



**Las competencias
de los alumnos de los
Departamentos de Español de la
Universidad de Al-Azhar hacia la
práctica de la interpretación:
estudio práctico**

Gamal Ahmed Mohammed Mohammed

Universidad de Al-Azhar

كفاءات طلاب قسمي اللغة الإسبانية بجامعة الأزهر نحو ممارسة الترجمة
الشفهية: دراسة عملية

جمال أحمد محمد محمد

قسم اللغة الإسبانية وآدابها- كلية اللغات والترجمة- جامعة الأزهر-
القاهرة- مصر .

البريد الإلكتروني للمؤلف: gamal_ahmed@azhar.edu.eg

الملخص:

تعتبر الترجمة الشفهية نشاطا لغويا متقدما، لأنها تتطلب عدة كفاءات لغوية وغير لغوية. في هذا المقال سنتناول القدرات الضرورية اللازمة لعملية الترجمة الشفهية وتعليم هذا النوع من الترجمة وسنستعرض خطة الدراسة المطبقة في قسمي اللغة الإسبانية بجامعة الأزهر (قسم اللغة الإسبانية بنين وقسم اللغة الإسبانية بنات). سنقوم بعمل تجربة عملية لعدد من الطلاب والطالبات ممن لديهم مستوى جيد في اللغة، والذين أنهوا تواجبات امتحانات الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١، حيث سيقومون بأداء بعض التمارين الخاصة بالترجمة الشفهية، والتي من خلالها سنختبر كفاءاتهم وقابليتهم لممارسة الترجمة الشفهية وإلى أي مدى تساعدهم الخطة الدراسية المطبقة على ممارسة الترجمة الشفهية. سيكون هناك وصفا لأداء الطلاب والطالبات وكذلك تقييما عاما لأدائهم في كل تمرين. ومن خلال ذلك يمكن تحديد مواطن الضعف والخلل، وهو ما يمكننا من اقتراح بعض التمرينات لمعالجة هذه الفجوات التي تظهر في أداء الطلاب والطالبات. كذلك سنرى ما إذا كانت الخطة السارية تحتاج إلى تعديل من وجهة النظر

الخاصة بالترجمة الشفهية. ومن بين نتائج الدراسة، تبرز أهمية زيادة عدد الساعات الدراسية الخاصة بمواد للترجمة في الخطة الدراسية لزيادة المفردات التي يكتسبها الطلاب وتعزيز كفاءتهم اللغوية التي تحتاج إلى التقوية والتحسين؛ ووجود ضعف وقصور في المهارات الذهنية التي هي من أساسيات ممارسة الترجمة الشفهية، لذا من الضروري معالجة هذه النواقص من خلال إجراء بعض التمارين التي تعزز تلك المهارات.

كلمات مفتاحية: كفاءات, الترجمة الشفهية الطلاب، الخطة الدراسية، جامعة الأزهر.

**The competences of the students of the Departments
of Spanish Language of**

**Al-Azhar University towards the practice of
interpreting: Practical Study**

Gamal Ahmed Mohammed Mohammed

Department of Spanish Language and Literature,

Faculty of Languages and Translation– Al-Azhar
University– Cairo– Egypt.

E-mail: gamal_ahmed@azhar.edu.eg

Abstract:

Interpreting is an advanced activity in the use of the language that requires various linguistic and non-linguistic skills. In this article we will address the necessary skills of interpretation, the teaching of this activity and we will expose the curriculum applied in the two Departments of Spanish Language of Al-Azhar University (Department for Boys and Department for Girls). We will carry out an empirical test in which some students who have a good level and have just finished the third and fourth year (2020/2021) make some interpretation exercises. Through the fulfilment of these exercises, we will try to examine their abilities and acceptability to practice interpreting and to what extent does the current curriculum help them to practice interpreting. There will be a description of the performance of the students and a general assessment of their performance in each exercise. This makes us

propose some exercises which handle the shortcomings that appear in their performance. Likewise, we will see if the current plan of study requires modification from the interpretation perspective. Among the results, stands out the importance of increasing the teaching load of translation in the curriculum to rise the vocabulary and enhance the linguistic competence of the students which needs to be improved and reinforced; and the existence of weaknesses and insufficiencies of the cognitive skills that are basic for the practice of interpretation, that's why it is necessary to correct and remedy these deficiencies by means of carrying out some exercises that promote those skills.

Keywords: Competences, Interpreting, Students, Curriculum, Al-Azhar University.

Resumen

La interpretación es una actividad avanzada del uso de la lengua que exige varias competencias lingüísticas y no lingüísticas. En este artículo abordaremos las competencias necesarias de la interpretación, la enseñanza de esta actividad y expondremos el currículo aplicado en los dos Departamentos de Lengua Española de la Universidad de Al-Azhar (Departamento de chicos y Departamento de chicas). Realizaremos una prueba empírica en la cual unos/as alumnos/as que tienen buen nivel y que ya acaban de terminar el tercer curso y el cuarto curso (2020/2021) harán algunos ejercicios de interpretación. A través de la realización de estos ejercicios examinar sus capacidades y su aceptabilidad de practicar la interpretación y hasta qué punto el currículo actual les ayuda a practicar la interpretación. Habrá descripción del desempeño de los/las alumnos/as y valoración general de su rendimiento en cada ejercicio. Esto nos hace presentar sugerencias y ejercicios para tratar las deficiencias que aparecen en su prestación. Asimismo, veremos si el plan de estudio vigente requiere modificación desde el punto de vista de la interpretación. De entre los resultados, destaca la importancia de aumentar la carga lectiva de traducción en el currículo para incrementar el vocabulario y potenciar la competencia lingüística de los/las alumnos/as que precisa mejorarse y reforzarse; y la existencia de debilidades e insuficiencias de las habilidades cognitivas que son básicas para la práctica de la interpretación, por eso es necesario corregir y subsanar estas carencias por medio de realizar algunos ejercicios que impulsan aquellas destrezas.

Palabras clave: Competencias– Interpretación– Alumnos– Currículo – Universidad de Al-Azhar.

Este artículo de Gamal Ahmed fue realizado por una beca de posdoctorado del Ministerio de Educación Superior de la República Árabe de Egipto

Gracias a los alumnos y a las alumnas que han participado en que este artículo

Introducción y metodología

La interpretación es una actividad que requiere diferentes competencias del intérprete y de los alumnos que estudian esta disciplina. Se considera una fase avanzada de dominar el idioma y comprende tres fases principales: comprensión, conversión y expresión. Existen varias modalidades de la interpretación: bilateral, consecutiva, simultánea, etc. Esta actividad requiere capacidades mentales y psicológicas que realizan un papel esencial en la práctica de la interpretación. La competencia básica es el dominio de las lenguas de trabajo, es decir, el alumno y el intérprete deben disponer de un nivel avanzado en ellas, además de conocer la cultura (Abdel Latif, 2020). En este artículo intentamos examinar y evaluar la capacidad o la disponibilidad de los/as alumnos/as de los dos Departamentos de Español de la Universidad de Al-Azhar para ejercer la interpretación, diagnosticar los problemas u obstáculos que enfrentan y proponer soluciones para subsanar las carencias que aparecerán en la prestación de los alumnos. En general, los alumnos estudian varias asignaturas de traducción a lo largo de los cuatro cursos académicos, pero ¿hasta qué punto sirve de ayuda de los alumnos para practicar la interpretación? Esta se considera una fase avanzada de usar el idioma, por tanto, requiere varias competencias y aptitudes de los alumnos que pretenden seguir este camino. Según Al-Salman y Al-Khanji (2002: 608), las competencias tienen carácter lingüístico y no lingüístico: a) dominio de la lengua activa; b) cultura general; c) capacidad de análisis; d) habilidad de síntesis y anticipación del significado; e) capacidad de adaptación rápida a los cambios del tema, el hablante o la situación; f) tener buena memoria a corto y a largo plazo; g) capacidad de concentrarse; h) capacidad de hablar en público; y i) tener resistencia física y nerviosa. Varios autores

han tratado las competencias y las habilidades de las que deben disponer los intérpretes, como veremos en el siguiente apartado.

En lo que se refiere a la *metodología*, este artículo incluye dos partes principales: la primera constituye la base teórica del tema e incorpora las competencias de la interpretación, la enseñanza de la interpretación y el currículo aplicable en los departamentos de español de la Universidad de Al-Azhar; y la segunda comprende el experimento realizado por los/as alumnos/as. Los pasos metodológicos que vamos desarrollando en este artículo son: a) abordar las competencias necesarias para la interpretación; el proceso de la enseñanza de esta actividad y el currículo actual aplicado en los dos departamentos de español de la Universidad de Al-Azhar: Departamento de Español de Chicos y Departamento de Español de Chicas; y b) estudiar de forma empírica la capacidad y la aceptabilidad de los/as alumnos/as para ejercer la interpretación por medio de subordinar a unos/as alumnos/as que tienen buen nivel a unos ejercicios de interpretación. A través de estos ejercicios, se supone que podremos tener idea o indicador sobre la posibilidad o la capacidad de los/as alumnos/as hacia la adquisición/la práctica de la interpretación. Haremos una reflexión crítica del desempeño de los/as alumnos/as de los ejercicios. Asimismo, debatiremos el currículo usado en el Departamento de Español de Chicos y el Departamento de Español de Chicas desde la perspectiva de la interpretación. La carrera de los Departamentos e Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Al-Azhar (tanto de chicos como de chicas) consiste en cuatro cursos/ocho semestres, en los cuales se enseña el español desde el principio (fase del abecedario), además de otras asignaturas de literatura, lingüística, traducción, etc.

