



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**Memorias del Programa  
de Redes-I3CE de calidad,  
innovación e investigación  
en docencia universitaria**

**Memòries del Programa  
de Xarxes-I3CE de qualitat,  
innovació i investigació  
en docència universitària**

Convocatoria  
**2020-21**

Convocatòria  
**2020-21**



Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)  
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

**UA**

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital  
Vicerrectorado de Transformación Digital  
Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

*Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21 / Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2020-21*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcillas, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ *Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

Primera edició / *Primera edición*: desembre 2021/ diciembre 2021

© De l'edició/ *De la edición*: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcillas, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / *De esta edición: Universidad de Alicante*

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21 / Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2020-21 © 2021 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

ISBN: 978-84-09-34941-8

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.*

# 14. Aproximación a la percepción de la dificultad en interpretación de conferencias por parte de intérpretes en formación

Tolosa-Igualada, Miguel (coord.)<sup>2</sup>; Carratalá Puertas, Irene; El Zawam Bin, Khaled Omran; Ghafour Abdul Ghafour, Najwa; Martínez Blasco, Iván; Martínez, Patrick; Ortega Herráez, Juan Miguel; Sánchez Ferre, Silvia

miguel.tolosa@ua.es; irene.carratala@ua.es; khaled.om@ua.es;  
nga34@alu.ua.es; ivan.martinez@ua.es; patrick.martinez@ua.es;  
juanmiguel.ortega@ua.es; silvia.sanchez@ua.es

Departamento de Traducción e Interpretación

Universidad de Alicante

## Resumen (Abstract)

El fenómeno de la dificultad y su gestión en interpretación de conferencias no se ha abordado, hasta la fecha, de manera exhaustiva. Si se ha hecho, ha sido de manera ciertamente tangencial, pues con mucha frecuencia era el pretexto para abordar otras cuestiones concomitantes vinculadas a la que es objeto de análisis en este trabajo y que, para nosotros, es central. Además, cuando se ha tratado la cuestión, se ha llevado a cabo de manera parcial, en el doble sentido del término (de manera incompleta y, a la vez, subjetiva o intuitiva). Pensamos que, con vistas a mejorar la formación de los futuros intérpretes, resulta necesario plantear investigaciones que vengan a completar, multidimensionalmente, la información que se tiene sobre este fenómeno y que, además, se haga de la manera más objetiva posible. En este sentido, nos parece fundamental explorar la percepción que los propios estudiantes (de 3er y 4º curso del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, así como los que

---

<sup>2</sup> La presente investigación se enmarca en los trabajos desarrollados por los miembros del grupo de investigación de la Universidad de Alicante, LOGOI, Laboratorio para la observación general de oradores e intérpretes. [https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/grp/es/laboratorio-para-la-observacion-general-de-oradores-e-intérpretes-\(logoi\)/690](https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/grp/es/laboratorio-para-la-observacion-general-de-oradores-e-intérpretes-(logoi)/690)

cursan el máster de Traducción Institucional, ofertado igualmente por la UA) tienen de la dificultad en interpretación. Para ello, en la presente investigación presentamos y analizamos los resultados obtenidos a través de una encuesta *ad hoc* que pretendía abordar el objeto de estudio antes enunciado.

**Palabras clave: dificultad, interpretación, docencia, encuesta, estudiantes**

## 1. Introducción

El fenómeno de la dificultad y su gestión en interpretación de conferencias no se ha abordado, hasta la fecha, de manera exhaustiva. Si se ha hecho, ha sido de manera ciertamente tangencial, pues con mucha frecuencia era el pretexto para abordar otras cuestiones concomitantes vinculadas a la que es objeto de análisis en este trabajo y que, para nosotros, es central. Además, cuando se ha tratado la cuestión, se ha llevado a cabo de manera parcial, en el doble sentido del término (de manera incompleta y, a la vez, subjetiva o intuitiva). Pensamos que, con vistas a mejorar la formación de los futuros intérpretes, resulta necesario plantear investigaciones que vengan a completar, multidimensionalmente, la información que se tiene sobre este fenómeno y que, además, se haga de la manera más objetiva posible. En este sentido, nos parece fundamental explorar la percepción que los propios estudiantes (de 3er y 4º curso del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, así como los que cursan el máster de Traducción Institucional, ofertado igualmente por la UA) tienen de la dificultad en interpretación. Para ello, en la presente investigación presentamos y analizamos los resultados obtenidos a través de una encuesta *ad hoc* que pretendía abordar el objeto de estudio antes enunciado.

### 1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio

Uno de los elementos centrales a la hora de formar a futuros profesionales de la interpretación estriba en el hecho de conocer con precisión cuáles son aquellos elementos vinculados tanto con las situaciones comunicativas como con los oradores que pueden plantearles dificultades. Poder caracterizar dichas dificultades, de la manera más objetiva posible, esto es conocer su idiosincrasia,

contribuirá asimismo a que nuestro alumnado pueda desarrollar, con nuestra ayuda, estrategias de gestión y resolución adaptativas, flexibles y eficaces. Como veremos a continuación, se ha escrito sobre las dificultades en interpretación desde una perspectiva teórica, vinculada casi siempre a la perspectiva del intérprete profesional, pero no son tantos, que sepamos, los estudios en que se haya dado la palabra a los estudiantes para que expresen su opinión al respecto. Esto es precisamente lo que pretendemos en el presente estudio, donde se abordarán las “dificultades de interpretación pre-COVID”,<sup>3</sup> es decir, no se incluirán aquellas dificultades derivadas del hecho de interpretar a distancia a partir de una tecnología muy concreta.

## 1.2 Revisión de la literatura

Desde los años 70 del pasado siglo, varios han sido los investigadores que se han interesado, en ocasiones de manera más indirecta que directa, otras veces de manera más tácita que explícita, por el fenómeno de la *dificultad en interpretación*. Al analizar los trabajos más relevantes, por cuanto resultan novedosos en sus postulados, que se han ido sucediendo en torno a esta cuestión en los últimos 50 años, uno de los primeros hechos que llaman poderosamente la atención es la gran variabilidad designativa de la que ha sido objeto este fenómeno. Efectivamente, son muchas las designaciones que se han venido utilizando para referirse a una (¿misma?) realidad, unas más técnicas o científicas y otras, tal vez, menos (*speech input vs. barriers*); algunas con una carga semántica más negativa que otras (*problems vs. challenges*); algunas más transparentes o concretas y otras más opacas o abstractas (*difficulties vs. input variables*)... Dicho esto, cabría preguntarse si detrás de cada una de esas designaciones se esconde la misma realidad o si, por el contrario, existen matices que conviene poner de manifiesto. Para averiguarlo, decidimos estudiar las definiciones que se habían ido dando de cada uno de estos términos. Paradójicamente, al adentrarnos en la búsqueda de definiciones, nos dimos

