo recuerdo, sobre todo, dos nociones que me dijo, dos palabras, que fueron: □ “tú debes ser fuerte y debes ser valiente”]. □ □

[Los años pasaron y, cuando llegué a los 15, volví a meterme en una pelea], [pero esta vez, lo voy a reconocer, no había justificación: □ yo me había equivocado]. [Al llegar a casa, mi abuela volvió a intentar aconsejarme, y sin embargo, yo esa vez no la escuché]. □ [Estaba enfadado, estaba furioso, y lo solucioné con un golpe de puerta, □ con un buen portazo]. □ ●

[Al cabo de un par de días, decidí que había llegado el momento de corregirme y de pedir perdón]. ● [Nunca llegué a tener la oportunidad], ya que al cabo de un par de días, [la noche anterior, ingresaron a mi abuela], y [cuando llegué al hospital ya estaba □ inconsciente]. ● [Los médicos no pronosticaban nada bueno], pero aun así, como ella... ella siempre fue una mujer de fe, yo aprendí a rezar. [Y aunque nunca creí en las palabras que pronunciaba], □ creía, o [quería creer que, si rezaba muy fuerte, tal vez podría ayudarla]. [Al fin y al cabo, era mi abuela, no podía ser que se quedara ahí], [no

había tenido nunca una vida fácil, y aun así, siempre había **seguido adelante**. □ **[Volví a equivocarme]**. **[Esta vez no salió adelante]** □ y yo no tuve la oportunidad de pedirle **perdón**. □

[Puede] parece algo un poco **trivial**, un poco..., ● **bueno**, un poco **fuera de lugar**. **[Pero no hay día en que no me acuerde de ese día y en que lamente no haber □ pedido perdón]**, **[en no haber tenido la oportunidad, □ una última oportunidad de despedirme y de decirle adiós]**. **[Y, por eso mismo, aunque pueda parecer un poco tópico]**, **[os pediría que tengáis siempre presente en □ decir las cosas malas, sí, pero también decir las buenas]**. **[No deis por sentado que el otro sabe lo que pensáis]**. □ **[No dudéis en expresarle cuánto le queréis o cuánto le admiráis]**. □ Porque, **[recordando lo que me dijo ahora ya hace muchos, muchos años]**: ● **[creo que no fui fuerte y no supe ser valiente en aquel momento]**. □

[Para mí, ahora ya □, está claro, es un poco tarde, pero os animo a que cuando llegéis a casa], **[no dudéis en □, cuando veáis a vuestros amigos, cuándo veáis a vuestros seres queridos, deci[d]les cuánto les apreciáis, cuánto les queréis]**, y **[si sois como yo, de □ pocas palabras, normalmente, de pocas palabras sentimentales, dejadlo en un abrazo]**. **[Y aunque □ nunca llegue a salir ninguna palabra por vuestra boca, estoy seguro de que el otro sabrá □, sin palabras, qué queréis decirle]**. ●, **[Muchas gracias]**.

Anexo 4. Interpretaciones analizadas sobre papel

Análisis de un discurso de "Furia por los perros"

17

Furia por los perros

Buenas tardes, señoras y señores. ¡No lo soporto, no lo soporto! ¡No lo soporto! Estoy
aquí para hablar en nombre de los ciudadanos de Barcelona. Estamos hartos de los
orines y de las cacas de los perros que los amos no recogen. Son bonitos animales,
queremos mucho a los perros, adoramos a los animales de compañía, pero, por favor,
que no nos hagan compañía sus excrementos. Sepan, señores y señoras concejales del
ayuntamiento, que en otras autonomías en España, por ejemplo en las Islas Canarias,
obligan a los propietarios de los perros a llevar una botellita con agua y lejía con la que
tienen que rociar el suelo después de que el perro haya meado, y perdonen mi modo de
hablar. Y también tienen que rociar el suelo cuando han quitado los excrementos sólidos
y los han metido en una bolsa, porque ahí también queda algo en el suelo. ¡Estamos
hartos! Va a llegar un día en que las columnas de los edificios se van a desmoronar
como el polvo por tanto ácido úrico y por tanto excremento. ¡No podemos más! ¡Por
favor, seamos personas con un poco de sentido común! ¿Qué sentido tiene que al final
tantos ciudadanos acaben odiando a los perros por un problema así? ¡Ah! ¡Es
desesperante!, y desesperante además que el ayuntamiento no haga nada, ¡nada de nada!
Lo siento. Gracias por haberme dado la palabra.