1. Competencias

Hemos señalado arriba que la interpretación exige varias competencias que debe tener el intérprete. Estas competencias se pueden desarrollar en los alumnos de interpretación a través de

hacer los ejercicios repetidamente hasta llegar a un nivel satisfactorio de la destreza ejercitada, ya que cada ejercicio tiene el objetivo de potenciar una o más habilidades. Los alumnos en los programas de formación trabajan los ejercicios en clase y también de manera independiente, ya que el tiempo de las clases es limitado.

Antes de meternos en las competencias necesarias de interpretación, nos parece conveniente definir la competencia dentro del contexto interpretativo. El objetivo principal de la interpretación es entablar la comunicación entre partes que no pueden comprenderse. Para Kalina (2000: 3), las habilidades de los intérpretes deben permitirles realizar la prestación de modo que los participantes de un evento plurilingüe, que no comparten el mismo idioma, puedan comunicarse eficazmente sin que surjan problemas por el trabajo de los intérpretes. Kalina (2000: 4) añade que la *competencia* se refiere a “la capacidad de realizar tareas cognitivas de mediación en una situación de comunicación bilingüe o multilingüe con un nivel alto de expectativas y calidad, a menudo en un equipo de intérpretes, donde se realiza la interpretación consecutiva, la simultánea, la susurrada, la dialógica, etc.”. Asimismo, Benites (2018: 20) define la competencia interpretativa como “la capacidad de desempeñarse adecuadamente en el proceso interpretativo: comprensión, producción discursiva, equivalencia del mensaje y la habilidad de desempeñarse con flexibilidad en situaciones diversas”.

Herbert (1970: 5) habla de algunas cualidades o habilidades básicas del intérprete: 1) receptividad pasiva: capacidad de comprender rápidamente todo lo que se dice; 2) agilidad mental: responder de forma aguda y eficaz; y 3) buena memoria: la aptitud de almacenar permanentemente vocabulario en varios idiomas, la retención (durante la conferencia) de los términos técnicos que se emplean por los especialistas y mantener durante un lapso de tiempo breve una imagen completa y detallada de lo que se dice. La opinión de Herbert (1970) incluye solo competencias iniciales porque actualmente se exigen más competencias: extralingüísticas, cognitivas, etc.

Keiser (1978 *apud* Vanhecke, 2008: 76) detalla más las competencias del intérprete y aporta 13 aptitudes fundamentales: 1) buen conocimiento de las lenguas de trabajo; 2) buena capacidad de análisis; 3) buena capacidad de síntesis; 4) buena capacidad de extracción del sentido del discurso; 5) buena capacidad de concentración; 6) buena memoria a corto y largo plazo; 7) voz y presentación aceptables; 8) curiosidad intelectual; 9) honradez intelectual; 10) tacto y cierto sentido diplomático; 11) buena resistencia física; 12) buena resistencia nerviosa; y 13) buena salud. Jiménez y Pinazo (2002: 79-84) añaden otras habilidades psicocognitivas: control de ansiedad, la memoria y rapidez de acceso semántico.

Dentro de la competencia lingüística del intérprete destaca la comprensión del *input* (lo que entra del discurso oral) porque es fundamental para efectuar las otras fases del proceso de interpretación. Para Cerezo (2013: 207), la interpretación consiste en una actividad que parte de la comprensión oral y contiene varias habilidades tanto lingüísticas como cognitivas: a) habilidad de entender los discursos de forma íntegra, independientemente de la temática y se decodifica el mensaje para llegar al significado subyacente de las palabras, es decir, las intenciones del hablante; b) habilidad de analizar el discurso, por eso, es conveniente saber cómo se van a estructurar las unidades lingüísticas para obtener un discurso coherente y lógico; y c) habilidad de transferir los mensajes rápidamente de la lengua original a la lengua meta, evitando interferencias lingüísticas con la L1. En la etapa de comprensión es fundamental que el intérprete: 1) disponga de cultura general, conocimientos enciclopédicos y de fondo; 2) sea capaz de realizar deducciones y anticipaciones lógicas a partir del fragmento de discurso escuchado y de la situación comunicativa; 3) realice una segmentación correcta del discurso en unidades de sentido para almacenarlo y posteriormente expresarlo en la lengua de llegada; y 4) controle que lo que está entendiendo, deduciendo y anticipando se quede confirmado a lo largo del discurso (Pérez-Luzardo, 2009: 259).

Varios autores exigen la perfección de las competencias del intérprete para llevar a cabo estas tareas de interpretación. Kalina (2000) hace hincapié en la perfección de las competencias relacionadas con los idiomas de trabajo del intérprete y Herbert (1970) sostiene que el intérprete debe empaparse en el idioma y su cultura. Según Kalina (2000: 4), las habilidades lingüísticas de los intérpretes deben ser perfectas (los intérpretes tienen que ser más que fluentes): dominar el lenguaje general, conversacional y especializado: médico, bancario, etc., las diferencias de uso, estilo, registro, normas culturales, etc., (lo implícito y lo explícito), ya que el buen intérprete es el que maneja estas diferencias. Herbert (1970: 13) opina que el dominio de una lengua requiere conocer muy bien su vocabulario, estar empapado en su espíritu, conocer sus orígenes, sus tradiciones, su evolución; conocer las obras literarias más importantes; conocer los personajes sobresalientes; apreciar el sentido de humor; conocer su estilo, los eufemismos, las frases hechas y los giros populares.

La fase final del proceso de interpretación es la reexpresión o la reproducción del *output* (lo que sale) en la lengua terminal en la que el intérprete tiene en consideración algunas normas para que el resultado final sea de calidad. En esta etapa, el intérprete ha de hacer, según Pérez-Luzardo (2009: 259), estos pasos: a) cuidar la terminología, la expresión y el lenguaje adecuados, evitando las interferencias a través de la reestructuración sintáctica para que el discurso meta reúna las normas de comportamiento verbal (las convenciones textuales del idioma terminal); b) sintetizar y emplear estrategias de simplificación sintáctica y de aproximación para compensar las condiciones de déficit de tiempo y de saturación de la memoria operativa; c) controlar que el discurso meta sea aceptable y coherente, y en caso de detectar algún error, se sopesa su gravedad, el tiempo disponible y se autocorrije. En la interpretación consecutiva pueden aparecer algunas dificultades en la reproducción del discurso de llegada. Según Ayupova (2016: 64), y Fierro y Hinojosa (2014: 206), entre estas dificultades podemos encontrar las siguientes: a) el tiempo limitado; y b) las

características orales de la interpretación: ¿cómo hablaría el orador?; por tanto, la formación de intérpretes debe tener por objetivo resolver los problemas que surgen en el acto interpretativo; c) el manejo de los nervios; y d) la capacidad de retener mucha información durante la interpretación. Esta requiere rapidez de reflejos porque es imprescindible, además de la necesidad de manejar la presión de tiempo que es mayor en la interpretación simultánea que en la bilateral o la consecutiva.

Durante la interpretación aparecen situaciones en las que el intérprete debe tomar decisiones correctas. Los diferentes contextos y situaciones exigen que el intérprete tenga: a) conocimiento comunicativo y cultural amplio y específico; b) gran conocimiento sobre la materia (objeto del acto de interpretación); c) capacidad de aumentar rápidamente los conocimientos adquiridos; d) usar los conocimientos procedimentales (estratégicos) para resolver los problemas lingüísticos, culturales, situacionales, etc.; e) actuar de manera adecuada y profesional ante las dificultades que puedan surgir en la conferencia; f) tener flexibilidad; y g) adaptarse a los desafíos técnicos y los principios éticos (Kalina, 2000: 4-5). Estas habilidades se pueden insertar en la competencia cognitiva del intérprete. Benites (2018: 14) comenta que Bloom et al., (1956) y Anderson et al., (2001) dividen la competencia cognitiva en: a) análisis (capacidad de diferenciar, organizar y distribuir); 2) evaluación (capacidad de revisar, argumentar, juzgar); y 3) creación (capacidad de generar, planificar, producir). El mismo Benites (2018: 20) amplía la competencia cognitiva para que incluya: a) velocidad de procesamiento; b) velocidad psicomotora, control cognitivo y habilidad de cambio de disposición mental; c) inteligencia fluida y capacidad de memoria de trabajo; d) flexibilidad mental; e) orientación de asumir riesgos; f) estilo de integración de emoción y cognición; y g) motivación intrínseca para asumir tareas cognitivas. Estas habilidades cognitivas son de carácter mental y personal del intérprete. Pérez-Luzardo (2009: 259) añade otra habilidad: la coordinación de las tareas de la

interpretación simultánea por la coincidencia parcial de tiempo entre la comprensión y la expresión.