---

<sup>3</sup> Respecto de las dificultades de interpretación profesional derivadas del hecho de interpretar a distancia, consúltese el informe publicado recientemente por la ESIT: <https://sites.google.com/aiic.net/study-on-remote-simultaneous-i/home> Consultado en junio de 2021. Para más información en relación con las dificultades derivadas del hecho de interpretar a distancia por parte de intérpretes en formación, consúltese (Tolosa et al. 2020).

cuenta de que escasos son los autores que hayan definido realmente los términos antes mencionados, quedando estos al albur de la interpretación del lector potencial. La excepción más notable a esta afirmación la constituye el traductólogo francés Daniel Gile (1995a, 1995b/2009) quien, desde su perspectiva cognitiva, defenderá que la dificultad (o el problema) será cualquier elemento que conlleve un aumento en las exigencias de capacidad de procesamiento por parte del intérprete (*i.e.* un mayor esfuerzo en la escucha/comprensión, la memoria a corto plazo o en la producción) o acentúe la vulnerabilidad en la recepción y la producción de la señal en cuestión.

Así pues, parece que existen muchos términos para aludir a una "misma" realidad. El término *dificultad*, con sus múltiples sinónimos, parece ser, en este sentido, más bien un contenedor en el que se incluyen todos aquellos elementos o situaciones problemáticas, de naturaleza claramente heterogénea, aunque en algunos casos imbricada, a las que se puede tener que enfrentar el intérprete en algún momento de su quehacer cotidiano. En sendos trabajos previos (Tolosa-Igualada, 2018a, 2018b), observábamos ya que, más allá de la cuestión de la definición, encontramos autores que se han interesado por las características intrínsecas de alguna (o de varias de estas dificultades). Al investigar los trabajos de dichos autores, es posible establecer una taxonomía general, que hunde sus raíces en las nociones de *discurso y orador*, y que puede cristalizar en dos grandes familias de dificultades: a) aquellas que están vinculadas con el **contenido**, así como a ciertos elementos intratextuales del discurso original (DO); en esta familia se incluyen las subcategorías: 1) dificultades relacionadas con el tema abordado, 2) dificultades relacionadas con la densidad informativa del DO, 3) dificultades relacionadas con la densidad léxica y/o terminológica, 4) dificultades relacionadas con elementos culturales y 5) dificultades relacionadas con elementos abstractos del DO. Y, b) aquellas que están vinculadas con la **forma de presentar** el discurso por parte del orador. Dentro de la segunda familia, encontramos: 1) las dificultades derivadas del hecho de que el discurso original sea improvisado o preparado (leído), 2) dificultades relacionadas con el hecho de que el DO se pronuncie (e interprete) en directo o sea una grabación, 3) dificultades relacionadas con el hecho de que el orador emplee términos o palabras poco habituales, 4) dificultades relacionadas con la estructura, la

cohesión y la progresión lógica del DO; 5) dificultades relacionadas con el estilo propio del orador; 6) dificultades relacionadas con aspectos prosódicos; 7) dificultades relacionadas con el lenguaje corporal.

Así las cosas, la lectura y análisis de la bibliografía especializada y, como consecuencia de ello, el establecimiento de esta doble división nos guio a la hora de formular las preguntas de nuestra encuesta. Así, un bloque de preguntas giró en torno a las dificultades de interpretación relacionadas con el contenido del DO y el otro tenía como objetivo las dificultades vinculadas con la presentación o forma de enunciar los discursos originales.

### **1.3 Propósitos u objetivos**

1. Estudio bibliográfico de la noción de "dificultad" en el ámbito de la interpretación.
2. A la luz de dichas lecturas, realizar una taxonomía de la dificultad en interpretación que resulte operativa para acometer nuestro 3er objetivo y que es, en realidad, el que se erige en objetivo principal del presente estudio.
3. Realizar encuestas entre el alumnado de 5 asignaturas (3 de grado y 2 de máster): 32635, 32644, 32744, 42442 y 42446 con vistas a conocer la percepción que tienen del fenómeno de la dificultad en interpretación.

## **2. Método**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Con vistas a responder a los objetivos mencionados anteriormente, diseñamos un cuestionario *ad hoc* que incluía tanto preguntas cerradas como abiertas, en la línea de un trabajo desarrollado por el grupo de investigación LOGOI (Tolosa-Igualada et al., 2020). Dicho cuestionario fue respondido por estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación y por estudiantes del Máster en Traducción Institucional, ofertados ambos por la Universidad de Alicante.

La muestra de nuestro estudio se componía de un total de 67 informantes, de los que un 92 % eran estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación y el resto estudiantes del Máster en Traducción Institucional. Entre el alumnado de grado, en torno al 69 % eran de 4º curso. Se trataba de estudiantes que ya habían cursado, por lo tanto, las asignaturas de Interpretación I y II (y acababan de terminar la III). El 31 % eran alumnos de 3er curso de grado cuyo único contacto con la interpretación había sido la asignatura que acababan de concluir en el momento de realizar la encuesta (Interpretación I). El alumnado de máster constituía un grupo mucho más reducido, de ahí la menor cantidad de respuestas obtenidas y analizadas. En su mayoría habían cursado interpretación previamente en el grado de Traducción e Interpretación.

Así pues, trabajamos con una muestra amplia y variada en la que los informantes procedían de distintos programas, cursos e incluso asignaturas. Cabe mencionar, por último, que los 67 estudiantes que respondieron a la encuesta representaban aproximadamente el 45 % del total de estudiantes que realizó el examen final para cada una de las asignaturas analizadas.

## **2.2. Instrumento utilizado para realizar la investigación**

Como comentábamos en las líneas previas, el instrumento de recogida de datos por el que optamos fue un cuestionario *ad hoc* que incluía tanto preguntas cerradas como abiertas. Dicho instrumento fue revisado por un panel de expertos y alojado para su administración en GoogleForms, dada la facilidad de acceso y recuperación de respuestas que ofrece la herramienta. Por limitaciones de tiempo, no fue posible pilotarlo antes de su administración y se distribuyó directamente al alumnado matriculado en las asignaturas de interpretación ofertadas en la UA al final del segundo cuatrimestre: a nivel de grado, se incluyeron Interpretación I (inglés), Interpretación III (inglés) e Interpretación III (francés); en el caso de asignaturas de máster, se incluyeron las dos que cubren el ámbito de la interpretación, a saber, Interpretación judicial (inglés) e Interpretación en Organismos Internacionales (francés).