Francesc sobre el perdón

Buenas tarde a todas y a todos. Antes ^(P) que nada, me gustaría haceros una pregunta: ¿cuándo fue la última vez que pedisteis perdón? ¿Cuándo fue la última vez que reconocisteis que os habías equivocado? Tal vez algunos no lo sepáis, pero yo trabajo a diario con niños y adolescentes, y aunque a veces quisieras colgarlos de un pino, realmente es un trabajo que resulta muy gratificante y por el cual doy gracias cada día. El otro día, la semana pasada, en la escuela, un par de niños se pelearon, y evidentemente, como monitor, tuve que separarles. Bien, al final, lo que había sucedido era que un grupo de mayores se habían peleado con uno más pequeño y el hermano mayor se había puesto en medio. Ya podéis imaginar cómo terminó todo: los cuatro niños castigados... Pero, sin embargo, yo, cuando ya me iba a casa, no pude evitar sonreír. Probablemente os preguntéis por qué sonreía si eso no está bien. Hace ya muchos, muchos años, con mi hermano mayor, nos pasó una cosa muy parecida. Unos chicos mayores se metieron conmigo y él no dudó en solucionarlo todo a golpes. Cuando llegamos a casa, nuestra abuela..., la iaia, que nosotros le decimos, nos regañó y nos dijo que eso no estaba bien, que no debíamos pelear, y sin embargo, yo recuerdo, sobre todo, dos nociones que me dijo, dos palabras, que fueron: "tú debes ser fuerte y debes ser valiente". Los años pasaron y, cuando llegué a los 15, volví a meterme en una pelea, pero esta vez, lo voy a reconocer, no había justificación: yo me había equivocado. Al llegar a casa, mi abuela volvió a intentar aconsejarme, y sin embargo, yo esa vez no la escuché. Estaba enfadado, estaba furioso, y lo solucioné con un golpe de puerta, con un buen portazo. Al cabo de un par de días, decidí que había llegado el momento de

corregirme y de pedir perdón. Nunca llegué a tener la oportunidad, ya que al cabo de un par de días, la noche anterior, ingresaron a mi abuela, y cuando llegué al hospital ya estaba inconsciente. Los médicos no pronosticaban nada bueno, pero aun así, como ella... ella siempre fue una mujer de fe, yo aprendí a rezar. Y aunque nunca creí en las palabras que pronunciaba, creía, o quería creer que, si rezaba muy fuerte, tal vez podría ayudarla. Al fin y al cabo, era mi abuela, no podía ser que se quedara ahí, no había tenido nunca una vida fácil, y aun así, siempre había seguido adelante. Volví a equivocarme. Esta vez no salió adelante y yo no tuve la oportunidad de pedirle perdón. Puede parecer algo un poco trivial, un poco..., bueno, un poco fuera de lugar. Pero no hay día en que no me acuerde de ese día y en que lamente no haber pedido perdón, en no haber tenido la oportunidad, una última oportunidad de despedirme y de decirle adiós. Y, por eso mismo, aunque pueda parecer un poco tópico, os pediría que tengáis siempre presente en decir las cosas malas, sí, pero también decir las buenas. No deis por sentado que el otro sabe lo que pensáis. No dudéis en expresarle cuánto le queréis o cuánto le admiráis. Porque, recordando lo que me dijo ahora ya hace muchos, muchos años: creo que no fui fuerte y no supe ser valiente en aquel momento. Para mí, ahora ya, está claro, es un poco tarde, pero os animo a que cuando llegues a casa, no dudéis en, cuando veáis a vuestros amigos, cuándo veáis a vuestros seres queridos, decirles cuánto les apreciáis, cuánto les queréis, y si sois como yo, de pocas palabras, normalmente, de pocas palabras sentimentales, dejadlo en un abrazo. Y aunque nunca llegue a salir ninguna palabra por vuestra boca, estoy seguro de que el otro sabrá, sin palabras, qué queréis decirle. Muchas gracias.

Anexo 5. Preguntas de las entrevistas. [↩](#)

En este anexo se presenta la lista de preguntas que se formuló a los profesionales en las entrevistas. En algunos casos se formularon todas o la mayoría y, en otros, solo algunas en función de cómo progresaba la entrevista.