2. Enseñanza

La interpretación se puede adquirir mediante cursos sistemáticos de formación de intérprete o por el aprendizaje autónomo, es decir, el mismo alumno hace los ejercicios independientemente. Y para matricularse a un curso de formación o empezar una formación individual, el alumno debe reunir las competencias mencionadas anteriormente para que no falle el proceso de enseñanza/aprendizaje, además de usar los soportes tecnológicos que impulsan y aceleran el proceso de enseñanza/aprendizaje de la interpretación. La tecnología es un factor imprescindible de este proceso, por tanto, las facultades o los institutos donde enseña la interpretación deberían aprovecharse de los beneficios ofrecidos por la tecnología. Esta puede ayudar a acortar el tiempo de la adquisición de la interpretación porque se puede obtener el material oral y escrito fácilmente, además de usar los equipos técnicos: reproductores, ordenadores, aplicaciones de móvil, etc. Oliveros y Tardo (2017: 54) comentan que, debido a la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, como soporte importante para el desarrollo de la dinámica del proceso, se utilizan textos digitales (audio y video) a través de los reproductores de audio y computadoras, así como, las enciclopedias y los diccionarios digitales para el estudio independiente del estudiante y la preparación del profesor.

En la enseñanza de la interpretación y la traducción existen varios modelos. Opinamos que el modelo adecuado para nuestro caso es el linear. Sawyer (2004: 86) comenta que de acuerdo con el modelo linear se enseña la traducción en fase precedida a la interpretación porque la práctica de la traducción ayuda al intérprete para la adquisición de una base sólida en terminología y lingüística, ya que la interpretación exige un alto nivel de habilidades basadas en la traducción. Martin (1999) distingue entre el modelo que incluye la *traducción y la interpretación para todos*

los alumnos y el modelo en que *la interpretación es una especialidad posterior o separada de la traducción* y a la cual se accede después de pasar *un examen*: 1) en el primer caso, sería difícil exigir un nivel profesional o hablar de estrategias de enseñanza porque estarán condicionadas por varios factores y los alumnos tendrán objetivos diferentes que podrían ir desde la dedicación hasta la falta de motivación y el pánico a una asignatura (la interpretación); 2) el segundo modelo es quizá el más difundido, que se sigue en varias universidades europeas, en el cual la interpretación se enseña en uno o dos años, con un examen de acceso, y después de que los alumnos estudian tres o cuatro años de carrera de traducción junto con otras disciplinas como política, economía, civilización, etc. Según el consorcio europeo EMCI (en línea), se recomienda que la formación en interpretación de conferencia sea de 400 horas de clases prácticas presenciales que se imparten por profesores que son intérpretes profesionales (Martin, 2015: 93).

Al principio, los alumnos pueden hacer frente a algunas dificultades lingüísticas o culturales. Estos impedimentos surgen por el vocabulario limitado, las estructuras gramaticales, los temas culturales, el conocimiento de cómo traducir los textos e incluso problemas en la lengua materna de los estudiantes (Ho, 2015: 84). Sin embargo, si el estudiante posee las competencias instrumentales necesarias (excelente dominio de las lenguas de trabajo, conocimiento de la cultura y civilización y conocimiento de relaciones internacionales, política y economía), entonces, la capacidad de interpretación se puede adquirir en relativamente poco tiempo (Martin, 2015: 91). Además de dominar la gramática, la semántica y el estilo, los buenos intérpretes desarrollan estrategias en tanto que están escuchando al orador y reproduciendo el contenido en la lengua meta (Al-Salman y Al-Khanji, 2002: 611). La mejora o el desarrollo de las estrategias que instrumentaliza el intérprete durante el acto de interpretación se efectúa conforme a la situación comunicativa y las habilidades del mismo intérprete.

Kornakov (2000) plantea unas preguntas sobre los objetivos de la enseñanza de la interpretación y sus respuestas: ¿Qué podríamos enseñar a los futuros intérpretes? La respuesta: las técnicas de interpretación; ¿Qué significa esto? ¿Qué habilidades debemos enseñarles? La respuesta: tres habilidades: escuchar en L1; comprender en L2; memorizar la información en L1; traducir en la mente; comprimir y editar el mensaje de L1 a L2; en la consecutiva se verbaliza el mensaje en L2; y en la simultánea se verbaliza el mensaje en L2 al mismo tiempo que se escucha un mensaje nuevo en L1 (Kornakov, 2000: 246). Estas preguntas y respuestas que son simples y resumidas sientan las bases de la enseñanza/el aprendizaje de la interpretación.

En el contexto de la enseñanza de la interpretación, Vanhecke (2008: 92) sostiene que los formadores de intérpretes y los intérpretes profesionales coinciden en que el alumno y futuro intérprete deben, como mínimo, reunir las siguientes habilidades: a) conocimiento profundo de las lenguas y culturas activas y pasivas; b) capacidad de captar rápidamente y transmitir la idea principal de lo que se está diciendo; c) capacidad de proyectar información con confianza y buena voz; d) amplia cultura e interés general; e) disposición para adquirir nueva información; y f) capacidad de trabajar en equipo. En los cursos sistemáticos de formación, Novo (2004: 15-16) sostiene que el profesor identifica las estrategias con claridad empezando con las básicas y sigue hacia el desarrollo de destrezas avanzadas: 1) estrategias de la voz; 2) estrategias de preparación a la interpretación (investigación terminológica, estilística, temática, etc.); 3) omisiones/adaptaciones culturales; 4) monitoreo del discurso emitido; 5) trabajo en equipo; 6) armonización de la presencia simultánea de los discursos en lenguas de salida y de llegada; 7) inicio del discurso; 8) comprensión de cifras; 9) reconocimiento de relaciones entre ideas; 10) finalización del discurso; y 11) uso del equipo de interpretación.

En lo que se refiere a la preparación lingüística del intérprete, sobre todo, para la formación independiente, Herbert

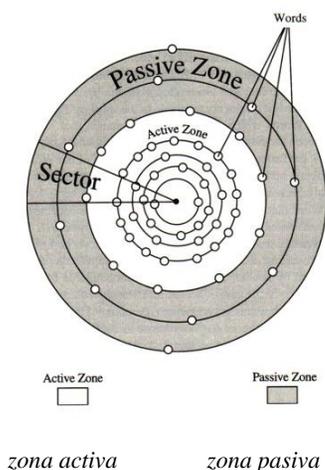
(1970: 88-89) propone un programa general del aspirante a ser intérprete: a) leer periódicos y revistas, historietas cómicas y caricaturas, novelas en las que algunos personajes pueden expresar de forma incorrecta o en dialecto, además del cine (para potenciar la competencia lingüística y cultural); b) escuchar, entender, retener frases e ideas al mismo tiempo que está diciendo otras; y c) traducir inmediatamente de una lengua a otra y a una velocidad normal de un discurso. La delimitación por asignaturas de la enseñanza de interpretación permite al docente hacer una selección de textos más contextualizada y centrada en los temas y tipos de interpretación pertinentes donde se trabajan discursos periodísticos, oficiales, socioeconómicos, etc., sobre temas políticos, legales, comerciales, etc., proporcionando a los alumnos la terminología necesaria para su desempeño profesional (Oliveros y Tardo, 2017: 53). La repetición de los ejercicios es esencial en un programa de formación y en el aprendizaje autónomo para llegar a los objetivos prefijados. La práctica de los ejercicios se reflejaría en el desarrollo de la competencia cognitiva de los alumnos que deberán ser capaces de interpretar a todo tipo de oradores (Vázquez, 2005: 186-187).

Normalmente la enseñanza de la consecutiva precede a la simultánea. Y al referirse a la interpretación consecutiva, la primera competencia que destacan los alumnos es la escucha y la comprensión, por eso, el desarrollo de tal habilidad debe ser constante porque la consecutiva requiere grandes competencias y la escucha en esta modalidad es un proceso inteligente en el que el intérprete comprende y procesa la información determinando lo principal y lo secundario (Ayupova, 2016: 64). Weber (1989:162) sostiene que la interpretación consecutiva (que usamos aquí como un ejemplo de la interpretación) es como un deporte difícil que se ejecuta por el cerebro del intérprete, por eso, es importante saber que las prácticas más difíciles se pueden realizar cuando se automatizan por el intérprete para liberar la mente a favor del proceso interpretativo que necesita toda la atención. Es fundamental realizar ejercicios de memoria de los alumnos, sobre

todo, en la consecutiva porque, según Haddad (2008: 43), ayuda a los intérpretes novatos a potenciar la memoria de retención y el dominio de la lengua, y en las fases avanzadas desarrolla las habilidades de interpretación. Las propuestas didácticas publicadas sobre la interpretación (especialmente la consecutiva y la de enlace) coinciden en promover las destrezas siguientes: oratoria; control del estrés; dicción; entonación; postura; proyección de la voz; escucha activa y análisis del discurso; concentración; capacidad de síntesis; capacidad de análisis; memoria; toma de notas; reformulación; automonitoreo de la expresión propia; y división de la atención (Burdeus, 2020: 480). Se supone que la perfección de estas destrezas (en su mayoría habilidades cognitivas) allana el camino para la adquisición de la simultánea en la fase posterior. La enseñanza de la interpretación debe seguir un camino gradual y lógico para conseguir sus objetivos, con lo cual la simultánea viene después de las otras modalidades. Seleskovitch y Lederer (2002 *apud* Rodríguez, 2009: 34) comentan que el intérprete de conferencias profesional ha de ser capaz de trabajar tanto en consecutiva como en simultánea, ya que en las escuelas de interpretación que siguen las recomendaciones de AIIC no se enseña la simultánea hasta perfeccionar la consecutiva para evitar los calcos, a los que el estudiante será propenso en el aprendizaje de la simultánea.