## 2.3. Procedimiento

La administración de los cuestionarios que conformaban la encuesta se llevó a cabo una vez concluidas las clases presenciales y con posterioridad a la realización de los exámenes finales. A continuación, presentamos los principales resultados de la encuesta, centrándonos en aquellos aspectos vinculados con los objetivos mencionados en las líneas previas. Consideramos que dichos resultados, sin ser concluyentes ni definitivos, sí proporcionan datos interesantes sobre qué percepción tienen los estudiantes sobre lo que son y suponen las dificultades en interpretación. Consideramos, asimismo, que el análisis de resultados puede también servirnos como pilotaje del cuestionario para poder así mejorarlo y replicarlo al objeto de poder seguir recabando datos en los próximos semestres.

## 3. Resultados

Las dificultades<sup>4</sup> que hemos analizado se pueden clasificar, como comentábamos anteriormente, en dos grandes familias: a) dificultades vinculadas con el contenido del discurso original y b) dificultades vinculadas con la presentación del discurso original por parte del orador. Recordemos sucintamente que, dentro de la primera familia, incluíamos: 1) dificultades relacionadas con el tema abordado, 2) dificultades relacionadas con la densidad informativa del DO, 3) dificultades relacionadas con la densidad léxica y/o terminológica, 4) dificultades relacionadas con elementos culturales y 5) dificultades relacionadas con elementos abstractos del DO. Dentro de la segunda familia, encontrábamos: 1) dificultades derivadas del hecho de que el discurso original sea improvisado o preparado (leído), 2) dificultades relacionadas con el hecho de que el DO se pronuncie (e interprete) en directo o sea una grabación, 3) dificultades relacionadas con el hecho de que el orador emplee términos o palabras poco habituales, 4) dificultades relacionadas con la estructura, la cohesión y la progresión lógica del DO; 5) dificultades relacionadas

---

<sup>4</sup> Cabe señalar que la estructura de las preguntas fue siempre la misma. En primer lugar, se les pedía que valoraran de 1 (menos difícil) a 5 (más difícil) la dificultad analizada y, en segundo lugar, se les pedía que comentaran qué estrategias empleaban cuando tenían que gestionarla.

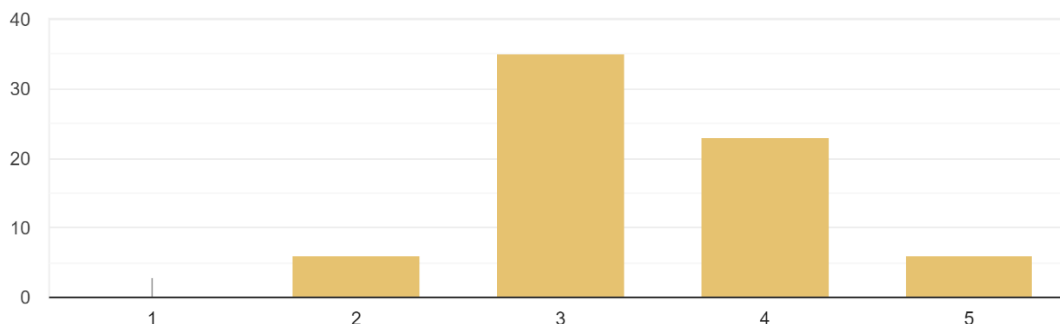
con el estilo propio del orador; 6) dificultades relacionadas con aspectos prosódicos; 7) dificultades relacionadas con el lenguaje corporal.

## **3.1. DIFICULTADES VINCULADAS CON EL CONTENIDO DEL DO**

### **3.1.1. Tema abordado (general o especializado/conocido o desconocido)**

En la primera pregunta, se pedía a los informantes que valoraran los problemas que les generaba el hecho de tener que interpretar un discurso en función de la temática abordada (más especializada o menos; más conocida o menos). Un 50 % de estudiantes le otorgaron a esta dificultad 3 puntos, si bien, un número significativo de informantes (un 33 %) le atribuyó un poco más, 4 puntos. Preguntados sobre las estrategias que solían utilizar para gestionar este tipo de dificultad, los informantes manifestaron la importancia de documentarse (documentación temática y terminológica, elaboración de glosarios, trabajo con textos paralelos) antes de llevar a cabo la interpretación en cuestión. Asimismo, otorgaron un peso específico importante al hecho de estar al día de la actualidad (leer la prensa, escuchar o ver las noticias, etc.). Interesantes resultaron las estrategias que decían emplear cuando, por el motivo que fuera, esa documentación previa a la interpretación no había sido posible. Entre ellas destacaban el hecho de evitar u omitir la terminología durante la interpretación; reformular las ideas; simplificar o sintetizar el mensaje (haciendo frases cortas y con estructura muy clara); generalizar o utilizar hiperónimos; recurrir a los conocimientos enciclopédicos; aumentar el *décalage* para tomar mayor distancia y buscar el sentido global vehiculado por las ideas del discurso original; aumentar el grado de concentración y evitar el estrés y la ansiedad; y, por último, improvisar de manera lógica para poder cerrar las frases.

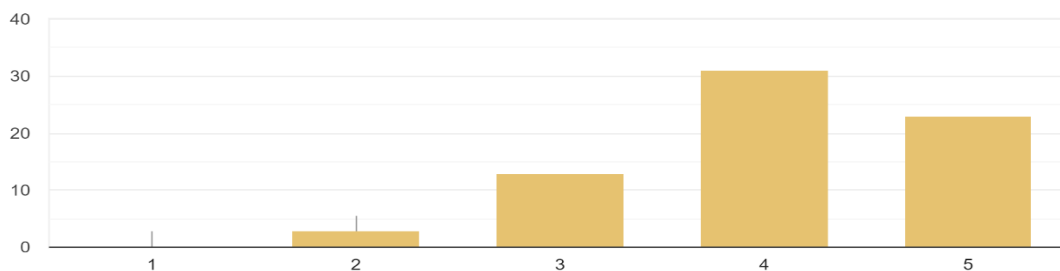
Figura 1. Tema abordado



### 3.1.2. Densidad informativa

En cuanto a la dificultad derivada de la densidad informativa, que definimos como la cantidad de ideas nuevas por minuto, nuestros estudiantes la consideraron como una de las dificultades más complejas y le asignaron entre 4 y 5 puntos, siendo más numerosos los que otorgaron el 4 (44 %, frente a un 33 % de los informantes que le atribuyó el 5). Al solicitarles las estrategias a las que solían recurrir para enfrentarse a este tipo de escollo, trajeron a colación las siguientes: simplificar, sintetizar o resumir el mensaje, escuchar más, decir lo esencial, lo imprescindible y optar por omitir lo prescindible; agrupar ideas y generalizar manteniendo la neutralidad del mensaje; documentarse previamente, lo cual puede ayudar a anticipar el mensaje; jugar con el *décalage* para resumir las ideas, ganar tiempo y no perder el ritmo; anotar los elementos abstractos (cifras, nombres, enumeraciones, etc.); tratar de aumentar la concentración y mantener la calma; hablar más rápido, sin dejar de vocalizar, para que no se acumulen las ideas.