Preguntas

- ¿Cuál es tu perfil como intérprete?
- ¿Qué es para ti una lengua A, B y C? ¿Hasta qué punto esta distinción es importante?
- ¿La lengua materna es necesariamente la lengua A? ¿Belén Esteban tiene una lengua A?
- ¿Hasta qué punto es importante el conocimiento de la civilización de la lengua con la que se trabaja?
- La política de AIIC hace que los intérpretes trabajen sólo en cabinas puras. ¿Cuál es tu opinión?
- ¿Qué es mejor, por lo tanto, una interpretación directa o un *retour*? Crees que se puede llegar a invertir el mismo esfuerzo en una interpretación directa que en un *retour*?
- Te gusta hacer *retour*? ¿Qué cualidades crees que necesita un intérprete para poder hacer *retour*?
- ¿Se debería empezar antes la formación en interpretación (1º ciclo: 1º, 2º)? O debería empezar igual que ahora (a finales de tercero)? Por lo tanto, ¿habría que recurrir al máster?
- ¿Qué herramientas pedagógicas se pueden emplear para la docencia de la interpretación? ¿Hay alguna?
- Saturación del mercado: ¿hay demasiadas facultades de interpretación? ¿Se debería seguir otro modelo?
- Se constata que los que llegan a ser intérpretes tienen una B potentísima. ¿Qué opinas de ello? ¿Qué diferencia encuentras que hay entre una A y una B superpotente?
- ¿Crees que introducir la formación en *retour* aportaría beneficios a los estudiantes de grado? ¿Cuáles? ¿Cuándo crees que se debería introducir?
- ¿Crees que debe haber unos requisitos mínimos en las habilidades de los alumnos para poder introducir la formación en *retour* en el grado?
- Qué habilidades, por tu experiencia, crees que se deberían reforzar más por parte de la docencia?
- Todos tienen inglés: se da por supuesto que se tiene inglés. ¿Se está perdiendo la figura del intérprete con sólo dos lenguas?
- Un buen intérprete nunca deja de estudiar... ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Qué haces tú para estar al día?

Anexo 6. Breve descripción de los profesionales

En este anexo se presenta una breve descripción de los profesionales entrevistados a fin de que el lector se haga una idea de su ámbito de trabajo y su experiencia como profesional de la interpretación y de la docencia.



Guiomar Stampa. Licenciada en Economía Internacional y Crecimiento por la Universidad Autónoma de Barcelona. Realizó el posgrado de interpretación de conferencias también en la Universidad Autónoma de Barcelona. Es intérprete desde 1990 y miembro de la AIIC desde el año 1995. Actualmente es profesora asociada del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad

Autónoma de Barcelona, donde da clases de interpretación de conferencias tanto en el Grado como en el Máster, del cual es coordinadora. Destaca su notoria experiencia como intérprete para el Parlamento Europeo (desde 1990) y la Comisión Europea (desde 1995). Su lengua A es el castellano. Sus lenguas C son el inglés, el francés, el alemán y el catalán.

Marta Arumí. Doctora en Traducción e Interpretación por la Universidad Pompeu Fabra (2006). Realizó el Máster en Formación de Formadores en Interpretación de Conferencias por la Escuela de Traducción e Interpretación de la Universidad de Ginebra (2007) y el Máster en Interpretación de Conferencias por la Universidad de La Laguna (1997). Es Licenciada en Traducción e



Interpretación por la Universidad Autónoma de Barcelona (1996). En la actualidad, es profesora titular del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde da clases de interpretación de conferencias en el Grado y en el Máster. Entre sus intereses investigadores, destaca la didáctica de la interpretación, la autonomía en el aprendizaje, los procesos autorreguladores en el aula y la traducción e interpretación para los servicios públicos, tal y como queda reflejado en sus publicaciones y en la participación y coordinación de diversos proyectos de

investigación. Sus lenguas A son el catalán y el castellano. Sus lenguas C son el inglés y el alemán.

Carol Sánchez. Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Barcelona (2005). Realizó el Máster en Interpretación de Conferencias por la Universidad de La Laguna (2007), de donde, en la actualidad, es tribunal anualmente (desde 2009). También ha realizado un posgrado en desarrollo internacional por la UPC (2010) y dos cursos en línea sobre desarrollo



internacional y arte (2011 y 2012) por la Open University (universidad británica a distancia). Actualmente es profesora asociada del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra, donde da clases de interpretación de conferencias en el Grado. Destaca su experiencia como intérprete en instituciones privadas como el Departamento de la Presidencia de la Generalitat de Catalunya, el Cosmocaixa o el Ayuntamiento de Barcelona. Sus lenguas A son el catalán y el castellano. Su lengua B es el inglés. Sus lenguas C son el francés, el portugués y el italiano.