Si hablamos de la agilidad mental, una de las habilidades cognitivas, por la cual el intérprete recupera con rapidez los equivalentes de la memoria, encontramos que Gile (1995) ha ideado el modelo gravitacional para explicar cómo se ejecuta mentalmente el proceso de extraer los equivalentes de la memoria. Este modelo es parecido a la estructura del átomo que se compone de núcleo y órbitas donde las órbitas cercanas representan la zona activa y las órbitas lejanas representan la zona pasiva (Gile, 1995: 218). Las órbitas representan el grado de disponibilidad de las palabras, ya que en la zona activa se puede emplear las palabras en la producción de la lengua, mientras que en la zona pasiva se entienden las palabras sin tener acceso directo a ellas a la hora de

producir mensajes (ídem). Asimismo, a mayor distancia entre una órbita y el núcleo central, más tiempo y más capacidad de procesamiento se exigen para acceder a las palabras, y cuanto más cerca están las órbitas a la zona activa, más fácil será la comprensión de las palabras (ídem).



Modelo gravitacional de disponibilidad lingüística (Gile, 1995: 217)

Los elementos léxicos deben situarse lo más cerca posible del núcleo central, puesto que el distanciamiento de la zona central supondrá: a) sobreesfuerzo mental para el intérprete; b) tendencia a cometer errores en la fase de reexpresión del mensaje, posiblemente debido a este agotamiento mental; y c) ansiedad ante la posibilidad de no entender el mensaje completamente (Cerezo, 2013: 210). La cercanía del léxico requiere que la memoria esté activa y que el intérprete o el alumno de interpretación revise y actualice continuamente su vocabulario por la lectura, la escucha, la conversación (sobre todo en la lengua extranjera), etc.

Kornakov (2000: 242-244) tiene cinco principios sobre la enseñanza de la interpretación, *en la fase del máster*, inspirados en su experiencia como intérprete y profesor de interpretación:

- 1- Antes de empezar un nuevo entrenamiento, se explica su valor posible por razones psicolingüísticas y profesionales,

aclarando cómo los intérpretes pueden adaptarlo a situaciones futuras.

- 2- Aumentar la autoconfianza de los alumnos, sobre todo, cuando la memoria sufre inquietudes, ya que la mayoría de los alumnos se quejan porque no pueden memorizar nuevas informaciones o retener partes de una información importante en la memoria a corto y a largo plazo.
- 3- Entrenar intensamente la concentración y la atención de los alumnos, empezando desde el principio.
- 4- Hacer un nuevo ejercicio debe estar claro y directo para que los alumnos lo entiendan y realicen de la primera vez (con un informe corto después). El ejercicio en la segunda vez debe ser difícil: una dificultad real/ semi-real de velocidad, complejidad de la frase o vocabulario específico.
- 5- No se enseña vocabulario porque el alumno está haciendo un *máster de interpretación* porque deben tener una competencia suficiente en L2 y L3. Es un criterio básico para la admisión en este máster porque el objetivo es obvio: no se enseña lenguas, sino *interpretación*.

Los alumnos de interpretación deben saber que en algunos casos habrá dificultades resultantes de la mala pronunciación del disertante. Esta es sin duda un factor decisivo en una conferencia porque afectaría a la prestación del intérprete, por tanto, es necesario tenerla en consideración en la formación de intérpretes. Vázquez (2005: 189) presenta unas estrategias para solapar la mala oratoria del hablante/orador:

- El orador rápido: es aquel que "ignora" completamente al intérprete e incluso a la audiencia y mantiene la exposición en un ritmo que dificulta en gran medida seguirla. En este caso, el intérprete intentará resumir en la medida de lo posible, pero sin perder el hilo argumental.
- El orador lento: parece no tener prisa por terminar su discurso o, simplemente, las ideas le fluyen con dificultad. Entonces, el intérprete mantendrá el ritmo discursivo del

orador, ya que, de lo contrario, podrá parecer que introduce información inventada en el discurso.

- El orador desorganizado: ofrece una exposición sin cohesión ni coherencia, con mala organización discursiva, sintaxis fragmentada y discontinuidad, ya que habla según le fluyen las ideas y se pierde con sus propios razonamientos. El intérprete o mantiene el flujo de ideas desordenadas (caso de una simultánea) o, por el contrario, opta por la organización de estas (caso posible en consecutiva). En el segundo caso, el intérprete puede organizar el discurso mediante la toma de notas, numerar las ideas principales y encajarlas basándose en los principios lógicos discursivos. En todos los casos, es imprescindible terminar las frases.

Martin (1999) sostiene que la enseñanza de la interpretación (en un curso sistematizado) puede estar condicionada por algunos factores no académicos: requisitos administrativos (para el ingreso en un curso de formación), características del sistema educativo, perspectivas laborales, equipos técnicos disponibles, etc. Oliveros y Tardo (2017: 54) añaden que no siempre se pueden garantizar que los programas de formación sean de calidad si no se tienen en cuenta unos factores determinantes: disponer de las herramientas pedagógicas rigurosas, incorporar la tecnología a la didáctica, actualizar los programas, elaborar los medios didácticos pertinentes o valorar la competencia de los alumnos eficazmente durante la formación. Estos elementos no tienen relación con las competencias del alumno, sino tienen carácter institucional y administrativo, ya que el proceso de formación puede fallar si no funcionan bien.

3. Currículo actual instalado en los dos departamentos de español de la Universidad de Al-Azhar (hasta 2022)

Los alumnos que se matriculan a los dos Departamentos de Español de la Universidad de Al-Azhar (departamento de chicos y departamento de chicas) proceden normalmente del bachillerato sin conocimiento previo del idioma español. En la fase del bachillerato se enseña el inglés solo para los alumnos de la sección de ciencias, y el inglés y el francés para los alumnos de la sección de humanidades. Por tanto, en la fase universitaria se enseñan las otras lenguas desde el abecedario, es decir, los alumnos deben aprender el idioma en los primeros dos cursos porque en el tercer y el cuarto curso se dedican muchas horas lectivas a la literatura, la lingüística y la traducción.

El currículo actual del departamento de español de la Universidad de Al-Azhar es variado que incluye asignaturas que tienen por objetivo enseñar la lengua (gramática, conversación, lectura y audición, etc.), asignaturas de literatura (historia de la literatura, textos teatrales, poesía, etc.) y asignaturas de lingüística (ensayo, ejercicios de gramática, introducción a la semántica). También incluye varias asignaturas de traducción a lo largo de los cuatro cursos:

- El primer curso: traducción del/al español (cuatro horas semanales);
- El segundo curso: introducción a la traductología (cuatro horas semanales) y traducción política (cuatro horas semanales);
- El tercer curso: y traducción literaria (cuatro horas semanales) y traducción de textos religiosos (cuatro horas semanales);
- El cuarto curso: traducción jurídica y comercial (cuatro horas semanales), traducción científica (cuatro horas semanales) y traducción de textos religiosos (cuatro horas semanales).

Si descartamos las asignaturas que no tienen relación con el español (no especializadas), el porcentaje de las horas lectivas de las asignaturas de traducción dentro del currículo será:

- El primer curso: 10% de las horas lectivas del 1° curso.
- El segundo curso: 20% de las horas lectivas del 2° curso.
- El tercer curso: 20% de las horas lectivas del 3° curso.
- El cuarto curso: 30% de las horas lectivas del 4° curso.

Curso académico	Asignaturas de traducción	Número de horas lectivas semanales de las asignaturas de traducción	Porcentaje de las horas lectivas de las asignaturas de traducción dentro del currículo
Primer curso	1- Traducción del/al español.	Cuatro horas	10%
Segundo curso	1- Introducción a la traductología. 2- Traducción política.	Cuatro horas cada asignatura	20%
Tercer curso	1- Traducción literaria. 2- Traducción de textos religiosos.	Cuatro horas cada asignatura	20%
Cuarto curso	1- Traducción jurídica y comercial. 2- Traducción científica. 3- Traducción de textos religiosos.	Cuatro horas cada asignatura	30%

4. Corpus del estudio

Nuestro estudio tiene por objetivo a los alumnos de los dos Departamentos de Español de la Universidad de Al-Azhar (departamento de chicos y departamento de chicas) y el currículo implementado en ambos. Hemos procedido a realizar unas sesiones con los/las alumnos/as de los dos departamentos. Estos alumnos/as son de los mejores (que tienen buen nivel) que acaban de finalizar los exámenes del tercer y el cuarto curso. El objetivo de estas sesiones es la valoración de la competencia y la aceptabilidad de los/las alumnos/as de los dos departamentos para la práctica de interpretación a través de llevar a cabo algunos ejercicios de la interpretación. A través de estos ejercicios podremos tener indicios sobre las habilidades de los/las alumnos/as y de las características del currículo utilizado en los dos departamentos en lo que se refiere a las asignaturas de traducción y la competencia traductológica de los estudiantes.