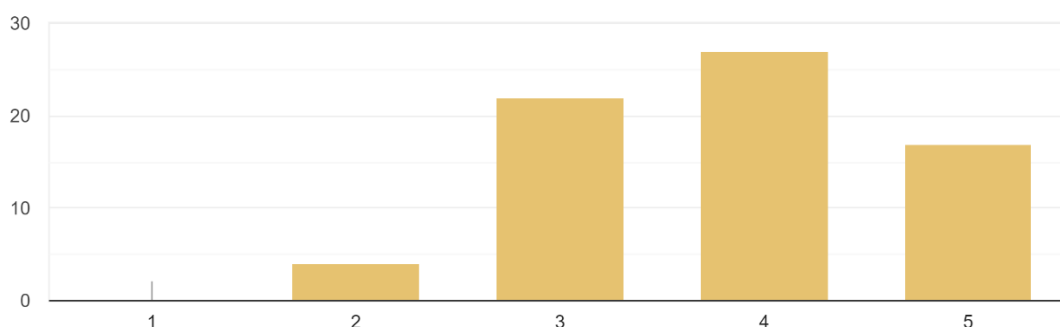
Figura 2. Densidad informativa



### 3.1.3. Densidad terminológica y densidad léxica

Al investigar la percepción que los estudiantes tenían de la dificultad derivada de la densidad terminológica y de la densidad léxica, la mayoría de los estudiantes le atribuyeron entre 3 (31 %) y, sobre todo, 4 puntos (39 % de los informantes). Cuando les preguntamos acerca de las estrategias que solían emplear para gestionar este tipo de dificultad, nuestros informantes señalaron las siguientes: prestar mayor atención a las ideas principales y, en la medida de lo posible, simplificarlas, sintetizarlas, resumirlas, reformularlas o parafrasearlas; decir sólo las palabras o términos clave y, en caso de no conocerlos, interpretarlos por contexto, generalizarlos, buscarles sinónimos u omitirlos; prepararse previamente (sobre todo, creando y estudiando glosarios antes de la interpretación en cuestión); tomar notas y utilizar la memoria; echar mano de los conocimientos enciclopédicos; estar al tanto de la actualidad en las lenguas de trabajo; dejar menos *décalage* ("pegarse" al orador).

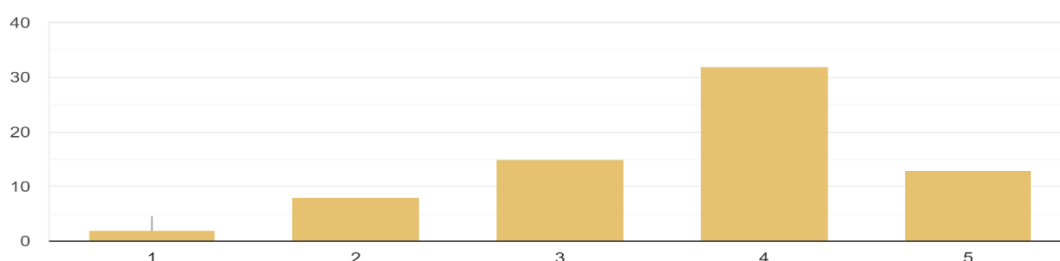
Figura 3. Densidad terminológica y densidad léxica



### 3.1.4. Elementos culturales

Los elementos culturales fue otra de las dificultades cuya percepción por parte de los intérpretes en formación nos interesaba conocer. Un 46 % de los estudiantes le atribuyó un grado de dificultad de 4 (recordemos que la escala de valores era ascendente, siendo: 1, menos difícil y 5, más difícil). La gestión de esta dificultad se hacía a partir de los siguientes recursos: según el contexto y la situación interpretativa, si es posible, conservarlo y, si no, adaptarlo, explicarlo, sustituirlo por otro u omitirlo; trabajar los conocimientos enciclopédicos, estar al tanto de la actualidad; preparar previamente la interpretación (documentarse); interpretar el elemento cultural literalmente o dejarlo en el idioma original.

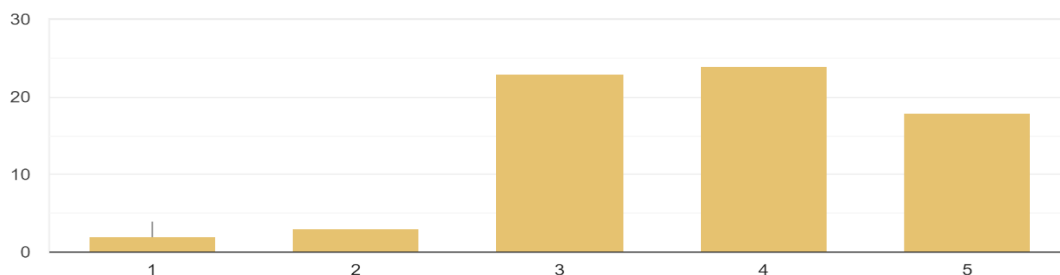
Figura 4. Elementos culturales



### 3.1.5. Elementos abstractos (cifras, siglas, nombres propios)

En esta pregunta, se les pedía a los informantes que valoraran los problemas que les generaba la presencia o la introducción de elementos abstractos (cifras, siglas, nombres propios, etc.) en el discurso original. Los estudiantes consultados, casi en la misma proporción, le otorgaron a esta dificultad de entre 3 (un 33 % de los estudiantes) y 4 puntos (un 34 %). La manera de hacer frente a este tipo de elementos pasaba, según nuestros estudiantes, por: tomar notas; en el caso concreto de las cifras, de no haber podido anotarlas bien o haberlas olvidado, redondearlas; imitar, en el caso de los antropónimos, topónimos extranjeros, etc., la fonética original; omitirlos; preparación previa (documentarse, hacerse glosarios de siglas, etc.); aumentar la atención y la concentración; trabajar la agilidad mental; transcodificar rápida y literalmente estos elementos, antes de llegar al colapso o a la saturación cognitiva de la que habla Gile (1995a). También los hubo que confesaron no tener una estrategia de resolución clara para gestionar los elementos abstractos.