Anexo 7. Listado de competencias del grado

(Traducció al català de la Memòria del Grau, 28/01/2008, pp.14-15)

COMPETÈNCIES GENERALS

Instrumentals:

- G.1. Capacitat d'anàlisi i síntesi
- G.2. Anàlisi de situacions i resolució de problemes
- G.3. Raonament crític
- G.4. Cerca documental i de fonts d'investigació
- G.5. Gestió de la informació
- G.6. Coneixements d'informàtica
- G.7. Presa de decisions
- G.8. Organització i planificació
- G.9. Creativitat
- G.10. Comunicació oral i escrita en llengües pròpies i estrangeres
- G.11. Coneixement de la cultura pròpia i almenys de dues estrangeres

Interpersonals:

- G.12. Habilitat en les relacions interpersonals
- G.13. Capacitat de treball individual i en equip
- G.14. Capacitat de treball en contextos internacionals i interdisciplinaris. G.15. Adaptabilitat a contextos internacionals
- G.16. Iniciativa, coordinació i lideratge

Sistèmiques:

- G.17. Aplicació de coneixements a la pràctica
- G.18. Reconeixement i comprensió de la diversitat i de la multiculturalitat

- G.19. Motivació per la qualitat
- G.20. Capacitat d'aprenentatge autònom i de formació continuada
- G.21. Adaptabilitat a noves situacions
- G.22. Disseny i gestió de projectes

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

- E.1. Excel·lència en el domini escrit i oral de la llengua o llengües pròpies
- E.2. Domini receptiu oral i escrit d'almenys dues llengües estrangeres
- E.3. Domini receptiu i productiu oral i escrit d'almenys una llengua estrangera
- E.4. Coneixement de cultures i civilitzacions estrangeres
- E.5. Coneixements especialitzats en un o més àmbits temàtics
- E.6. Capacitat de traduir textos de caire general
- E.7. Capacitat d'interpretar (iniciació a la interpretació de conferències; domini de les tècniques d'interpretació d'enllaç)
- E.8. Domini de la traducció especialitzada en almenys un àmbit temàtic i coneixement de la terminologia d'aquest àmbit en almenys una combinació lingüística
- E.9. Capacitat per poder reflexionar sobre el funcionament de la llengua
- E.10. Capacitat per poder reflexionar sobre el funcionament de la traducció
- E.11. Utilització d'eines informàtiques aplicades a la mediació lingüística, inclòs el domini de tècniques de traducció assistida i localització
- E.12. Destresa per a la cerca i gestió d'informació i documentació
- E.13. Coneixement dels aspectes professionals, legals i econòmics
- E.14. Rigor en la revisió i el control de qualitat de la mediació lingüística
- E.15. Capacitat per dissenyar i gestionar projectes lingüístics

Anexo 8. Propuesta de plan docente para la asignatura “Fundamentos de la interpretación y del discurso oral” [↙](#)



Facultad de Traducción e Interpretación
Plan docente de asignatura
Curso 2015-16

Fundamentos de la interpretación y del discurso oral (20187)

Titulación/estudio: Grado en Traducción e Interpretación

Curso: primero

Trimestre: primero

Número de créditos ECTS: 6

Horas de dedicación del estudiante: 150

Tipo de asignatura: básica

Profesoras de GG: Madeleine Cases (G1) y Carol Sánchez (G2)

Profesoras de seminario: Madeleine Cases, Carol Sánchez, Laura Obradors, Elisenda Bernal, María Naranjo, Elisenda Capmany.

Lengua de docencia: Catalán y castellano

Distribución de horas: Grupo grande, 1 hora y cuarto; seminario, 1 hora y media.

1. Presentación de la asignatura

En esta asignatura se realiza una breve introducción a los conceptos fundamentales de la interpretación como disciplina académica y profesional. Asimismo, se da una iniciación a la práctica de las técnicas de expresión oral y análisis del discurso necesarias para desenvolverse oralmente sin problemas a lo largo de los estudios.