El corpus utilizado en estas sesiones son textos de la prensa que versan, en general, sobre la política y el deporte que se consideran temas no muy especializados, sino son temas públicos que la mayoría de los/as alumnos/as pueden comprenderlos fácilmente. Estos artículos son textos de la prensa árabe y la prensa española. Para los ejercicios de la *traducción a la vista* (ar./esp., y esp./ar.) se utilizan artículo divididos en párrafos y cada párrafo lleva un número. Los párrafos en árabe están numerados del 1 al 27 y los párrafos en español llevan números desde el 1 hasta el 44.

Se emplea otro tipo de textos periodísticos tanto en árabe como en español en el ejercicio de interpretación bilateral. Estos textos son de índole dialógica. El nivel de párrafos y textos utilizados oscila, en general, entre medio, medio-alto y alto. Asimismo, se usan textos orales en un ejercicio sencillo de interpretación consecutiva corta (los fragmentos audio son de 20 a 50 segundos) que se realiza al final de las sesiones.

5. Método

Al empezar las sesiones, hicimos una introducción teórica general sobre la interpretación: historia, aptitudes, modalidades, estrategias, ejercicios y reglas de oro. Después, comenzamos con el ejercicio del *time-lag*, primero con la diferencia/retraso de una palabra y después con dos palabras en la misma lengua (árabe). El objetivo principal de este ejercicio de interpretación es entrenar la memoria a corto plazo y mejorar la aptitud de escuchar y hablar a la vez, además de determinar el desarrollo de discurso terminal respecto del original (Timarová, Dragsted y Gorm: 2011; y Caprara, Ghignoli y Torres: 2016). Después, empezamos a realizar el ejercicio de la *traducción a la vista* en las dos direcciones: árabe/español y español/árabe. Primero, con la interpretación inversa porque nos centramos más en la comprensión porque creemos que al principio es más fácil para los/las alumnos/as comprender en su idioma nativa (lengua A) a pesar de que la expresión en la lengua extranjera (lengua B) no saldrá natural. En la fase siguiente, los alumnos realizan la *traducción a la vista* desde el español (lengua B) hacia el árabe (lengua A), es decir, llevan a cabo la traducción oral de manera directa en la cual la expresión se aproxima a la naturalidad porque la traslación se va hacia la lengua nativa de los alumnos. Kelly (1997: 175) comenta sobre la dificultad de la traducción directa y la traducción inversa para los estudiantes: “la traducción directa suele presentar como primera dificultad para el estudiante la comprensión del texto origen, mientras que en el caso de la traducción inversa la dificultad mayor se traslada a la fase de reconstrucción del texto en la lengua término”. Realizamos los ejercicios de *traducción a la vista* al principio con preparación, es decir, dar uno o dos minutos a los alumnos para preparar el párrafo que van a traducir a la vista, pero en la fase siguiente traducen a la vista sin preparación.

Después del ejercicio de la traducción a la vista, hacemos ejercicio de interpretación bilateral corta usando textos dialógicos en los que un periodista entrevista a un personaje dirigiéndole preguntas y este responde. En este ejercicio necesitamos tres

alumnos, cada uno/a juega un papel: el periodista, el personaje invitado y entre los dos interviene el intérprete. Este ejercicio se ejecuta en la dirección árabe/español y después en la dirección español/árabe. Intentamos no alargar mucho los diálogos para que los alumnos puedan responder positivamente y no se sientan aburridos. El alumno que actúa como intérprete se encarga de transmitir el diálogo, tanto preguntas como respuestas, en las dos direcciones: árabe /español y español/árabe.

El último ejercicio es interpretación consecutiva corta donde ponemos unos fragmentos audio que oscilan entre 20 y 50 segundos de un video en árabe o en español. Los alumnos intentan sacar las ideas principales y anotarlas en la lengua de destino. Antes de empezar este ejercicio, hicimos una introducción breve sobre la técnica de toma de notas para que los alumnos tengan idea sobre ella y es posible que algunos alumnos puedan emplearla en mayor o menor medida en este ejercicio.

6. Descripción

Los ejercicios se realizaron por separado, primero con los alumnos del Departamento Español de Chicos y después con las alumnas del Departamento Español de Chicas porque los dos departamentos son separados y cada uno se encuentra en una facultad independiente, aunque pertenecen a la misma universidad. Los alumnos que han participado son 8 (de forma presencial). Los ejercicios efectuados con las alumnas del departamento de chicas fueron de forma virtual (por internet) por la dificultad de reunir a las alumnas y por las condiciones del coronavirus.

El número de las alumnas que participaron es de 6 a 8 porque a veces la conexión a internet se desconecta a una o más alumnas. Para realizar ejercicios de interpretación hay que seleccionar a los alumnos que se supone que tienen buen nivel y no se puede hacerlo con todos los alumnos. No decimos que los resultados que saldrán son precisos al 100%, pero al mismo tiempo nos dan indicador o guía (*relativos*) de la aceptabilidad y la

posibilidad de los/as alumnos/as de los departamentos de español de la Universidad de Al-Azhar para empezar a practicar la interpretación. Estos ejercicios de interpretación que los/as alumnos/as han realizado se apoyan en el modelo lineal en que la traducción es la base que precede a la práctica de la interpretación, según Sawyer (2004).

6.1. Los ejercicios de los alumnos del departamento de español de chicos (presencial)

Los ejercicios de los alumnos del departamento de español de chicos se efectuaron de manera presencial en la Facultad de Lenguas y Traducción. En el ejercicio del *time-lag* comenzamos con un espacio de una palabra y luego lo dificultamos con la diferencia de dos palabras. La prestación de los alumnos en este ejercicio es bastante satisfactoria tanto con la diferencia de una palabra como de dos palabras. Hicimos el ejercicio con listas de palabras en lengua árabe (idioma materno de los alumnos).

En el ejercicio de la *traducción a la vista* con preparación en la dirección árabe/español, cada alumno traduce a la vista un párrafo de 3 a 5 líneas al español. Se ve condicionada la expresión en la lengua terminal, aunque los alumnos comprenden bien el texto original escrito en árabe, su idioma nativo. Se observa que en varios casos los alumnos tienen dificultad en la recuperación de los equivalentes de español de su memoria (agilidad mental en la lengua de llegada), además de que la traducción tiende a la literalidad; ejemplo: la *Unión Internacional para la transmisión atmosférica* / *الاتحاد الدولي للنقل الجوي*. Se supone que los alumnos construyen, en general, la expresión en la lengua meta (el idioma español) a base de la estructura de la lengua materna (el idioma árabe). Asimismo, creemos que la edad de los alumnos podría tener influencia en la manera de aprender el español porque empiezan a adquirirlo en la fase universitaria, es decir, en una edad tardía: a los 17 o 18 años. Esto es, la adquisición de la lengua extranjera se

realiza, en general, a base de la lengua materna. Süß (1997: 58-59) comenta:

“Experimentos consistentes en que las personas expresen en voz alta lo que piensan en cada momento, han demostrado que, a la hora de escribir una redacción en lengua extranjera, los estudiantes recurren muchas veces al idioma materno cuando tienen un problema de expresión. Los protocolos de su trabajo dan testimonio de la utilización de las llamadas estrategias de «reverbalización», es decir, el intento de emplear otra palabra, y de «reformulación» (Neuversprachlichung), o sea de cambiar la estructura de la frase. Y lo importante es que estas operaciones se basan en el primer idioma, la lengua materna”.

También Süß (1997: 59) sostiene:

“Si es como nos enseñan los experimentos, cosa que además nos lo confirma la experiencia diaria, entonces no hay manera de evitar ni de esquivar la influencia o interferencia de la primera lengua (lengua materna) a la hora de expresarnos en otro idioma. La idea de una expresión monolingüe directa sin ningún tipo de interferencias parece ser una «mentira piadosa», al menos en cuanto a lo que a los procesos mentales se refiere”.

En el ejercicio de la *traducción a la vista* en la dirección español/árabe, con preparación, cada alumno se encarga de traducir a la vista un párrafo que oscila entre 4 y 8 líneas al árabe. Se observa que los alumnos comprenden la mayoría de las ideas del párrafo que traducen salvo algunos conceptos o personajes que no conocen y necesitan documentarse sobre ellos. También se nota que la expresión que producen en la lengua terminal (el árabe) no tiene errores graves y se acerca a la naturalidad. Nos damos cuenta de que el rendimiento de los alumnos en la dirección español/árabe es mejor que su prestación en la dirección árabe/español, a pesar de

que han tenido tiempo para preparar los párrafos en los dos casos. Esto se debe al hecho de que en el primer caso los alumnos expresan en la lengua extranjera, mientras que en el segundo caso vierten en la lengua materna. Además, la competencia y el bagaje lingüísticos que tienen en el idioma extranjero es limitado en comparación con el conocimiento y la habilidad que poseen en su idioma nativo. Kelly (1997: 177) comenta que: “la traducción inversa, a diferencia de la traducción directa en esta etapa de formación, plantea mayores dificultades en la fase de reconstrucción del texto en la lengua término debido a las limitaciones expresivas que tienen inevitablemente los estudiantes en una lengua extranjera”. Si el estudiante domina bien su lengua nativa, la expresión en la lengua de llegada en esta será buena: “el alumno tiende a traducir automáticamente las estructuras, el léxico, etc., que ya posee en su propia lengua. Por otra parte, cuando el alumno tiene que hacer una traducción directa, lo hará mejor si domina su propia lengua. Es decir, captará mejor el sentido del texto y lo expresará mejor” (De Arriba, 1996: 277).