Figura 5. Elementos abstractos



## 3.2. DIFICULTADES VINCULADAS CON LA PRESENTACIÓN DEL DISCURSO ORIGINAL

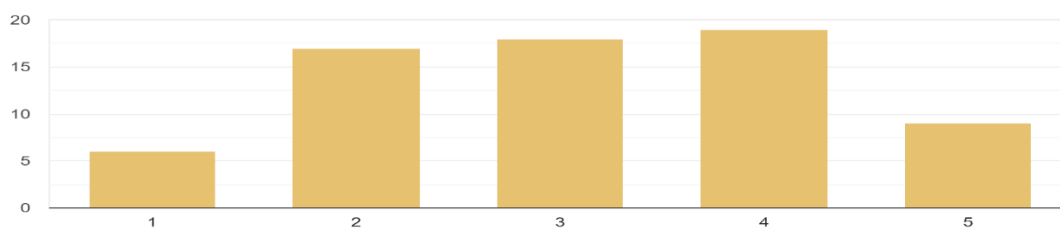
A continuación, analizaremos las dificultades relacionadas con la forma o, para ser más precisos, con la manera de presentar los discursos originales por parte de los oradores.

### 3.2.1. Discurso original improvisado o preparado (leído)

#### 3.2.1.1. Discurso original improvisado

Con una valoración muy repartida entre el 2, 3 y 4, el alumnado destacaba que los discursos improvisados suelen ser algo más lentos y más redundantes, es decir, presentan más repetición de ideas y cierta tendencia a la divagación. Las estrategias más recurrentes que refirieron fueron: la adaptación del *décalage* para esperar a tener una idea completa, tomar notas y mantener la calma y aumentar la concentración. Muchos estudiantes hicieron especial hincapié en este último aspecto. Por otra parte, un grupo de estudiantes apostaba por reformular mientras que otros se expresaron en términos completamente opuestos y decían preferir hacer una interpretación palabra por palabra.

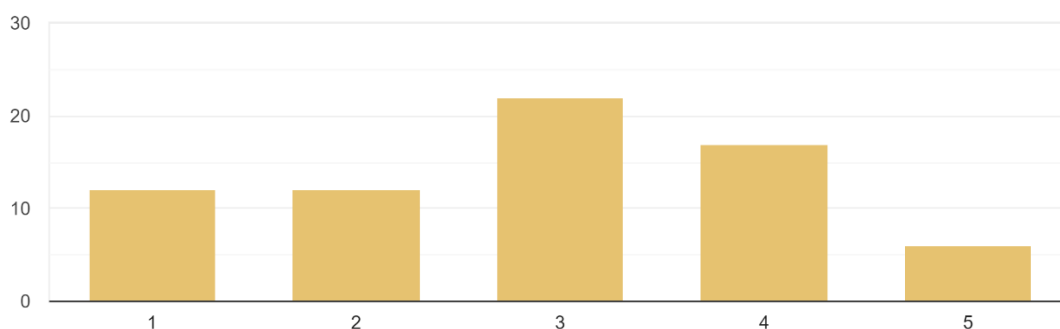
Figura 6. Discurso original improvisado



#### 3.2.1.2. Discurso original preparado (leído)

La mayoría de estudiantes coincidió en que, en este tipo de discursos, leídos y no improvisados, el ritmo suele ser más rápido. Para hacer frente a esta situación, destacaban la toma de notas, reducir el *décalage*, seleccionar las ideas principales, aumentar la preparación y pedir el discurso de antemano. Ante la posibilidad de que se empleara una presentación de apoyo al discurso (PPT, Prezi, etc.), preveían la posibilidad de disponer de dicha presentación e incluso del discurso para prepararlo más exhaustivamente. Cabe destacar que una gran parte del alumnado se mostraba a favor de seguir la presentación y que esto podía resultar de mucha utilidad, sobre todo en el caso de los nombres propios y las cifras, mientras que hubo una parte más pequeña que indicó que prefería ignorar la presentación para no perder la concentración y focalizarse en el discurso.

Figura 7. Discurso original leído

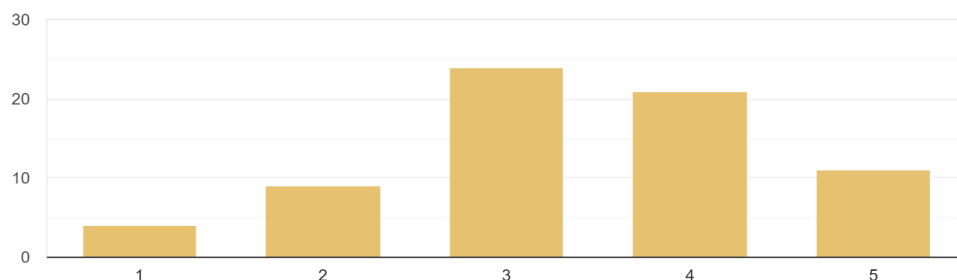


### 3.2.2. Discurso original pronunciado en directo o grabado

#### 3.2.2.1. Discurso original pronunciado en directo

En esta categoría, el alumnado destacaba, sobre todo, la existencia de lenguaje verbal, en el que solían basar su estrategia a la hora de afrontar una dificultad que no es igual de intensa para todo el grupo. Varias personas subrayaron que contar con la información que aportaba la presencia del ponente era una gran baza. Aparte de esta, indicaban la toma de notas, aumentar la concentración, así como el tiempo de *décalage* y, en bastantes ocasiones, hicieron hincapié en que compartir espacio con el orador podía servir para hacerle preguntas y pedirle aclaraciones.

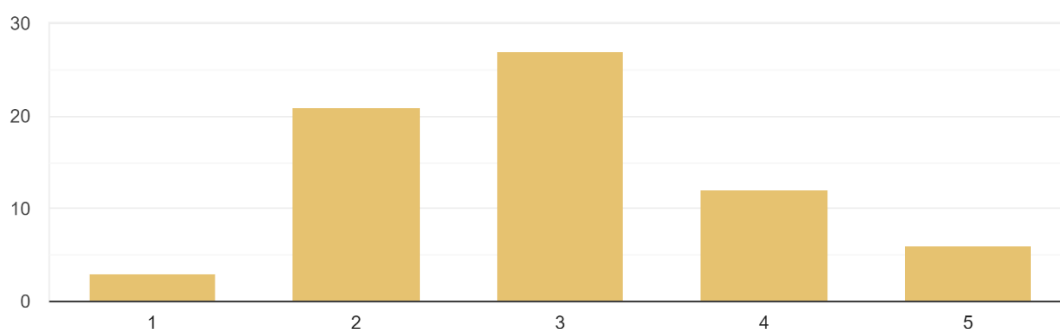
Figura 8. Discurso original pronunciado en directo



### 3.2.2.2. Discurso original grabado

El alumnado destacaba que en los discursos grabados eran más frecuentes los problemas de sonido. Por otra parte, la ausencia de lenguaje no verbal también complicaba la comprensión del discurso. Como estrategias apuntaron la toma de notas, el aumento de la concentración y, en caso de poder volver a escuchar el discurso, hacerlo varias veces para prepararlo mejor.