2. Competencias que se deberán alcanzar

De entre el conjunto de competencias que se alcanzarán al acabar el grado, en esta asignatura se trabajan las siguientes, generales (G) y específicas (E), concretadas en forma de resultados de aprendizaje:

1. Capacidad de análisis y síntesis (G.1):

1. Conocer las características de la lengua oral y compararlas con las de la lengua escrita.
2. Analizar discursos o conferencias ajenos, valorarlos críticamente y resumirlos.

3. Entender el funcionamiento del proceso comunicativo y los mecanismos propios del habla y de la transmisión de mensajes orales (inferencias, implicaciones).

2. Comunicación oral y escrita en lenguas propias y extranjeras (G.10):

1. Elaborar escritos de análisis y exposición extensos y estructurados en la lengua propia.
2. Hacer y valorar críticamente presentaciones orales formales breves.
3. Analizar discursos orales estructuralmente y sintetizarlos en la lengua propia.
4. Improvisar un discurso coherente y bien cohesionado en la lengua propia.

3. Capacidad de trabajo individual y en equipo e iniciativa, coordinación y liderazgo (G.13 y G.16):

1. Diseñar y preparar una presentación oral para clase.
2. Organizar y coordinar la actividad de un grupo para una exposición oral conjunta. Preparar la parte individual de la presentación. También comprende la capacidad de compartir conocimiento, el hecho de asegurar la coherencia de la intervención y la habilidad para responder a dudas o preguntas.

5. Reconocimiento y comprensión de la diversidad y de la multiculturalidad (G.18): identificar y describir las diferencias culturales y lingüísticas entre diversos tipos de comunicación.

6. Excelencia en el dominio escrito y oral de la lengua o lenguas propias (E.1): entender, generar y reproducir un texto o un discurso oral en la lengua materna de adaptando registros y terminología en función de la situación comunicativa específica.

7. Capacidad para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua (E.9): evaluar críticamente las producciones lingüísticas personales, orales y escritas.

8. Capacidad para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la traducción (E.10): adquirir y aplicar conocimientos teóricos sobre la interpretación.

3. Contenidos

- I. Tipos y modalidades de interpretación: el funcionamiento de las cabinas, el concabinato; directa y *retour*, simultánea, consecutiva, de enlace y *chuchotage*.

- II. Las necesidades del intérprete: la cultura general, la habilidad de reformulación, el nivel de lengua y el conocimiento de la civilización de la lengua de partida.
- III. Las características de la lengua oral y la distinción con las de la lengua escrita.
- IV. El proceso comunicativo: el proceso de transmisión del mensaje oral, las inferencias y las implicaciones, el lenguaje gestual, la modulación de la voz y la adaptación a una situación comunicativa específica.
- V. Ámbitos de trabajo de la interpretación: públicos, privados.
- VI. Introducción a la investigación en interpretación: escuelas y metodologías.
- VII. Técnicas de expresión oral y de reformulación: Análisis de discursos orales, exposiciones orales, ejercicios de síntesis, etc.

4. Evaluación y recuperación

Evaluación		Recuperación			
Actividad de evaluación	Ponderación sobre la nota final	Recuperable / No recuperable	Ponderación sobre la nota final	Forma de recuperación	Requisitos y observaciones
Exposición oral individual + informe valorativo (Competencias: G.1, G.10, G.13 y E.9).	15 %	Recuperable	30 %	Exposición oral individual	El tema de la exposición oral es libre, pero debe ser un tema de interés y/o de actualidad.
Exposición oral en grupo (Competencias: G.13 y E.1)	15 %	No recuperable	-	-	El tema y las características de la situación comunicativa las impondrá el profesorado.

Asistencia al seminario y participación (Competencias: G.10, G.16, G.18 y E1)	20 %	No recuperable	20 %	-	Se valorará la participación en las actividades prácticas, que es, en definitiva, el objetivo de materia.
Examen final oral (Competencias: G.10 y E10)	50 %	Recuperable	50 %	Examen oral	En el examen se evalúan tanto las técnicas de expresión oral como los contenidos teóricos.