En el ejercicio de *traducción a la vista* sin preparación español/árabe, cada alumno traduce un párrafo de 7 a 9 líneas. El rendimiento de los alumnos es lento respecto del mismo ejercicio que habían realizado antes en el que había tiempo de preparación. Además, no tienen mucho conocimiento de los temas objeto de la traducción, sin embargo, poco a poco el tema va aclarándose. La expresión de los alumnos del texto en la lengua terminal (el árabe en nuestro caso) parece aceptable y coherente. En los párrafos que los alumnos transmiten al árabe, estos se encuentran con palabras, siglas o nombres propios que desconocen. La comprensión de los alumnos de los párrafos originales es relativa, es decir, pueden hacer una traducción a la vista correcta, pero sin tener una idea totalmente clara sobre el tema.

En el ejercicio de *traducción a la vista* sin preparación árabe/español, los alumnos traducen 3 o 4 líneas. La prestación de los alumnos es relativamente lenta y llevan más tiempo para recuperar o acordarse de los equivalentes de la lengua terminal

(agilidad mental). Asimismo, los errores lingüísticos y de traducción están presentes, aunque en menor grado, además de errores de pronunciación. La expresión se ve influenciada por la lengua original porque los alumnos traducen basándose en su idioma nativo (el árabe).

En el ejercicio de la *interpretación bilateral* árabe/español, hacemos simulación de un diálogo que requiere la existencia tres alumnos: entrevistador, entrevistado e intérprete. Damos algunas orientaciones a los alumnos para que el ejercicio no sea difícil: acordar con el hablante para que no hable rápido, dividir el párrafo en frases cortas, tomar notas, usar la memoria y tener concentración. Nos damos cuenta de que el rendimiento de los alumnos se mejora de un diálogo a otro, aunque traducen conforme a la estructura de la lengua árabe, pero siguen apareciendo algunos errores a nivel lingüístico e interpretativo en la expresión. En este ejercicio se observa que los alumnos usan consciente o inconscientemente las estrategias y las reglas de oro de interpretación, como la síntesis, hacer frases sencillas, la aproximación y la paráfrasis. También se advierten limitaciones lingüísticas y de expresión en la lengua meta por ser la lengua extranjera de los alumnos. Varios estudiantes empiezan a utilizar la memoria, aunque en menor medida, algo al que no están acostumbrados, es decir, la naturaleza del ejercicio les obligaría a usarla. También se nota que hay lentitud relativa en el desempeño de los alumnos para recuperar los equivalentes en la interpretación hacia el español (lentitud en la agilidad mental).

En el ejercicio de la *interpretación bilateral* español/árabe, hacemos simulación de un diálogo de tres alumnos: entrevistador, entrevistado e intérprete. Hemos hecho un solo diálogo por falta de tiempo y porque hemos hecho varios ejercicios de interpretación el mismo día que duraron casi tres horas y medio. La expresión resultante parece mejor que la de la dirección árabe/español, a pesar de que existen varios errores semánticos a causa de la falta de comprensión de algunas partes y el desconocimiento de varias palabras. En este ejercicio, el alumno que simula al intérprete

intenta usar unas estrategias: síntesis, reproducción de la idea principal sin tener que comprenderlo todo, y hacer frases cortas y claras. El alumno interpreta hacia su lengua materna, por eso, la expresión sale entendida y sin graves errores a nivel semántico o expresivo.

Después, empezamos a hacer el ejercicio de *interpretación consecutiva* en la dirección español/árabe de fragmentos audio de corta duración de 30 a 50 segundos, de nivel medio y medio-alto. Se aconseja a los alumnos que tomen notas de la manera que quieran para que puedan captar las ideas principales de la grabación que escuchan. El resultado ha sido, en general, satisfactorio y la expresión en árabe (lengua materna de los alumnos) salió casi sin faltas importantes. El contenido de uno de los audios no se captó por un alumno cuando se le pidió reformular las ideas de tal grabación, pero los demás pudieron reformularlas en la lengua meta. Lamentablemente no pudimos hacer el ejercicio de la interpretación consecutiva español/árabe por motivos de tiempo, ya que la sesión duró casi tres horas y medio, lo que podría convertirse en agotamientos mental de los alumnos.

6.2. Los ejercicios de las alumnas del departamento de español de chicas

Los ejercicios realizados con las alumnas del Departamento de Español de Chicas de la Facultad de Humanidades han sido *en línea* por la dificultad de reunir a las alumnas en verano y también por las condiciones del coronavirus. Antes de empezar los ejercicios con las alumnas, hacemos una presentación teórica sobre la interpretación: historia, aptitudes, mecanismo modalidades, etc.

Hacemos después un ejercicio corto de *time-lag* (usando palabras y números en árabe), con la diferencia de una palabra. El rendimiento general de las alumnas es bueno. Sin embargo, parece que las alumnas no ejercitan la memoria o no están acostumbradas a emplearla poco fuerte.

En el ejercicio de *traducción a la vista* con preparación en la dirección árabe/español con preparación se usan párrafos de 3 a 4 líneas. Se utilizan los mismos textos empleados en los ejercicios de los chicos. El desempeño de las alumnas presenta problemas de expresión (a nivel lingüístico y estilístico), literalidad, debilidad de vocabulario sobre política y asuntos públicos, y debilidad de agilidad mental para recuperar los equivalentes (en español) de la memoria. Sin embargo, una o dos alumnas tienen un rendimiento de medio a medio-alto.

En el ejercicio de *traducción a la vista* sin preparación árabe/español, se observan lentitud en la agilidad mental, errores lingüísticos, semánticos y de estilo, debilidad de vocabulario sobre la política y los asuntos públicos. Las alumnas construyen la expresión en la lengua terminal (el español) sobre la estructura de la lengua materna (el árabe).

Después, realizamos ejercicio corto de *traducción a la vista* sin preparación español /árabe, en el cual se observa que la expresión de las alumnas en la lengua terminal es mejor en comparación con la expresión en la dirección árabe/español. Sin embargo, siguen apareciendo errores semánticos por no comprender bien las ideas del texto origen. Se advierte también una mejora ligera de la agilidad mental porque las alumnas traducen hacia su idioma materno (el árabe).

En la fase siguiente, empezamos el ejercicio de *interpretación bilateral* árabe/español. En este ejercicio se observa que la expresión de las alumnas está condicionada e influenciada por el árabe. Asimismo, para las alumnas parece exhaustivo usar la memoria con poca fuerza. Figuran también debilidad de agilidad mental y flojedad de formación en traducción. El vocabulario es limitado para la mayoría de las alumnas. Existe un problema general en la formación traductológica de las alumnas, sobre todo, a nivel del bagaje lingüístico que poseen.

En el ejercicio corto de *interpretación bilateral* español/árabe, se nota que la expresión es mejor que en la dirección

árabe/español. El problema principal radica en la comprensión y la captación de las ideas principales del texto origen porque las alumnas interpretan de la lengua extranjera a su lengua nativa. Es necesario reforzar la comprensión oral de las alumnas en la lengua extranjera.

El último ejercicio es la interpretación consecutiva corta en las dos direcciones español/árabe y árabe español. Primero, efectuamos el ejercicio de *interpretación consecutiva* corta en la dirección español/árabe con fragmentos audio de corta duración de 20 a 25 segundos, de nivel medio y medio-alto. Pedimos a las alumnas que tomen notas con símbolos o de la manera que les guste. Observamos que una sola alumna que pudo reproducir la mayoría de las ideas del primer audio, otra refleja la idea principal de este, y el resto de las alumnas no pudieron captar el contenido de la primera grabación. También una sola alumna captó las ideas del segundo audio y las otras reflejaron ideas esporádicas que no tienen coherencia entre sí. En el tercer audio, cada una de las chicas expresa ideas separadas porque no pudieron reproducir un contenido coherente de esta grabación. La expresión de las alumnas no tiene errores graves porque interpretan hacia su lengua nativa (el árabe).

Al final hacemos un ejercicio de *interpretación consecutiva* corta en la dirección árabe/español, en el que usamos fragmentos audio de corta duración de 20 segundos. En lo que se refiere al contenido del primer audio, las chicas reprodujeron la idea principal simple, pero no captaron los otros detalles. Para el segundo audio, las chicas expresaron el contenido de este, aunque una de ellas añadió información que no tiene relación con las ideas de este texto oral. La expresión de las alumnas en la lengua extranjera (el español) cuenta con varios errores a nivel de la lengua y del estilo, pero no afectan al contenido general.

7. Valoración del experimento con los alumnos

En esta prueba que realizamos con los/las alumnos/as, intentamos explorar hasta qué punto son capaces de emprender una tarea de interpretación corta. En estas pruebas nos apoyamos en los conocimientos lingüísticos y culturales que los/las estudiantes han adquirido a lo largo de los cursos académicos, y también en sus aptitudes personales hacia la práctica de la interpretación. Asimismo, intentamos conocer hasta qué medida participa el currículo en la formación traductológica (traducción e interpretación) de los alumnos.