Figura 9. Discurso original grabado

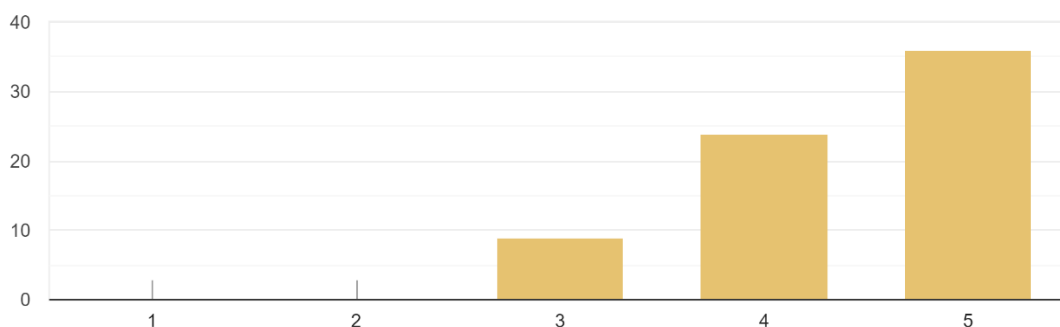


### 3.2.3. Palabras o términos poco habituales empleados por el orador en su discurso

En este caso, hay un amplio consenso al otorgar el 5, la máxima dificultad, a esta categoría. La respuesta mayoritaria es que usan la estrategia de la documentación y la preparación exhaustiva previa. A continuación, cabe destacar la reformulación con sinónimos o la simplificación del discurso, cuando no directamente la omisión. Varias personas hablaron de deducir el sentido de los términos desconocidos y de la importancia de la toma de notas.

Figura 10. Palabras y/o términos poco habituales

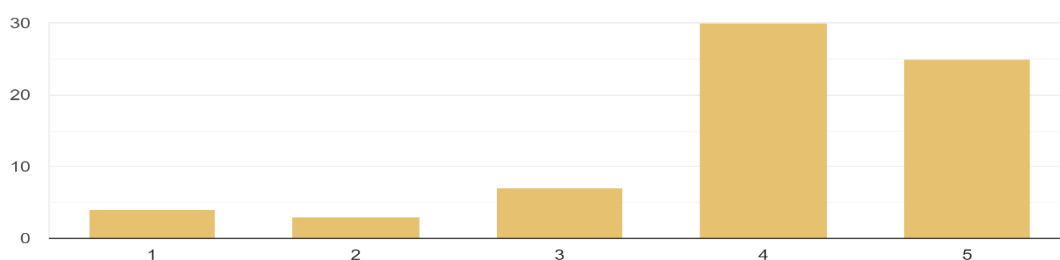




### 3.2.4. Estructura, cohesión y progresión lógica del discurso original

El hecho de que el discurso original no tenga una estructura clara se presenta como una dificultad para la mayoría de los estudiantes; el 80 % puntuó este elemento con un 4 o un 5. Para gestionar esta dificultad, gran parte del alumnado decía intentar prestar mucha atención para comprender el mensaje, ordenar mentalmente las ideas, reformularlas introduciendo conectores y cerrar las frases. Algunos informantes declararon que trataban de simplificar la información y de reexpresar el mensaje con ideas más sencillas, pero mejor conectadas. En la modalidad de consecutiva, varios informantes declararon que tratan de ordenar su toma de notas y añadir conectores.

Figura 11. Estructura, cohesión y progresión lógica del discurso original

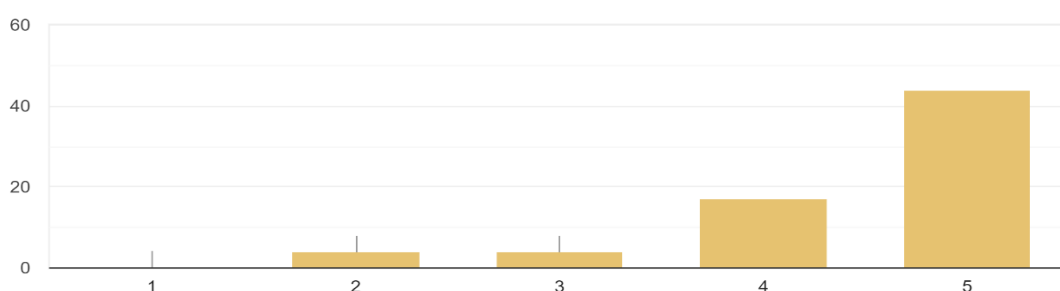


### 3.2.5. Estilo propio del orador

El 62,9 % de los informantes otorgó un 5, la máxima dificultad, al hecho de que el orador, por su estilo propio, introduzca citas, frases hechas, refranes, elementos humorísticos, entre otros elementos. En este caso, la mayoría de los estudiantes destacaba la gran dificultad que entrañaba la aparición de estos elementos en el discurso original y declaraba que no tenía una estrategia concreta para resolverla. En este caso, los informantes decían optar por omitir

estos elementos; en cambio, varios informantes afirmaban que trataban de transmitir el estilo del orador y, si no era posible, al menos transmitir el sentido de las citas o de los juegos de palabras.

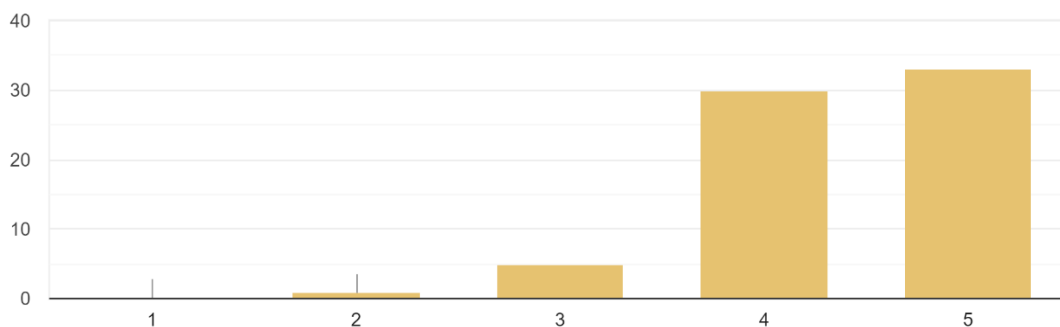
Figura 12. Estilo propio del orador



### 3.2.6. Prosodia del orador

Existía consenso entre el alumnado al considerar que distintos rasgos prosódicos del orador, como una entonación confusa, un ritmo muy rápido o un acento muy marcado, entre otros, representaban una gran dificultad para el intérprete. En concreto, el 91,5 % de los informantes atribuyó un 4 o un 5 (máximos niveles de dificultad en la escala del 1 al 5) a esta categoría. Varios informantes declararon que, para gestionar esta dificultad, aumentaban al máximo su nivel de concentración, de atención y de escucha activa. Asimismo, insistían en que la preparación resultaba fundamental para solventarla; por ejemplo, al acostumbrarse a escuchar a oradores de diferentes procedencias, para familiarizarse con los distintos acentos y otras características lingüísticas.