5. Metodología: actividades formativas

- Clases magistrales: 15 %
- Seminarios: 25 %
- Tutorías presenciales: 5 %
- Trabajo en grupo: 15 %
- Trabajo individual: 10 %
- Estudio y práctica personal: 25 %

6. Bibliografía básica de la asignatura

ASOCIACIÓN DE INTÉRPRETES DE CONFERENCIAS DE ESPAÑA (s.f.). Página web de la asociación. Recuperado de <http://www.aice-interpretres.com/>

ASSOCIATION INTERNATIONALE D'INTERPRÈTES DE CONFÉRENCE (s.f.). Página web de la asociación. Recuperado de <http://aiic.net/>

BALLENATO, G. (2006). *Hablar en público. Arte y técnica de la oratoria*. Madrid: Pirámide.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 2ª ed. actualizada.

CASTELLANOS, J. A. (2004). *Manual de pronunciació: criteris i exercicis d'elocució*. Vic: Eumo.

GILE, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreting and translation training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1998-1999). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana*. (I. Fonètica; II. Morfologia). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

MORENO, F. (2002). *Producció, expressió e interacció oral*. Barcelona: Ariel Practicum

PAYRATÓ, LI. (2003) *Pragmàtica, discurs i llengua oral. Introducció a l'anàlisi funcional de textos*. Barcelona: UOC. 2003.

PINO, H. (2000). *Hablar para convencer: cómo expresarse bien en público*. Barcelona: Martínez Roca.

SÁEZ, D.M. (2011). *Últimas tendencias en traducción e interpretación*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert

Anexo 9. Propuesta de plan docente para la asignatura “Contenidos para la interpretación” [↙](#)



Facultad de Traducción e Interpretación
Plan docente de asignatura
Curso 2015-16

Contenidos para la interpretación (22078)

Titulación/estudio: Grado en Traducción e Interpretación

Curso: segundo

Trimestre: segundo

Número de créditos ECTS: 4

Horas de dedicación del estudiante: 100

Tipo de asignatura: básica

Profesora de GG: Madeleine Cases

Profesoras de seminario: Madeleine Cases (S101-EN), Carol Sánchez (S102-FR) y Laura Obradors (S103-DE)

Lengua de docencia: Catalán y castellano

Distribución de horas: Grupo grande, 1 hora y cuarto; seminario, 1 hora y media.

1. Presentación de la asignatura

En esta asignatura se realiza una introducción a la práctica de la interpretación y se proporcionan las estrategias y habilidades necesarias para entender cómo funciona el proceso interpretativo. El objetivo principal es que los alumnos realicen una primera toma de contacto con esta disciplina y adquieran rodaje y seguridad para enfrentarse a las optativas de interpretación.

2. Competencias que se deberán alcanzar

De entre el conjunto de competencias que se alcanzarán al acabar el grado, en esta asignatura se trabajan las siguientes, generales (G) y específicas (E), concretadas en forma de resultados de aprendizaje:

1. Comunicación oral y escrita en lenguas propias y extranjeras (G.10):

1. Ser capaz de reformular oralmente en la lengua materna el contenido oral de un discurso en una de las lenguas extranjeras.
2. Llevar a cabo presentaciones orales sobre temas de actualidad.

3. Analizar discursos orales estructuralmente y redactar pequeños informes explicativos sobre su organización.
4. Improvisar un discurso coherente y bien cohesionado en la lengua propia.
2. Conocimiento de la cultura propia y de al menos dos lenguas extranjeras (G.11): demostrar interés por la cultura de las lenguas extranjeras, conocer las civilizaciones de las lenguas de trabajo y activar esos conocimientos culturales de manera efectiva en la realización de una interpretación o presentación oral.
3. Excelencia en el dominio escrito y oral de la lengua o lenguas propias (E.1): entender, generar y reproducir un texto o un discurso oral en las lenguas de llegada de la combinación interpretativa, adaptando registros y terminología en función de la situación interpretativa específica.
4. Dominio receptivo y productivo oral y escrito de al menos una lengua extranjera (E.3): ser capaz de procesar un discurso oral en al menos una de las lenguas extranjeras del estudiante.
5. Capacidad de interpretar (E.7): ser capaz de emplear las técnicas aprendidas en clase para interpretar un discurso de duración y dificultad medias, adaptando el registro, la terminología y la prosodia a la situación.
6. Capacidad para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua (E.9): ser capaz de analizar, reconocer y valorar la estructura de un discurso oral, desgranarla en ideas principales y secundarias y analizar las relaciones entre ideas.
7. Capacidad para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la traducción (E.10): adquirir y aplicar conocimientos teóricos sobre la interpretación.
8. Destreza para la búsqueda y la gestión de información y documentación (E.12): Capacidad rápida de documentación, selección de la información, elaboración de glosarios, estudio y preparación de un tema específico para interpretar un discurso oral.