Como hemos visto en la prueba tanto con alumnos como alumnas, la interpretación hacia la lengua extranjera (el español) sale con errores lingüísticos y estilísticos, a diferencia de la interpretación hacia la lengua materna (el árabe) que sale con expresión aceptable, pero con varios errores de significado (semánticos) por problemas de comprensión del texto original en lengua B del alumnado. Asimismo, es curioso que tanto los alumnos como las alumnas comenten que los ejercicios de *interpretación bilateral* son más fáciles que los de *traducción a la vista*, a pesar de que, teóricamente, los/las alumnos/as realizan más esfuerzos en la interpretación bilateral: atención, memoria, tomar notas, usar la memoria, estar pendiente del hablante, etc., (el intérprete en este caso no tiene soporte escrito como sucede en la traducción a la vista). Trovato (2012) sostiene que la traducción a la vista supone la transferencia extemporánea de un código lingüístico a otro, lo que genera la dificultad de pasar de un texto escrito a una intervención oral. Además, este proceso incluye diferentes tareas: escucha y análisis del mensaje, identificación de los elementos de cohesión, abstracción y síntesis del sentido, anticipación, lectura y habla, lo que hace difícil la ejecución de esta actividad (ídem).

Se observa que la competencia de comprensión de los/las alumnos/as es un punto débil que requiere más optimización. Según el experimento realizado, este rasgo aparece más en las alumnas

que en los alumnos. Asimismo, se observa que la competencia lingüística de los alumnos, en general, es mejor que la de las alumnas, aunque el currículo aplicado en los dos departamentos es el mismo. El conocimiento de los asuntos públicos y políticos de los alumnos/as es, generalmente, limitada, además de que la formación terminológica en estas áreas (no muy especializadas) necesita mejorarse. En el ejercicio de interpretación consecutiva corta, podemos evaluar la prestación general de los alumnos es de medio a medio-alto y el desempeño de las alumnas es medio-bajo. Suponemos que el factor esencial de la diferencia entre cada alumno/a son las competencias de cada uno/a, básicamente, la lingüística y la cultural, además de las aptitudes personales.

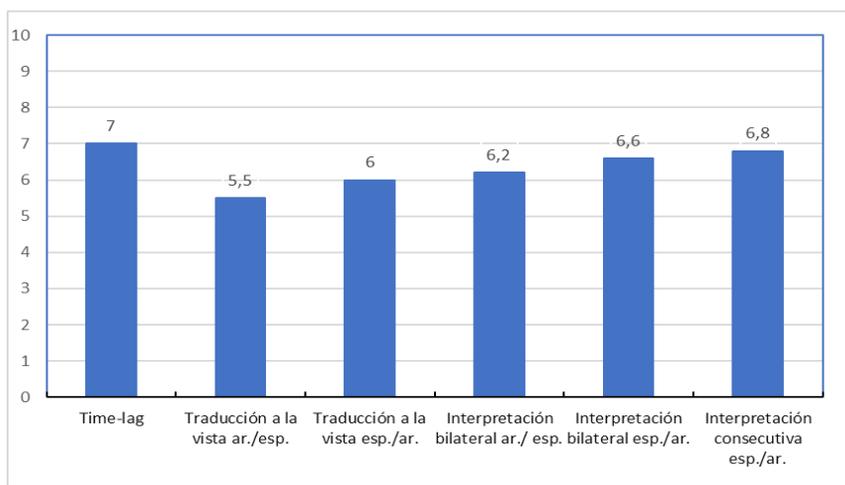
Hemos expuesto arriba que el currículo vigente en los dos departamentos de español de la Universidad de Al-Azhar carece de ninguna asignatura relacionada con la interpretación. Solo asignaturas dispersas de traducción, una de ellas repetida en el tercer y el cuarto curso: traducción de textos religiosos. Suponemos que esta asignatura se enseña en dos cursos diferentes por la naturaleza religiosa de la Universidad de Al-Azhar porque uno de los fines principales de la creación de la Facultad de Idiomas y Traducción de la Universidad de Al-Azhar es la propagación del islam a través de la formación de estudiantes capaces de difundir el islam en todo el mundo mediante las lenguas extranjeras (Normativa de la Facultad de Lengua y Traducción de la Universidad de Al-Azhar, 1980). El currículo cuenta con algunas asignaturas en el primer y el segundo curso que se relacionan con la expresión oral en general y no con la interpretación en particular: conversación (1), conversación (2), conversación (3), Lectura y audición (1), Lectura y audición (2), Fonética (1) y Fonética (2). Estas asignaturas están orientadas a la enseñanza de la lengua y para la enseñanza de la interpretación, a pesar de que tienen un carácter oral.

Podemos decir que el plan que estudian los/las alumnos/as en los dos departamentos de español es genérico y no está encaminado a la formación traductológica (en traducción e

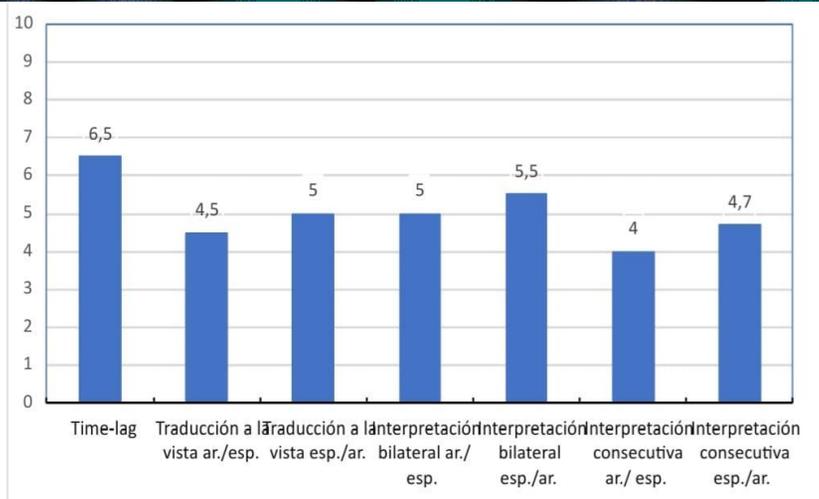
interpretación). Contiene asignaturas de varios campos: literatura, lingüística, traducción y otras asignaturas orientadas a la adquisición de la lengua. A pesar de que el currículo no está dedicado a la formación en traducción o interpretación, sin embargo, es posible que algunos/as alumnos/as puedan actuar como intérpretes en el futuro basándose en el desarrollo (autónomo o sistemático) de sus aptitudes personales. Esto es, el programa puede servir de ayuda parcial a algunos/as alumnos/as para seguir el camino de intérprete si tienen las competencias necesarias y por medio de la formación sistemática o la autoformación.

El experimento efectuado con los alumnos fue presencial en dos sesiones, mientras que con las alumnas fue en línea en dos sesiones también. Esta diferencia puede ser un obstáculo relativo que afecte a la manera de realizar los ejercicios, ya que a veces se corta el internet a una o más de las alumnas o se produce alguna condición o avería tecnológica que hacen salir a una alumna de la sesión. Por tanto, esta pierde uno o más de los ejercicios o no puede asistir a la sesión por completo. No podemos hacer nada ante estas circunstancias fuera de control.

Estos gráficos cuentan con valoración general de la prestación de los/las alumnos/as en cada ejercicio (nota máxima: **10**):



Valoración general de los ejercicios realizados por los alumnos



Valoración general de los ejercicios realizados por las alumnas

Conclusiones

Las aptitudes personales, la cantidad de horas lectivas de traducción en el currículo (la formación traductológica) y el conocimiento de asuntos públicos y políticos a nivel nacional e internacionales afectan a la capacidad de los alumnos a ejercer la interpretación. Se observa una debilidad del conocimiento de los alumnos de los temas públicos políticos, por eso es necesario que los alumnos sigan la prensa digital o en papel, escuchar los diarios en radio, televisión o internet. Esto amplía la cultura general de los alumnos y participa en la preparación de estos para seguir el camino de intérpretes en el futuro. Es importante aumentar la carga lectiva de traducción y de las asignaturas que elevan el vocabulario de los/las alumnos/as y potencian su competencia lingüística en general para que puedan empezar la práctica de la interpretación. También es necesario que los estudiantes practiquen ejercicios que refuerzan la agilidad mental y la capacidad de la memoria y la atención, como la *traducción a la vista*, el *time-lag*, el *cloze*. Sería útil y factible hacer ejercicios del *shadowing* y la *lectura de trabalenguas* para reforzar y optimizar la expresión oral (pronunciación y fluidez) de los/las alumnos/as, sobre todo, en la lengua extranjera. Se observa que la comprensión oral de la lengua extranjera es un punto débil de los/as alumnos/as, por eso, se debe optimizar por medio de practicar la escucha intensiva y la lectura, y hacer ejercicios de comprensión de la lengua extranjera para intérpretes.

Suponemos que la mayoría de los/as alumnos/as no habían practicado la interpretación, por eso, esta actividad les parece inhabitual. Estos leen, escriben y hablan, pero cuando empiezan a practicar la interpretación, no les es fácil y les cuesta, ya que este proceso requiere poner en práctica varias habilidades y estrategias de la interpretación a las cuales no están acostumbrados: escucha, atención, memoria, comprensión, análisis, síntesis, paráfrasis, etc.