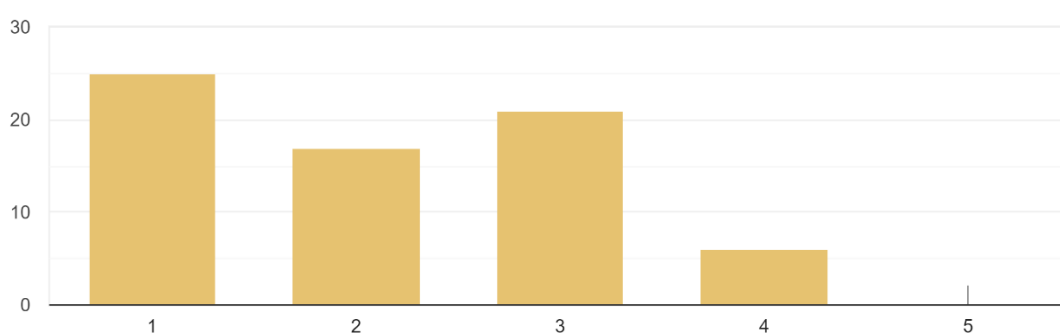
Figura 13. Prosodia del orador



### 3.2.7. Lenguaje corporal del orador

A diferencia de los elementos anteriores, el alumnado coincidió al considerar que el lenguaje corporal suponía una ayuda para el intérprete, más que una dificultad, ya que los gestos solían aportar sentido al mensaje y les permitía comprenderlo mejor. A la hora de reformular, algunos informantes afirmaban que trataban de transmitir mediante las modulaciones de la voz (entonación, intensidad) o mediante palabras, aquellos matices que el lenguaje corporal del orador aportaba, así como la intención comunicativa que en el discurso original quedaba, tal vez, implícita. Otros, en cambio, decían intentar imitar esos gestos y, por último, varios informantes no consideraban necesario transmitir este tipo de información, ya que el público meta podía ver el lenguaje corporal del orador.

Figura 14. Lenguaje corporal del orador



## 4. Conclusiones

Con la realización de este estudio pretendíamos conocer de primera mano aquello que les resultaba más complicado a nuestros estudiantes de grado y

máster a la hora de interpretar en lo que concernía al contenido de los discursos y a la forma de presentarlos por parte de los oradores.

Con vistas a tener una visión de conjunto y con el fin de poder ratificar los resultados anteriores, pedimos a nuestro alumnado que clasificara las dificultades de interpretación según el grado de complejidad a la hora de gestionarlas. Les solicitamos que llevaran a cabo dicha clasificación de mayor a menor, ocupando la posición 5 aquella dificultad que, por lo general, más problemas les planteaba y 1 la que menos. Así, pudimos comprobar que no había ninguna dificultad en las posiciones 1 y 2 del ranquin. Dicho de otro modo, en mayor o menor medida, todos los elementos analizados constituían, por lo general, verdaderas dificultades. En la posición 3, situaron el tema abordado; el mismo número de estudiantes, 20, situó los elementos culturales en la posición 3 y 4; la densidad terminológica y la densidad léxica fueron situadas en la posición 4 y, por último, tanto la densidad informativa como los elementos abstractos o poco familiares fueron considerados por nuestros informantes como los elementos vinculados con el contenido de los discursos originales más difíciles de interpretar.

Por otro lado, les solicitamos lo mismo con las dificultades vinculadas con la presentación de los discursos originales. En este caso, de las respuestas se desprendía que el elemento que, por lo general, planteaba menos problemas para el alumnado era el uso del lenguaje corporal por parte del orador. Efectivamente, el 35,7 % del alumnado clasificó esta dificultad en la posición más baja y tan solo un 2,9 % le otorgó la máxima puntuación. Asimismo, entre los aspectos que parecían plantearles menor dificultad, se incluyó el hecho de que la presentación fuera improvisada, por un lado, o leída, por otro, con resultados similares en ambos casos. Aunque la puntuación, en este caso, estuvo mucho más repartida que en la primera dificultad mencionada (uso del lenguaje corporal), más de la mitad del alumnado la consideró una dificultad de complejidad medio-baja. Por lo que respecta a las dificultades que el alumnado no consideró que fueran las más difíciles, pero tampoco las menos difíciles, encontramos el hecho de que la prestación fuera grabada o en directo, con resultados similares para las dos dificultades. Por último, las dificultades que se clasificaron con las puntuaciones más altas y, por lo tanto, se consideraron como

las más complejas a la hora de gestionarlas, tenemos: a) que el discurso presente una estructura original poco clara y poca vinculación entre ideas, el 29 % del alumnado le otorgó el nivel máximo de dificultad; b) aspectos prosódicos (el 27 % del alumnado le otorgó el nivel máximo de dificultad); c) estilo propio del orador (el 23 % del alumnado le otorgó el nivel máximo de dificultad) y d) aparición de términos poco habituales (las puntuaciones estuvieron más repartidas que en las dificultades anteriores pero, aun así, el 21 % de los informantes le atribuyó el nivel máximo de dificultad).

Por último, les ofrecimos la posibilidad de que, a partir de una pregunta abierta, expresaran aquello que les solía resultar más difícil a la hora de interpretar y que, tal vez, no se había recogido en las preguntas cerradas. Las respuestas fueron, globalmente, coincidentes.<sup>5</sup> Asumiendo que toda interpretación, se trate de la modalidad de que se trate, se va a desarrollar en dos fases, una de recepción/análisis del mensaje original y otra de reexpresión/síntesis del mensaje en la lengua de llegada, fases que, a su vez, se van a ir retroalimentando a lo largo de todo proceso, y considerando que, para recorrerlas eficientemente, resulta fundamental el equilibrio y la correcta gestión de los esfuerzos cognitivos de escucha activa, memorización (y toma de notas, en el caso de la interpretación consecutiva), producción y coordinación implicados en esta actividad (Gile, 1995), las dificultades técnicas derivaban del hecho de tener que gestionar las siguientes situaciones/acciones:

1. Ser capaz de hacer dos o más tareas al mismo tiempo y con ello tener que dividir los recursos atencionales (escucha activa + memorización y/o toma de notas + producción).