3. Contenidos

- I. El análisis del discurso oral: delimitación de la estructura discursiva, separación y relaciones entre ideas, la importancia de los conectores y la función de las pausas, la prosodia y la entonación.
- II. La importancia de la memoria y la improvisación: la memoria a corto y a largo plazo, la capacidad reformulación y síntesis, la capacidad de improvisación, la capacidad de anticipación, la excelencia en la expresión oral.
- III. Cultura general y civilización: interés por lo que ocurre en el mundo, interés por la civilización de la lengua extranjera, referentes culturales, acentos y dialectos.

- IV. Las necesidades técnicas del intérprete: uso de programas informáticos, recursos y estrategias de estudio y documentación y consejos para el buen uso del material técnico (consolas, micrófonos, auriculares, etc.).
- V. Introducción práctica a las técnicas de interpretación: la toma de notas (consecutiva) y la atención dividida (simultánea)
- VI. Deontología de la interpretación y profesionalización: tipos de mercado y exigencias, tarifas, asociaciones de intérpretes, voluntariado, oferta actual de másteres profesionalizadores.

4. Evaluación y recuperación

Evaluación		Recuperación			
Actividad de evaluación	Ponderación sobre la nota final	Recuperable / No recuperable	Ponderación sobre la nota final	Forma de recuperación	Requisitos y observaciones
Análisis escrito de un discurso oral (Competencias: G.10, G.11, E.9).	15 %	Recuperable	30 %	Análisis escrito de un discurso oral	El tema del discurso será un tema de interés y/o actualidad.
Ejercicios de cultura, civilización y actualidad en clase (Competencias: G.10, G.11, E.1, E.9, E.12)	15 %	No recuperable	-	-	El tema y las características de la situación comunicativa las impondrá el profesorado.
Progresión del estudiante (Competencias: todas)	60 %	No recuperable	-	-	La profesora asignará la calificación según la progresión que ha tenido cada estudiante en la adquisición de las técnicas de interpretación.

Examen final de consecutiva (Competencias: E.1, E.3 y E.7)	10 %	Recuperable	70 %	Examen de interpretación consecutiva	El examen únicamente sirve para observar cómo lidian con los nervios y el estrés, y no es eliminatorio.
--	------	-------------	------	--------------------------------------	---

5. Metodología: actividades formativas

- Clases magistrales: 15 %
- Seminarios: 35 %
- Tutorías presenciales: 5 %
- Práctica personal: 45 %

6. Bibliografía básica de la asignatura

ASOCIACIÓN DE INTÉRPRETES DE CONFERENCIAS DE ESPAÑA (s.f.). Página web de la asociación. Recuperado de <http://www.aice-interpret.es/>

ASSOCIATION INTERNATIONALE D'INTERPRÈTES DE CONFÉRENCE (s.f.). Página web de la asociación. Recuperado de <http://aiic.net/>

BLASCO MAYOR, M. J. (2007). *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.

BOSCH, C. (2012). *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas: manual para el estudiante*. Granada: Comares.

GILE, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreting and translation training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins

GILLIES, A. (2013). *Conference Interpreting: a student's practice book*. London: Routledge.

PINO, H. (2000). *Hablar para convencer: cómo expresarse bien en público*. Barcelona: Martínez Roca.

Anexo 10. Contenidos y proporción de práctica en las nuevas optativas de interpretación ↩

Tabla 5. Organización asignaturas interpretación consecutiva.

Interpretación consecutiva I y II	
Contenidos	Porcentaje
1. La toma de notas. Consolidación	15%
2. La transmisión de la idea y el análisis del conjunto	15%
3. Práctica de la interpretación	70%
Interpretación consecutiva III y IV	
Contenidos	Porcentaje
1. La expresión en la lengua meta	10%
2. Tono, registro y situación comunicativa	10%
3. Práctica de la directa	40%
4. Práctica del <i>retour</i>	40%
Interpretación consecutiva V y VI	
Contenidos	Porcentaje
1. Los errores de la consecutiva	15%
2. Autocrítica y valoración de discursos	5%
3. Práctica de la directa	40%
4. Práctica del <i>retour</i>	40%

Tabla 6. Organización asignaturas interpretación simultánea.