Se propone crear una rama de interpretación en la fase de posgrado especializada en la formación de intérpretes y traductores

cualificados en la combinación lingüística español/árabe y árabe/español, con un examen previo para seleccionar a los aptos para esta disciplina. El requisito principal de los alumnos para ingresar a esta rama es tener un buen nivel lingüístico y cultural (en los idiomas de trabajo) y poseer las competencias personales idóneas para esta actividad.

Los/as alumnos/as que pretenden formarse en interpretación de manera autónoma en las combinaciones lingüísticas español/árabe y árabe/español pueden usar los métodos de estas combinaciones lingüísticas, como el cuaderno publicado por la Universidad Autónoma de Madrid de Aguilera (1985) y los dos métodos publicados por la Escuela de Traductores de Toledo de Mahyoub y Zarrouk (2013 y 2017). Actualmente, existen varios recursos de multimedia que son de gran ayuda para el aspirante a ser intérprete: videos, grabaciones, libros, artículos, etc., que se pueden aprovechar en el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

Abdel Latif, M. M. (2020). *Translator and Interpreter Education Research Areas, Methods and Trends*. University of Macao: Springer.

Aguilera Pleguezuelo, J. (1985). *Cuaderno del intérprete y traductor: temas monográficos sobre interpretación simultánea y toma de notas para la interpretación consecutiva: árabe-español, español-árabe*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Al-Salman, S., y Al-Khanji, R. (2002). "The Native Language Factor in Simultaneous Interpretation in an Arabic/English Context", *Meta*, vol. 47, n° 4, 2002, pp. 607-626.

Anderson, L.W., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Ayupova, R. (2016). "Teaching Oral Consecutive Interpretation". *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Vol. 5 No. 7; December 2016.

Bacigalupe, L., A. (1999). "Metodología de iniciación a la interpretación simultánea", *Perspectives: Studies in Translatology*, N.º 7:2, pp. 253-263.

Benites Andrade, S., S. (2018). *Las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español de estudiantes de la universidad Ricardo Palma* (Tesis doctoral). Lima: Universidad San Martín de Porres.

Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1 Cognitive domain. New York: David McKay.

Burdeus Domingo, N. (2020). La enseñanza online de la interpretación consecutiva y de enlace: entre la presencialidad virtual y la autonomía del alumnado. En José Jesús Gázquez Linares, y otros (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades*:

avanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 477-489). Madrid: Dykinson, S. L.

Caprara, G., Ghignoli, A., y Torres Díaz, M^a. G. (2016). *Interpretados: Material didáctico para la interpretación de lenguas y la comprensión oral (español-inglés-italiano)*. Granada: Comares.

Cerezo Herrero, E. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación* (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia)

De Arriba García, C. (1996). “Introducción a la traducción pedagógica”. *Lenguaje y textos*, 8, pp. 269-283.

De Bordons O’Mongain, B., y Jiménez Ivars, A. (1996). La enseñanza de la interpretación. En Amparo Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 217- 223). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Del Pino Romero, J. (1999). *Guía práctica del estudiante de interpretación*. Madrid: Editorial Playor.

Fierro Ulloa, I. J., y Hinojosa Navarrete, M. T. (2014). “La importancia de las técnicas de toma de notas para los estudiantes de interpretación”, *Saber Ciencia y Libertad*, Vol. 9, N.º 2, pp. 205-216.

Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for translator and interpreter training*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Haddad. S. (2008). “Training Interpreters: No Easy Task”. *Damascus University Journal*, Vol.24 No.1+2, pp. 31-46.

Herbert, J. (1970). *Manual del intérprete*. Ginebra: Librairie de l’Université Georg.

Ho, P.V.P. (2015). “Instructional Model In Teaching Translation And Interpretation: A Case Study”, *Journal of Science Ho Chi Minh City Open University*, No. 3(15), pp. 84-94.

Holguín González, M., y Zambrano Cedeño, E. (2021). El trabalenguas como estrategia para desarrollar la fluidez verbal en

Educación Básica Elemental, *Revista Cognosis (Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación)*, Vol. VI., n°. 1 (enero-marzo), pp. 69-80. Dipunibe en

<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3344/3262> (consultado el 20/02/2022).

Iglesias Fernández, E. (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias: teoría y práctica*. Granada: Comares.

Jiménez Ivars, A., y Pinazo Calatayud, D. (2002). "Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio". *Quaderns*, 8, 2002, pp. 77-97.

Kalina, S. (1992). Discourse processing and interpreting strategies an approach to the teaching of interpreting. En cay Dollerup y Anne Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: training, talent y experience* (pp. 251-257). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kalina, K. (2000). "Interpreting competences as a basis and a goal for teaching". *The Interpreters' Newsletter*, 10, pp. 3-32.

Keiser, W. (1978). Selection and training of conference interpreters, en David Gerver y H. Wallace Sinaiko (Eds.), *Language, Interpretation and Communication*. Plenum Press, New York.

Kelly, D. (1997). La enseñanza de la traducción inversa de textos' generales': consideraciones metodológicas. En Rafael Martín-Gaitero y Miguel Ángel Vega Cernuda (Eds.), *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción: actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción* (pp. 175-183). Madrid: Universidad de Complutense de Madrid.

Klotchkov, C. (1999). Formación de intérpretes Predisposición psicológico-mental y adiestramiento técnico. En Miguel Ángel Vega Cernuda y Rafael Martín-Gaitero (Eds.), *Lengua y cultura: estudios en torno a la traducción* (pp. 529-534). V. II de las actas de los VII Encuentros Complutenses en torno a la traducción. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Kornakov, P. (2000). “Five Principles and Five Skills for Training Interpreters”. *Meta*, 45(2), 241–248.

Kurz, I. (1992). ‘Shadowing’ exercises in interpreter training. En Cay Dolleruop y Anne Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience* (pp. 245-250). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Mahyub Rayaa, B, y Zarrouk, M. (2013). *Interpretación simultánea (árabe-español): método para la enseñanza-aprendizaje*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.

Mahyub Rayaa, B, y Zarrouk, M. (2017). *A Handbook for Simultaneous Interpreting Training from English, French, and Spanish to Arabic*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.

Martin, A. (1999). La enseñanza de la interpretación de conferencia, Centro virtual Cervantes. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/martin.htm> (consultado el 16/07/2021).

Martin, A. (2015). “La formación en interpretación en España: pasado y presente”. *MonTI*, Special Issue 2, pp. 87-110.

Mikkelson, H. (1994). Text analysis exercises for sight translation. En Peter W. Krawutschke (Ed.), *Looking ahead: Proceedings of the Thirty-First Annual Conference of the American Translators Association* (pp. 381-390). Medford, NJ: Learned Information.

Normativa de la Facultad de Lengua y Traducción de la Universidad de Al-Azhar. (1980). No publicada.

Novo Díaz, M. (2004). “La evaluación de las actividades de interpretación”. *Letras*, N.º 36, pp. 9-25).

Oliveros-Domínguez, D., y Tardo-Fernández, Y. (2017). Formación de intérpretes profesionales en Cuba: principales tendencias históricas, *Santiago*, Número Especial, pp. 48-56.

Pérez-Luzardo Díaz, J. (2009). “Estudio sobre la eficacia de un sistema de ejercicios para la práctica de la interpretación simultánea”. *Sendeban*, 20, pp. 257 – 287.

Plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Al-Azhar. (2007). No publicado.

Rodríguez Melchor, M. D. (2009). *Estudio de las competencias situacional y relacional en interpretación consecutiva* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Sawyer, D. (2004). *Fundamental aspects of interpreter education: curriculum and assessment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Seleskovitch, D. y Lederer, M. (2002). *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. París: Didier Érudition.

Süss, K. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. En Rafael Martín-Gaitero y Miguel Ángel Vega Cernuda (Eds.), *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción: actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción* (pp. 57-68). Madrid: Universidad de Complutense de Madrid.

Timarová, Š, Dragsted, B, y Gorm, H. (2011). Time lag in translation and interpreting: a methodological exploration. En Cecilia Alvstad, Adelina Hild y Elisabet Tiselius (Eds.), *Methods and strategies of process research: integrative approaches in translation studies* (pp. 121-146). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Torres Díaz, M. G. (2014). *La interpretación consecutiva y simultánea*. Granada: Comares.

Trovato, G. (2012). La traducción a la vista como ejercicio propedéutico a la interpretación bilateral: un estudio comparativo entre español e italiano, *Revista de Estudios filológicos*, N.º 23. Disponible en <http://hdl.handle.net/10201/43000> (consultado el 15/02/2022).

Vanhecke, K. (2008). *La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: Análisis de aptitudes para la*

interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España (Tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.

Vázquez y del Árbol, E. (2004). Calidad en la interpretación. Ejercicios para mejorar la formación del intérprete en el aula. Disponible en http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/6358/18_vazquez_art.pdf?sequence=2&isAllowed=y (consultado el 22/02/2022).

Vázquez y del Árbol, E. (2005). “Estrategias docentes para la Interpretación Consecutiva”. *SENDEBAR*, N.º 16, pp. 181-191.

Weber, W. K. (1989). Improved ways of teaching consecutive interpretation. En Laura Gran and John Dods (Eds.), *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation* (pp. 161-166). Udine: Campanotto Editore.