---

<sup>5</sup> Dicho esto, consideramos oportuno advertir que el tipo de dificultad al que el estudiantado aludió en esta pregunta abierta tiene mucho que ver, creemos, con la configuración de los propios planes de estudios de las formaciones que estaban siguiendo en el momento de responder a los cuestionarios, a saber, el grado en Traducción e Interpretación o el Máster en Traducción Institucional (UA). En ambas formaciones, la interpretación tiene una escasa presencia y ello tiene como consecuencia directa las pocas horas que dichos planes de estudios han previsto para una actividad que, si algo demanda, es tiempo y esfuerzo. Por ende, las dificultades que señalaron estaban, en puridad, más vinculadas con su "estado de maduración técnica", con sus propias dificultades individuales, por definición subjetivas, a la hora de interpretar, que con aquellas que, quizás, se podrían considerar como tal de manera objetiva. En trabajos previos, a las primeras las denominamos "dificultades endógenas" y, a las segundas, "dificultades exógenas" (Tolosa-Igualada, 2008, 2018b).

2. En el caso de la interpretación simultánea, saber gestionar el *décalage*, esto es, los segundos que median entre que el orador presenta su idea y el intérprete empieza a interpretarlo. Un *décalage* demasiado corto conlleva, en muchos casos, caer en el calco y no llegar a entender la idea en su conjunto; por el contrario, un *décalage* demasiado largo puede desembocar en una pérdida de información y correr el riesgo de perder el hilo, si no se si tiene una técnica interpretativa muy consolidada.
3. En la fase de recepción, comprender y diferenciar las ideas principales de las secundarias; en la fase de reexpresión, saber sintetizar, sin por ello omitir las ideas básicas.
4. En la fase de recepción, llevar a cabo una correcta utilización y gestión de la memoria (y de la toma de notas, en el caso de la consecutiva); en la reexpresión, gracias a la memoria (a corto plazo y a largo plazo, en función de la modalidad interpretativa empleada) y a la correcta lectura de las notas (en consecutiva), ser capaz de recuperar y devolver correctamente el mensaje original en la lengua de llegada.
5. En la fase de recepción, evitar desconcentrarse o bloquearse al no comprender un término o una palabra del discurso original o, habiéndolos comprendido, sufrir estos mismos efectos, en la fase de producción, al buscar y no encontrar de inmediato una equivalencia pertinente. Esto deriva del hecho de tratar de encontrar, como si se tratara de un ejercicio de traducción escrita, en el que, por definición, se cuenta con más tiempo, "la palabra exacta *ipso facto*".
6. Ser capaz, en la fase reexpresión, de dar un mensaje bien estructurado, coherente, bien cohesionado.
7. No caer, en la fase de reexpresión, en el calco (sobre todo, entre lenguas próximas y, muchas veces, motivado por las limitaciones de tiempo propias de la actividad). La dificultad radica en el hecho de ser capaz de reformular o parafrasear el mensaje original sin calcar palabras, frases, giros, etc. empleados por el orador en su lengua.

8. En la fase de reexpressión, ser capaz de emplear eficazmente las estrategias prosódicas (tener un ritmo fluido, sin titubeos, una buena entonación, una buena dicción, etc.)
9. Conseguir mantener la atención y la concentración durante toda la interpretación pese a factores externos como, por ejemplo, el ruido.
10. Ser capaz de templar los nervios, no dejarse invadir por el estrés y/o la ansiedad que genera la interpretación, fundamentalmente por tener que hacer varias cosas en un brevísimo espacio de tiempo. Una mala gestión de los nervios puede desembocar en bloqueos que imposibiliten continuar con la actividad.
11. En la fase de reexpressión, también apuntaron como dificultad el hecho de tener más o menos entrenada la agilidad mental para dar con soluciones rápida y eficazmente.
12. Mención aparte merece la direccionalidad y, de manera más concreta, el hecho de trabajar en *retour*, es decir, interpretar hacia la lengua extranjera del intérprete. En este caso, los estudiantes mencionaban la ventaja de comprender todo lo que decía el orador (al estar escuchándolo ambos en su lengua materna), pero la gran dificultad de tener que interpretar en la lengua extranjera que, por definición, será, en la mayoría de casos, menos sólida que la materna.

Tras la presentación y análisis de las respuestas a la encuesta por parte de nuestro alumnado, consideramos que contamos con más elementos para entender qué es lo que realmente les pone en dificultad a la hora de interpretar y para poder configurar planes pedagógicos que les ayuden a ser más resolutivos y estratégicos en su vida profesional posterior. En este sentido, consideramos que una futura vía de investigación podría radicar en el hecho de profundizar en las estrategias de resolución que dicen movilizar en función de la idiosincrasia de cada dificultad, pues su automatización general e indiscriminada, esto es, sin un objetivo y una finalidad claros, podría resultar poco oportuna e incluso contraproducente para la construcción y consolidación de la técnica interpretativa de nuestro alumnado.

## 5. Tareas desarrolladas en la red

Participante de la red	Tareas que desarrolla
<b>Tolosa-Igualada, Miguel</b>	Coordinación general de la Red. Coordinación del subequipo 1. Diseño e implementación de la encuesta. Análisis de resultados. Redacción y revisión de la memoria final.
<b>Carratalá Puertas, Irene</b>	Diseño e implementación de la encuesta. Análisis de resultados. Redacción y revisión de la memoria final.
<b>El Zawam Bin, Khaled Omran</b>	Diseño e implementación de la encuesta. Análisis de resultados. Redacción y revisión de la memoria final.
<b>Ghafour Abdul Ghafour, Najwa</b>	Diseño e implementación de la encuesta. Análisis de resultados. Redacción y revisión de la memoria final.
<b>Martínez Blasco, Iván</b>	Diseño e implementación de la encuesta. Análisis de resultados. Redacción y revisión de la memoria final.
<b>Martinez, Patrick</b>	Diseño e implementación de la encuesta. Análisis de resultados. Redacción y revisión de la memoria final.
<b>Ortega Herráez, Juan Miguel</b>	Coordinación del subequipo 2. Diseño e implementación de la encuesta. Análisis de resultados. Redacción y revisión de la memoria final.
<b>Sánchez Ferre, Silvia</b>	Diseño e implementación de la encuesta. Análisis de resultados. Redacción y revisión de la memoria final.



## 6. Referencias bibliogràfiques

- Gile, Daniel (1995a). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Gile, Daniel (1995b/2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ortega Herráez, Juan Miguel (2018). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Alicante (inédito).
- Tolosa-Igualada, Miguel (2018a). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Alicante (inédito).
- Tolosa-Igualada, M. (2018b). De la "pedagogía del ejemplo" a la "pedagogía basada en la observación crítica" en la formación de intérpretes de conferencia". En P. Valero, A. Cuadrado y P. Carrión (eds.) *Nuevas tendencias en traducción: Fraseología, Interpretación, TAV y sus didácticas* (pp. 377-401). Frankfurt: Peter Lang.
- Tolosa-Igualada, Miguel, et al. (2020). Dificultades y oportunidades de la enseñanza-aprendizaje síncrona y asíncrona de la interpretación. En: Roig-Vila, Rosabel (coord.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20*. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, pp. 247-260.