Interpretación simultánea I y II		
Contenidos	Porcentaje	Concabinato
1. La atención dividida	15%	
2. La improvisación y la anticipación al orador	15%	
3. Práctica de la interpretación	70%	C: 30%
Interpretación simultánea III y IV		
Contenidos	Porcentaje	Concabinato
1. La importancia de la autoescucha	10%	
2. La lógica discursiva	10%	
3. Práctica de la directa	40%	C: 10%
4. Práctica del <i>retour</i>	40%	C: 10%
Interpretación simultánea V y VI		
Contenidos	Porcentaje	Concabinato
1. Los errores de la simultánea	15%	
2. Autocrítica y valoración de discursos	5%	
3. Práctica de la directa	40%	C: 20%
4. Práctica del <i>retour</i>	40%	C: 20%

Anexo 11. Organización del itinerario de interpretación por cursos y créditos 

1º curso	
Asignatura	Créditos
Fundamentos de la traducción	6,0
Fundamentos de la interpretación y del discurso oral	6,0
Lengua catalana	-
Lengua española	-
Lengua y cultura I (1ª lengua)	4,0
Lengua y cultura II (2ª lengua)	4,0
Lengua catalana	8,0
Lengua española	8,0
Traducción 1 (1ª lengua-ES)	4,0
Lengua y cultura III (1ª lengua)	4,0
Lengua y cultura IV (2ª lengua)	4,0
Informática	4,0
Documentación	4,0
Traducción 2 (1ª lengua-CA)	4,0
Total créditos	60,0

2º curso	
Asignatura	Créditos
Idioma moderno: inmersión	16,0
Lengua y cultura V (1ª lengua)	-
Lengua y cultura VI (2ª lengua)	-
Contenidos para la traducción (literatura, ciencia, derecho)	4,0
Contenidos para la interpretación	4,0
Uso comparado catalán-español	4,0
Traducción 3 (2ª lengua-ES)	4,0
Lengua y cultura V (1ª lengua)	8,0
Lengua y cultura VI (2ª lengua)	8,0
Lingüística	4,0
Traducción CA-ES y ES-CA	4,0
Traducción 4 (2ª lengua-CA)	4,0
Total créditos	60,0

3º curso	
Asignatura	Créditos
Traducción de textos especializados I (humanístico-literarios)	4,0
Traducción 5 (1ª lengua-ES)	4,0
Tecnologías de la traducción	4,0
Terminología	4,0
Interpretación consecutiva I (1ª lengua)	4,0
Interpretación consecutiva II (2ª lengua)	4,0
Traducción de textos especializados II (jurídico-económicos)	4,0
Traducción de textos especializados III (científico-técnicos)	4,0
Traducción y medios de comunicación	4,0
Traducción 6 (1ª lengua-CA)	4,0
Interpretación consecutiva III (1ª lengua)	4,0
Interpretación consecutiva IV (2ª lengua)	4,0
Redacción y traducción 1 (1ª lengua)	4,0
Redacción y traducción 2 (2ª lengua)	4,0
Interpretación consecutiva V (1ª lengua)	4,0
Interpretación consecutiva VI (2ª lengua)	4,0
Total créditos	64,0

4º curso	
Asignatura	Créditos
Traducción avanzada ES-CA o CA-ES	4,0
Traducción 7 (2ª lengua-ES)	4,0
Interpretación simultánea I (1ª lengua)	4,0
Interpretación simultánea II (2ª lengua)	4,0
Edición y revisión	4,0
Traducción 6 (1ª lengua-CA)	4,0
Interpretación simultánea III (1ª lengua)	4,0
Interpretación simultánea IV (2ª lengua)	4,0
Trabajo de fin de grado	8,0
Prácticas	8,0
Interpretación simultánea V (1ª lengua)	4,0
Interpretación simultánea VI (2ª lengua)	4,0
Total créditos	56,0

Créditos totales	240
-------------------------	------------

Anexo 12. CD con material complementario [↙](#)

Contenidos del CD

- Discurso original “Furia por los perros”
- Discurso original “Francesc sobre el perdón”
- Interpretación al azar de “Furia por los perros”
- Interpretación al azar de “Francesc sobre el perdón”
- Entrevista a Carol Sánchez
- Entrevista a Guiomar Stampa
- Entrevista a Marta Arumí
- Tablas de análisis de discursos (.xlsx)
- Base de datos de las encuestas (.accdb + .docx)

Espacio para CD